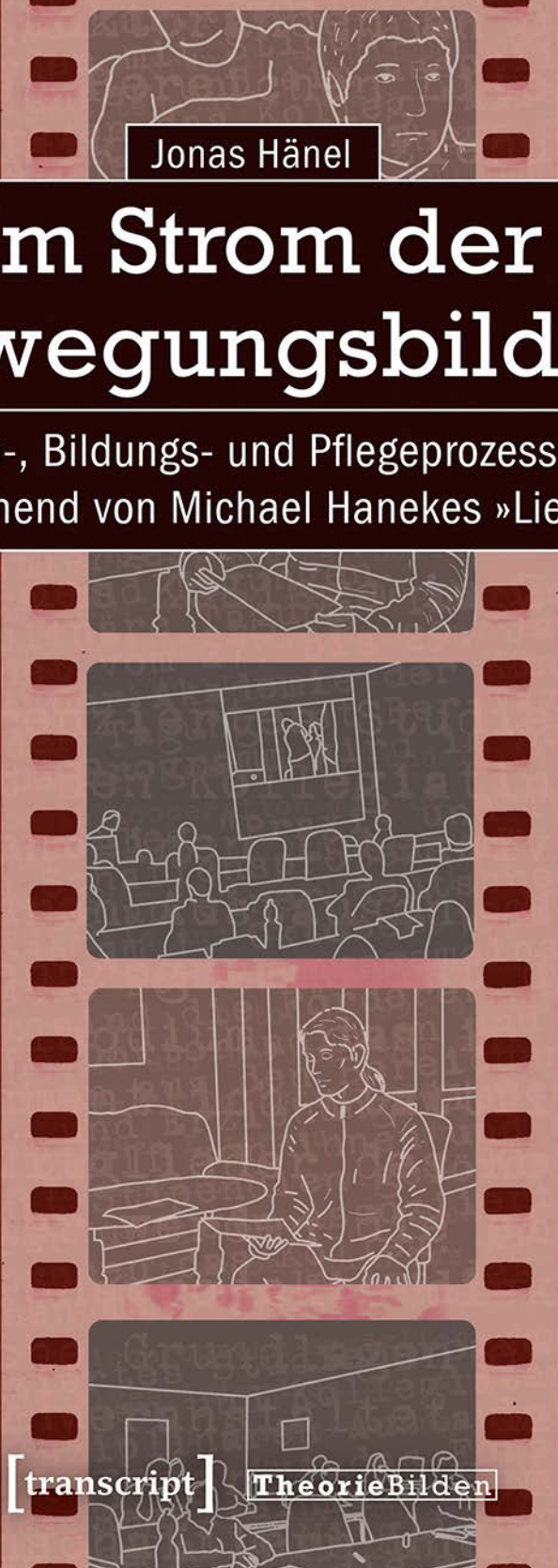




Jonas Hänel

Im Strom der Bewegungsbilder

Film-, Bildungs- und Pflegeprozesse
ausgehend von Michael Hanekes »Liebe«

[transcript] TheorieBilden

Jonas Hänel
Im Strom der Bewegungsbilder

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.

Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.

Die Reihe wird herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Andrea Sabisch, Olaf Sanders und Michael Wimmer.

Jonas Hänel (Dr. phil.), geb. 1982, gelernter Krankenpfleger und Lehrer für Pflegeberufe, lehrt Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik im lehramtsbezogenen Studiengang Gesundheit und Pflege an der Technischen Universität Dresden. Seine Themenschwerpunkte sind die Entwicklung bewegungsbildbasierter Forschungsansätze, ästhetische Perspektiven in der Pflegebildung sowie poststrukturalistische Einsätze der Pflegeetheorie.

Jonas Hänel

Im Strom der Bewegungsbilder

Film-, Bildungs- und Pflegeprozesse ausgehend
von Michael Hanekes »Liebe«

[transcript]

Dissertation Technische Universität Dresden, 2021

Diese Publikation wurde unterstützt durch das Landesdigitalisierungsprogramm für Wissenschaft und Kultur des Freistaates Sachsen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© Jonas Hänel

Umschlaggestaltung: Falk Töpfer und Jonas Hänel

Filmstreifen und Bilder: Copyright Falk Töpfer

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839464816>

Print-ISBN 978-3-8376-6481-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6481-6

Buchreihen-ISSN: 2747-3201

Buchreihen-eISSN: 2747-321X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Zum Geleit	7
Vorwort	9
Eine Einleitung: Immanenzphilosophie und Wissenschaft	13
Deleuze'/Guattaris Anti-Methodik: Mindere Wissenschaft betreiben	25
1. Wissenschaftliche Diskurse kartieren	47
1.1 Bildungstheorie und Bildungsempirie	54
1.2 Filmtheorie und Filmbildung	61
1.3 Pflegetheorie und Pflegebildung	67
1.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Theoriebildung.....	73
2. Hanekes <i>Liebe</i> als Bildungsmedium beschreiben	81
2.1 Die kleine Form des Aktionsbildes	87
2.2 Zwischen Affektions- und Aktionsbild: Triebbilder	94
2.3 Ein Gewebe von Beziehungen: Mentale Bilder	101
2.5 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Filmanalyse.....	109
3. Bildungsprozesse fiktionaler Figuren im Film <i>Liebe</i> kartieren	115
3.1 Krankheit und Reorganisation der Ehebeziehung (Seq. 1–18).....	121
3.2 Suizidversuch, Ohnmacht und wiederkehrende Reorganisationsprozesse (Seq. 19–34)	127
3.3 Wiederkehrender Krankheitseintritt und erneute Reorganisation (Seq. 35–49)	135
3.4 Gewalt, Mord und unabgeschlossenes Werden (Seq. 50–61)	140
3.5 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Bildungsprozessanalyse	145
4. Pflegeprozesse fiktionaler Figuren im Film <i>Liebe</i> kartieren	153
4.1 Kämmen – Anne und eine professionelle Pflegerin (Seq. 47)	161

4.2	Duschen – Anne und eine professionelle Pflegerin (Seq. 42)	167
4.3	Essen und Trinken – Pflegebeziehungen zwischen Georges und Anne (Seq. 41)	174
4.4	Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Pflegeprozessanalyse	182
5.	Filmbildungspotenziale anhand von <i>Liebe</i> in Bewegungsbildern kartieren	191
5.1	Schülerin A – <i>Liebe</i> (Seq. 47)	205
5.2	Schülerin B – <i>Liebe</i> (Seq. 41)	211
5.3	Schüler C – <i>Liebe</i> (Seq. 42)	219
5.4	Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Filmbildungsprozessanalyse	226
6.	Nach <i>Liebe</i>: Diskursive Bildungspotenziale in Bewegungsbildern kartieren	235
6.1	Schülerin A – Forscher	248
6.2	Schülerin B – Forscher	256
6.3	Schüler C – Forscher	264
6.4	Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse	275
	Ein Schluss: Anders sehen und sprechen	285
	Siglen, Literatur und Abbildungen	293
	Siglen der Bücher von Gilles Deleuze und Gilles Deleuze/Félix Guattari (D/G) sowie Gilles Deleuze/Michel Foucault (D/F)	293
	Literatur	293
	Abbildungen	303
	Filmografie	305

Zum Geleit

Ich erinnere mich noch gut, als Jonas Hänel zum ersten Mal eine ganze Reihe von Zeichnungen in meinem Dresdner Büro ausbreitete und begeistert redete. Die Aufgabe schien einfach: Es ging ihm darum zu zeigen, wie unterschiedliche Bewegungsbilder verschiedener Ebenen, die letztlich zusammengedrückt werden zu einer Immanenzebene, interagieren oder – präziser wohl – interferieren.

Sein Material war und ist interessant: Die unterste Schicht bildet Michael Hanks' Film *Amour* (2012, dt. *Liebe*), der private und professionelle Pflegeprozesse in ihrer Ambivalenz zeigt. Die Pflegeprozesse des Ehemannes, der seine Frau schließlich erstickt, scheinen liebevoller. Als Vorbild für die professionelle Pflege taugen sie nicht. Diesen Film hat Hänel mit einer Klasse Pflegeschüler/-innen angeschaut, und das Sehen dabei wiederum gefilmt. Dieser Film bildet die zweite Schicht. Mit drei Pflegeschüler/-innen, die er aufgrund der Intensität ihrer Reaktionen auf den Film ausgewählt hat, hat er schließlich noch Interviews geführt, die ebenfalls filmisch dokumentiert sind. So entstanden als dritte Schicht drei Inseln. Schon die Beschreibung, der filmischen Immanenzebene, die das Gleichzeitige wieder in eine Abfolge zwang, erwies sich als große Herausforderung, die Hänel mutig angenommen hat. Im Wort »beschreiben« steckt schreiben, und mit dem Schreiben gehen stärkere Zwänge einher als mit der tentativen Rede.

Sich verfestigende Stereotype, die durchaus zu denken geben können, galt es im Schreibprozess immer wieder aufzulösen, ohne die Komplexität dabei zu weit zu reduzieren. Balancen waren zu finden, Töne zu treffen, Räume ohne Außen zu durchmessen. Der Umgang mit unauflösbaren Unschärfen erzwang Übung in einer Technik, die Shakima Gregs in der Fernsehserie *The Wire* (2002–2008) *soft eyes* nennt. Sie erklärt ihren Kollegen, dass man Neues und genau nur sehe, wenn man Kriterien mit unscharfen Rändern verwende. Was sich in der fiktiven Polizeiarbeit in Baltimore bewährt, ist leider nicht leicht auf die Arbeit an einer Dissertation, die an einer deutschen Universität eingereicht werden soll, übertragbar, schließlich soll sich diese idealerweise durch lückenlose Argumentationen und möglichst eindeutige Erkenntnisse auszeichnen. Für diesen Widerstreit waren immer wieder neue Lösungen zu finden, auflösen ließ er sich nicht. Weil die Arbeit irgendwann

abgeschlossen werden musste, durchzieht sie dieser Widerstreit nach wie vor. Das ist kein Mangel.

Besser hätte die Arbeit kaum werden können. Möge sie nun Leser/-innen finden, die durch sie angeregt werden, etwas anders zu machen oder etwas anderes mit ihr machen, denn Bildungsprozesse beginnen bekanntlich mit einer Abweichung. Zu Bildungsprozessen fordert Hänel heraus.

Olaf Sanders

Hamburg, den 28.3.2022

Vorwort

Es war der Instinkt, der mich vielleicht gerade um der Wissenschaft willen, aber einer andern Wissenschaft als sie heute geübt wird, einer allerletzten Wissenschaft, die Freiheit höher schätzen ließ als alles andere. Die Freiheit! Freilich die Freiheit, wie sie heute möglich ist, ein kümmerliches Gewächs. Aber immerhin Freiheit, immerhin ein Besitz.

Franz Kafka, Forschungen eines Hundes

Die vorliegende Untersuchung entstand im Zeitraum von 2014 bis 2021 und wurde an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der TU Dresden als Promotion eingereicht, angenommen und verteidigt. Es handelt sich hierbei um eine überarbeitete Version der eingereichten Dissertation. Allzu schnell scheint das nun fertige Buch die aufreibenden Momente des Scheiterns, Abwägens und Zauderns zu verdrängen, die auch im Zuge der Entstehung dieser Dissertation immer wieder auftraten. Etliche Experimente liegen zurück, die zu nichts bzw. nicht viel geführt haben, genauso wie viele Überlegungen angestellt wurden, die letztendlich verworfen oder – nicht nur einmal – umgearbeitet werden mussten. Dabei war bereits bei Beginn des Promotionsprojekts im Jahr 2014 der Anspruch der Arbeit kein geringer, insofern ich versuchen wollte, inspiriert durch die Philosophie von Deleuze wie auch von Deleuze/Guattari Wissenschaft anders zu verstehen und zu praktizieren. Das relative große Anliegen bestand ferner darin, auf andere Darstellungs- und Beschreibungsformen in der Wissenschaft hinzuarbeiten. Auch wenn man gewiss angesichts des fertigen Buches nun darüber streiten kann, ob es in der vorliegenden Untersuchung tatsächlich gelungen ist, zu feineren und komplexeren Darstellungsformen in den Geistes- und Sozialwissenschaften vorzudringen, glaube ich dennoch, dass es aktuell und zukünftig ein dringendes Anliegen in der Wissenschaft ist, diffizilere Übersetzungsformen zu entwickeln – und zwar quer zu den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen. Zu vielfältig, verflochten und

vielschichtig stellen sich die ereignishaften Zusammenhänge in unserer (spät)modernen Welt dar.

Wie ich hoffe, bietet meine Arbeit vor diesem Hintergrund einige Inspirationen – oder macht auch nur Mut –, eigene Erkenntniswege des Forschens zu erkunden, anstatt das bestehende Repertoire quantitativer oder qualitativer Sozialforschung lediglich in Anwendung zu wiederholen. Dass es sich dabei durchaus um ein sehr schwieriges und voraussetzungsreiches Unterfangen handelt, kann ich bezeugen. Metaphorisch gesprochen *ringt* die vorliegende Untersuchung auch auf verschiedenen Ebenen mit dem Problem wissenschaftlicher Beschreibungs- und Darstellungspraxis, scheitert teilweise, begibt sich aber damit zumindest auf die Suche nach erweiterten Übersetzungs- und Darstellungsmöglichkeiten in der Wissenschaft. Nicht mehr – aber auch nicht weniger – findet die Leserin und der Leser im vorliegenden Buch als den Versuch, aus bestehenden Linien herauszutreten, bereits bestehende Fluchtlinien weiterzuverfolgen, um so längerfristig etablierte Annahmen und Setzungen in der Wissenschaft weiterzuentwickeln und diese entsprechend anders werden zu lassen. Quer zu den Disziplinen der Erziehungswissenschaft, Filmwissenschaft, Filmpädagogik sowie Pflegewissenschaft und Pflegepädagogik wird in der Arbeit der übergeordneten Frage nachgegangen, wie wir unsere Übersetzungen und Beschreibungen der Wirklichkeit in der Wissenschaft so verfeinern können, dass sowohl die Unbestimmtheit der prozesshaften Lebensvollzüge als auch intensive Qualitäten wie Affektionen und Affekte stärker zur Geltung kommen.

Das vorliegende Buch liefert deshalb keineswegs eine fertige und abgeschlossene Programmatik, wie eine erweiterte Wissenschaftspraxis andere Qualitäten des Lebens in den Blick bringen könnte. Es bietet lediglich etliche lose Enden, Angedachtes und teilweise eher Spekuliertes. Die Arbeit begibt sich aber auf die Suche nach Neuland, wobei die etablierten und zumeist textbasierten Untersuchungs- und Darstellungsformen in der Wissenschaft hinterfragt werden und vor allem andere Medien und Materialien des Forschens in den Blick kommen. Wie mir scheint, denken wir viel zu oft – vermutlich auch aus zweckökonomischen Erwägungen – zunächst an sprach- oder textbasierte Formen des Forschens (Interviews, Focus Groups, Befragungen etc.), reflektieren aber nicht oder zu selten die *medienspezifischen* Ausschlüsse, die diese Medien oder Materialien in der Forschungspraxis implizieren.

Dass andere Medien und Materialien für die Theorieentwicklung notwendig sind, um auch andere bzw. erweiterte Beschreibungen der vermeintlich bekannten Gegenstände anzustellen, ist auch in der vorliegenden Buchreihe *Theorie Bilden* immer wieder zum Thema gemacht worden. Künstlerische Formate wie beispielsweise Literatur (u.a. Koller/Rieger-Ladich), Delignys bildhafte Karten (Beiler) oder auch Filme (Zahn) bieten Ansatzpunkte für eine erweiterte Praxis des Forschens, die neue Darstellungsmöglichkeiten eröffnet und bisher eher verdrängte Qualit-

ten in den Blick rückt – und damit bestenfalls auch irritierend und widerständig auf bestehende Theoriegebäude einwirkt. Auch die vorliegende Untersuchung, in der dezidiert versucht wird, über das Medium Film Begriffs- und Theoriebildungen anzuregen, eröffnet und erweitert zunächst nur Darstellungsbereiche. Dies ist aber allenfalls auch damit verbunden, dass im so erweiterten Kontakt mit der empirischen Wirklichkeit zugleich bestehende Theorien und Begriffe widerständig herausgefordert werden. Ob und wie mir dies in der vorliegenden Arbeit gelungen ist, lässt sich freilich diskutieren. Wenngleich filmische bzw. filmbasierte Beschreibungsformen in der Wissenschaft kein Allheilmittel für jegliche wissenschaftliche Darstellungsprobleme bieten, eröffnen sie – wie ich mit dieser Untersuchung zeigen möchte – dennoch Möglichkeiten, über Bekanntes anders nachzudenken.

Dabei gründet auch die vorliegende Arbeit auf einer Vielzahl von Begegnungen und zurückliegenden Ereignissen, wobei ich an dieser Stelle – in Kürze und nur in Umrissen – die daran wesentlich beteiligten Personen kenntlich machen möchte. Als nachhaltigen Impulsgeber für meine Suche nach anderen Darstellungs- und Symbolisierungsformen in der Wissenschaft möchte ich meinen Freund Wolfgang von Gahlen-Hoops anführen. Er trug wesentlich zur irritierenden Einsicht bei, dass auch wissenschaftliche Darstellungen in ihrer Medialität bzw. medialen Verfasstheit der Reflexion bedürfen. Bereits in der Zeit als Student bei ihm wuchs daher mein Interesse an Fragen der Ästhetik und der Darstellung, wie sie auch für diese Untersuchung zentral sind. Auch Anja Besand möchte ich in dieser Hinsicht danken, da ihr ästhetisches Anliegen in der Politikdidaktik und die damit verbundenen Fragen mich seit dem Studium bei ihr nachhaltig geprägt haben und auf gewisse Weise auch in die vorliegende Untersuchung eingeflossen sind. Sie war es außerdem, die mich bei meinem Vorhaben, eine Promotion anzustreben, direkt und indirekt bestärkt hat und mich in der frühen Phase dieses Prozesses auf vielfältige Weise (Beratung, Kolloquien etc.) unterstützt hat.

Darüber hinaus wäre die Arbeit aber nicht ohne Olaf Sanders und seine langjährige Betreuungsarbeit des Promotionsprojekts zustande gekommen. Ich danke ihm für seine Ehrlichkeit, Geduld und Härte in der Sache. Seine präzisen Hinweise haben – nicht nur einmal – von mir Unbedachtes oder zu einfach Gedachtes kenntlich gemacht und mir so geholfen – wie ich glaube –, an den eigenen Unzulänglichkeiten weiter zu wachsen. Auch meiner zweiten Betreuerin Roswitha Ertl-Schmuck möchte ich in diesem Zusammenhang danken. Speziell ihr Interesse und Anspruch, neue Bereiche im Kontext der Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik zu erschließen, wirkten für meine Untersuchung wie auch für meine Entwicklung als Wissenschaftler befördernd. Nicht zuletzt hatten auch das Studium bei ihr (2007-2013) wie auch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an ihrem Lehrstuhl (2014-2020) langfristig Einfluss auf die vorliegende Untersuchung. Sei es das Doktorandenkolloquium unter anderem mit Sandra Altmeyen, Viola Straubenmüller und Christopher Dietrich, seien es die etlichen informellen Gespräche oder

auch die Diskussionen mit Studierenden in den Seminaren – etliches hat mich zum Denken, Umdenken oder Weiterdenken angeregt.

Daneben sind noch viele weitere Personen zu nennen, die direkt oder eher indirekt am langjährigen Werden dieser Arbeit beteiligt waren. Allen voran möchte ich meinem Freund, dem Künstler Falk Töpfer, danken, der mich bei der Bearbeitung des Filmmaterials, den Fotografien der Kartierungen sowie bei der Überzeichnung der Filmstills etc. technisch wie künstlerisch unterstützt hat. Auch Pete Welchman sei angeführt, der mich bei der englischen Übersetzung des Abstracts unterstützt hat. Daneben war es auch Laura Kleinod, die mich in Fragen der Grammatik und Orthografie im Promotionsprozess kontinuierlich unterstützt hat. Zu guter Letzt wäre die Arbeit aber nicht ohne die Unterstützung meiner Familie möglich gewesen: Romy, Bruno und Inge – ich danke euch!

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen der Tätigkeit des Autors an der Technischen Universität Dresden, Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik, erstellt worden und wurde von der Technischen Universität Dresden finanziell unterstützt. Nun wünsche ich dem Leser oder der Leserin des Buches anregende Inspirationen, um vielleicht die eigene Praxis – sei es das Forschen, Pflegen oder Lehren/Lernen etc. – in Ansätzen anders wiederzuerkennen.

Dresden im Januar 2022
Jonas Hänel

Eine Einleitung: Immanenzphilosophie und Wissenschaft

Gilles Deleuze (1925-1995) war Philosoph und kein Wissenschaftler. Auch in dem gemeinsam mit dem Psychiater und Philosophen Félix Guattari (1930-1992) geschriebenen zweiten Band von *Schizophrenie und Gesellschaft*, der unter dem Titel *Tausend Plateaus* erschien, beziehen sich beide einerseits auf verschiedene Wissenschaften wie beispielsweise Metallurgie, Botanik, Biologie, Linguistik und Anthropologie, distanzieren sich aber andererseits zugleich in ihren eigenen Vorgehensweisen von der herkömmlichen Wissenschaftspraxis. Wie sie in der Einleitung bemerken, kennen sie »keine Wissenschaftlichkeit« (TP: 38) mehr und beanspruchen »keinesfalls den Rang einer Wissenschaft« (ebd.). Auch im letzten gemeinsamen Buch *Was ist Philosophie?* beschreiben Deleuze und Guattari Wissenschaft nur als Teil eines Gefüges der gleichwertigen, aber wesensverschiedenen Erkenntnisgattungen Wissenschaft, Philosophie und Kunst (WP: 259f.). Eine exklusive Selbstbezüglichkeit von Wissenschaft wird damit hinfällig. Aus ihrer Sicht ist zur Erfüllung der Aufgabe von Wissenschaft, zu Erkenntnissen zu verhelfen, der Bezug zu ihren Außenbereichen oder zur »Nicht-Wissenschaft« (ebd.: 260), die sie als Philosophie und Kunst bestimmen, die Bedingung.

Als Philosophen nehmen Deleuze und Guattari daher speziell eine Position im Außen oder an den Rändern von Wissenschaft ein, ohne die affine Beziehung gänzlich aufzulösen. Beide schlagen vor, sich zum Zweck der Weiterarbeit der jeweiligen Disziplinen vielmehr im Dazwischen oder an einer gemeinsamen Grenze der Erkenntnisgattungen der Wissenschaft, Philosophie und Kunst zu bewegen (ebd.). Die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen dieser wissenschaftsphilosophischen Überlegungen Deleuze' und Guattaris sind entsprechend weitreichend, handelt es sich dabei doch aus der Perspektive der Wissenschaft um eine Bewegung entlang der dynamisch-verschiebbaren Grenzen ihrer selbst. Deleuze und Guattari laden uns so gesehen dazu ein, den rekursiven Selbstbezug von Wissenschaft zu reflektieren und zu erweitern.

Die übergeordnete Intention der nachfolgenden Untersuchung besteht folglich darin, diese produktive Zwischenzone von Wissenschaft, Philosophie und Kunst aufzusuchen, um bestehende Annahmen etablierter Wissenschaftspraxis zu hin-

terfragen und zu erweitern. Wie ich in dieser Arbeit versuchsweise zeigen möchte, können uns die wissenschaftstheoretischen Überlegungen von Deleuze wie auch von Deleuze/Guattari dabei helfen, die Verfahrensweisen wissenschaftlicher Praxis speziell im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften weiterzudenken und für neue Möglichkeiten zu öffnen. Sie halten uns dazu an, das bekannte und etablierte Terrain wissenschaftlichen Arbeitens zu reflektieren, um so auf Auswege und Veränderungen hinzuarbeiten.

Dabei ist speziell auch Deleuze' philosophisches Werk wesentlich durch das un- abgeschlossene Eröffnen und Auflösen von festgesetzten Grenzen in der Philosophie gekennzeichnet (Schérer/Nancy 2008). Seine philosophische Praxis lässt sich selbst als ein Prozess der produktiven Umkehrung, Umarbeitung und Akzentverschiebung zwischen Transzendenz- und Immanenzphilosophie verstehen, der mit der Erschließung der verdrängten Linie einer Philosophie der Immanenz verbunden ist (Rölli 2018, 2019).¹

Deleuze' Denken der Immanenz findet speziell in der Arbeit an einer Ontologie des Werdens seinen Ausdruck. Insofern neben dem Seienden immer auch der Prozess des Gewordenseins in den Blick kommt, bleiben dauerhafte Verfestigungen aus. In der Erweiterung von Sein (*est*) um das Werden (*et*) wird das Seiende als Organisation permanent in Auflösung begriffen (D: 64). Damit ergeben sich für bestehende Verfahrensweisen der Wissenschaft neue Fragen und andere Probleme: Wie lässt sich die Flüchtigkeit der Zusammenhänge selbst denken; oder wie lassen sich Prozesse als *Prozess* beschreiben? Mehr noch: Wie lassen sich das in Transformation Befindliche, die Differenz an sich oder Nichtidentität darstellen? Lässt sich derartige Asignifikanz wissenschaftlich bestimmen?

All diese Fragen gipfeln aus meiner Sicht in dem zutiefst philosophischen Anliegen, sich der *Lebendigkeit* des Lebens wissenschaftlich anzunähern. Deleuze' akzentverschiebende Re-Lektüre der Philosophiegeschichte rückt das grundlegende Anliegen der Philosophie, Leben zu beschreiben, erneut in den Vordergrund und mündet in das vitalistische oder lebensphilosophische Projekt, ein »nicht-organisches Leben« (TG II: 172) oder die *Lebendigkeit im Leben* zu denken. Für Wissenschaft ist dieser Anspruch, das Leben in seiner kontingenten Lebendigkeit zu erfassen,

1 Deleuze' philosophisches Werk verläuft dabei entlang den Rändern der Philosophie und hält Kontakt zur »Nicht-Philosophie« (WP: 260), das heißt zu Wissenschaft und Kunst (Balke/Rölli 2011; Schmidgen 2007). Auch in der Disziplin Philosophie bewegt er sich in einer Zwischenzone von Transzendenz- und Immanenzphilosophie, die als »Hypertext« (Alliez 1993: 21, zitiert nach Dittrich 2012: 32) der Philosophiegeschichte gelten kann. Mit seiner produktiven Aufarbeitung der Philosophiegeschichte in Form von Monografien über Philosophen wie Spinoza (1632-1677), Leibniz (1646-1716), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Nietzsche (1844-1900), Bergson (1859-1941) und Foucault (1926-1984) gehen so gesehen Eröffnungen bzw. »Fluchtlinien der Philosophie« (Balke/Vogl 1996) einher.

ein überdauerndes und schier unlösbares Problem; sie scheint an ihm notwendigerweise zu scheitern.² Das Problem wirkt aber bestenfalls produktiv, insofern eine Auseinandersetzung damit Übersetzungen der Lebenspraxis in Aussicht stellt, die vom Anliegen getragen sind, die Qualitäten des Lebens *weniger* zu überformen. Denn anders als Philosophie neigt die Wissenschaftspraxis durch die bevorzugte Betrachtung von Raum und Ausdehnung als Extensionen laut Deleuze eher dazu, die zugrunde liegenden Kräfte und Intensitäten als Intensionen zu verdrängen und damit den Ausdruck der *Lebendigkeit im Leben* zu überdecken oder zu überformen (ebd.: 171).

Speziell im Buch *Differenz und Wiederholung* zeigt Deleuze, dass die in der Wissenschaft prominent vertretene Erkenntnistheorie Kants aufgrund ihrer Fokussierung auf sinnliche Erfahrung mit Erkenntnisbeschränkungen verbunden ist. Lebendigkeit oder Intensitäten, die nur als »Unsinnliches« (DW: 299) existieren, erfasst sie nicht.³ Deleuze' Philosophie der Immanenz, deren Grundzüge in seinem letzten Text *Die Immanenz: ein Leben* zusammengefasst werden, bietet durch ihren anderen Zuschnitt der Erfahrbarkeit der Welt (TG II: 365-370) Auswege aus kantschen Erkenntnisbeschränkungen und geht mit weitreichenden wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen einher.

Speziell der für die wissenschaftliche Praxis zentrale Begriff der Erfahrung, der nach Kant ein Objekt der Erfahrung oder eine empirische Referenz und eine Vorstellung eines Subjekts voraussetzt, wird dabei von Deleuze von einem »transzendentalen Feld« (ebd.: 366) oder einer Ebene der Immanenz unterschieden. Deleuze denkt nicht mehr vom Begriff der Erfahrung aus, sondern rückt das Konzept eines transzendentalen Felds oder einer Immanenzebene in den Vordergrund. Diese verweist weder auf ein Objekt noch ist sie als empirische Vorstellung einem Subjekt zugehörig. Als »reiner a-subjektiver Bewusstseinsstrom« (ebd.: 365) steht das transzendente Feld für ein »unpersönliches prä-reflexives Bewusstsein« (ebd.) oder für eine »qualitative Dauer des ichlosen Bewusstseins« (ebd.). Das Transzendente, das im kantschen Sinne eine unmittelbare Gegebenheit einer sinnlichen Erfah-

2 Dies bezeugt beispielsweise auch die von Husserl (2012) beschriebene »Krisis der europäischen Wissenschaften«. In seinem entsprechend betitelten Text kritisiert er den Objektivitätsanspruch des modernen wissenschaftlichen und philosophischen Denkens und schlägt stattdessen die »Lebenswelt«, also die noch vortheoretische, vor jeder Wissenschaft zugängliche Welt, als Ausgangspunkt von Wissenschaft und Philosophie vor.

3 Extensionen und Intensionen existieren gleichwertig nebeneinander, wobei aber gemäß Deleuze die Tendenz besteht, dass die fixierende sinnlich-extensive Erfahrung Intensitäten zum Verschwinden bringt: »Die Intensität, die Differenz in der Intensität ist es, die die eigentliche Grenze der Sinnlichkeit bildet. Daher besitzt sie den paradoxen Charakter dieser Grenze: Sie ist das Unsinnliche, das, was nicht empfunden werden kann, weil es stets von einer Qualität verdeckt wird, die sie entfremdet und »entgegenwirkt« [*contrarie*], weil sie in einer Ausdehnung [Extension; Anm. J. H.] verteilt ist, die sie verkehrt und tilgt.« (DW: 299)

nung meint, wird von Deleuze unter Abweichung oder paradox verwendet, insofern er es als eine unmittelbare Gegebenheit denkt, die auf der Immanenzebene nur als Werden, Fluss oder Strömung existiert und einem festgestellten Objekt sowie einem entsprechenden Subjekt entbehrt.⁴ Die Immanenz oder das transzendente Feld existiert ohne Objekt- oder auch Subjektbezug und damit ohne den Menschen als vorgängigen Zentralpunkt. Mit dieser Abkehr von dem kantischen Apriori einer fundamentalen Unterscheidung von Subjekt und Objekt wird die Weltbeziehung des Menschen anders und neu justiert. Wie im Verlauf der vorliegenden Untersuchung zu sehen sein wird, bedeutet diese Neuorientierung auch für die wissenschaftliche Praxis wesentliche Akzentverschiebungen. Es ergeben sich vor allem neue Problemstellungen, etwa die Frage, wie man sich als Forschersubjekt im Modus wissenschaftlichen Arbeitens den fluiden und sich entziehenden Objekten beschreibend annähern kann. Deleuze' Idee eines zutiefst beweglichen Weltbezugs tritt daher unweigerlich in Widerstreit zu Vorstellungen konventionellen wissenschaftlichen Arbeitens, bei denen es zumeist darum geht, empirische Referenzen zu fixieren, festzulegen und abzugrenzen.

Diesen anderen Zuschnitt eines nachkantischen Weltbezugs bezeichnet Deleuze auch als »transzendentalen Empirismus« (ebd.: 365), der einen wesensverschiedenen Gegensatz zur und eine Erweiterung der »Welt des Subjekts und des Objekts« (ebd.) darstellt. Der transzendente Empirismus erhält den Kontakt zur Immanenz und dem transzendentalen Feld, wodurch er sich wesentlich von Kants eher einfachem Empirismus unterscheidet, bei dem das Transzendente mit dem Transzendenten gleichgesetzt wird, also die sinnlich-positive Erfahrung des Subjekts mit dem Objekt zusammenfällt und damit Immanenz zum Transzendenten deformiert (ebd.: 366). Die Einführung einer vorgängigen Ebene der Immanenz, die sich jeder Transzendenz des Subjekts wie Objekts entzieht, ist daher mit einer Erweiterung des einfachen Empirismus um einen höheren oder transzendentalen Empirismus verbunden (DW: 186). Der transzendente Empirismus impliziert folglich eine erweiterte empirische Praxis, die über die sinnlich-wahrnehmbaren und empirisch-positiven Gegebenheiten hinausgeht, um die Dinge unmittelbar,

4 Da Deleuze das transzendente Feld als asubjektiven Bewusstseins- oder Bilderstrom versteht, dessen Kehrseite ein vorobjektiver Materiestrom ist, erfährt das Wort Immanenz eine Umkehrung (Sanders 2020: 23f.). Während Immanenz als Gegenbegriff zu Transzendenz für gewöhnlich das in den Dingen Enthaltene oder die ihnen innewohnenden Eigenschaften bezeichnet, ist die begriffliche Akzentverschiebung bei Deleuze entsprechend seiner Ontologie des Werdens damit verbunden, dass der bewegliche, lebendige und fließende Charakter der Dinge hervorgehoben wird. Auch Agamben (1998: 94; Herv. im Orig.) erkennt bei Deleuze »eine scharfsinnige etymologische Wendung, die den Ursprung des Wortes Immanenz von *manere* (bleiben, verharren) in *manare* (fließen, strömen) verlegt«. Der Immanenz wird so betrachtet ihre Lebendigkeit und Beweglichkeit zurückgegeben (ebd.).

das heißt in ihrem *Fluss* oder in der *Strömung* des transzendentalen Feldes zu erkennen.⁵

Deleuze' philosophisches Projekt des transzendentalen Empirismus lässt sich folglich als eine Verteidigung der Dignität der Immanenz gegenüber der Transzendenz verstehen, die auf der Ebene von Wissenschaft mit erkenntnistheoretischen Erweiterungen und anderen Erfordernissen im Umgang mit der empirischen Wirklichkeit verbunden ist. Zugleich verspricht der neue und erweiterte Bezug zur empirischen Wirklichkeit laut Deleuze auch die Bildung neuer Erkenntnisse in der Wissenschaft. Dieser neue Bezug von Wissenschaft zur Empirie geht jedoch nur dann über ein reines Wiedererkennen hinaus, wenn eine erweiterte oder höhere Empirie praktiziert wird, die uns die scheinbar bekannte sinnlich-erfahrbare Wirklichkeit verkennen oder neu erkennen lässt.⁶

Während im einfachen Empirismus die Empfindung oder sinnliche Erfahrung einen momentanen Einschnitt in den Strom des absoluten Bewusstseins darstellt, fokussiert der transzendente Empirismus Deleuze zufolge vielmehr auf den »Übergang von einer Empfindung zur anderen« (TG II: 365; Herv. J. H.). Anstelle einer momentanen Bestimmung von festgestellten Zuständen werden eher *dynamische Zwischenzonen* oder *gelebte Zustandsänderungen* in den Blick genommen, die im Sinne Spinozas (2012) eine Steigerung oder Minderung von Vermögen

5 Die paradoxe Begriffsschöpfung des »transzendentalen Empirismus« beschreibt dabei eine Überkreuzung der unvereinbaren Positionen des Empirismus und der Transzendentalphilosophie Kants (Rölli 2003: 1ff.). Sie kennzeichnet einen Bruch mit logischen Konventionen und einen Widersinn, wie er für das gesamte philosophische Werk von Deleuze typisch ist (ebd.). Kants Erkenntnistheorie zufolge können wir Dinge oder Sachverhalte bloß erkennen, wie sie uns erscheinen, wobei das »Ding an sich« (Objekt) und das den empirischen Erkenntnisprozess begleitende »Ich denke« (Subjekt) transzendent, also universalistische Setzungen a priori bleiben. Entsprechend der cartesischen Annahme *Ego cogito, ergo sum* (ich denke, also bin ich) wird das Bewusstsein zum Faktum, indem sich ein Subjekt gleichzeitig mit dem Objekt erzeugt (DW: 186). Wie Deleuze hingegen zeigt, ist das Transzendente, verstanden als Immanenz oder transzendentales Feld, nicht allein über eine empirisch-positive oder sinnliche Erfahrung zugänglich, sondern erfordert die Bezugnahme auf einen »höheren Empirismus« (ebd.), der es ermöglicht, das Dazwischen oder die Intensitäten des Werdens beweglich zu erfassen.

6 Eine Besonderheit von Deleuze' Philosophie des transzendentalen Empirismus ist dabei die neue Art der Hinwendung zur Empirie (Rölli 2003: 67-94). Deleuze betont wiederkehrend, dass es eine irritierende Begegnung mit der Welt ist, die zum Denken zwingt und über das reine Wiedererkennen hinausführt (DW: 182). Er charakterisiert diese empirische Begegnung mit der Welt und den Intensitäten des Lebens dabei als Irritation sinnlicher Erfahrungen oder als eine »Distorsion der Sinne« (ebd.: 300), die eine »Pädagogik« (ebd.) impliziert, die zum Denken herausfordert: »Es gibt etwas in der Welt, das zum Denken nötigt. Dieses Etwas ist Gegenstand einer fundamentalen *Begegnung*, und nicht einer Rekognition« (ebd.: 182, Herv. im Orig.).

zum Ausdruck bringen (SP: 65).⁷ Nimmt der einfache Empirismus vorrangig momentane Einschnitte vor, folgt der transzendente Empirismus hauptsächlich den Übergängen, dem Werden und dem Strom der reinen Immanenz. Deleuze' transzendentaler Empirismus steht daher für den Versuch, den Kontakt zum Leben bzw. zu den Kräften und Intensitäten des Lebens aufrechtzuerhalten, die sich eher indirekt und nur *im Übergang* und Dazwischen erschließen lassen, während sie über die direkten, momenthaften Einschnitte einfacher Empirie eher zum Verschwinden gebracht werden.

Die konventionelle Wissenschaftspraxis folgt so gesehen eher den kantischen Prämissen eines einfachen Empirismus, wodurch Intensitäten aufgrund des einseitigen Bezugs auf Extensionen Gefahr laufen, verloren zu gehen, während der transzendente Empirismus eine erweiterte Wissenschaftspraxis in Aussicht stellt, bei der Bezüge zu den Intensitäten und der Lebendigkeit des Lebens unter Umständen erhalten bleiben. Ob dies in der vorliegenden Untersuchung ansatzweise gelingt, ist ungewiss und wird zu diskutieren sein. Dessen ungeachtet eröffnen Deleuze' Überlegungen zum transzendentalen Empirismus ein Feld für erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen mit der grundlegenden Frage, wie die intensiven Qualitäten des Lebens in der wissenschaftlichen Darstellungspraxis näherungsweise erhalten bleiben können.

Entsprechend unterscheidet Deleuze in *Die Immanenz: ein Leben* zwei wesensverschiedene Bereiche des Lebens, zu denen der einfache Empirismus und der transzendente Empirismus Zugang haben. Steht *das Leben* als Aktuelles für den Bereich unserer sinnlichen Erfahrung und einfacher Empirie, handelt es sich bei der Immanenz von *ein Leben* um etwas rein Virtuelles, was nur in Bewegung und Übergang gedacht werden kann und sich folglich allein über einen erweiterten transzendentalen Empirismus erschließen lässt (TG II: 367).⁸ Fokussieren einfache

7 Im Sinne von Spinozas (2012: 117ff.) Ethik ist die Wesenheit eines existierenden Modus, beispielsweise eines Menschen oder eines Tieres, von seinem Vermögensgrad (lat. *conatus*) und seiner Fähigkeit, affiziert zu werden und zu affizieren (lat. *aptus*), bestimmt (SP: 131). Im Kontakt und in der Begegnung des Körpers mit anderen Körpern im Leben kann sich dieses Vermögen dabei im Zeitverlauf steigern oder vermindern. Ein Vermögen ist folglich nie festgestellt oder fixiert, sondern existiert *dynamisch* und *beweglich* als Bestreben oder Tendenz, sich selbst in der Existenz zu erhalten (ebd.). Somit findet es im unabgeschlossenen und tätigen Übergang von Vermögensminderung und Vermögenssteigerung seinen Ausdruck, also in Gestalt von Übergängen, gelebten Durchgängen oder Dauerzuständen, durch die wir zu einer »größeren oder kleineren Vollkommenheit übergehen« (ebd.: 65).

8 Intensitäten und die Lebendigkeit des Lebens erschließen sich jenseits des Aktuellen sinnlicher Erfahrung von *das Leben* auf einer vorgängigen und virtuellen Ebene der Immanenz, wie sie für *ein Leben* steht: »Ein Leben enthält nur Virtuelles. Es besteht aus Virtualitäten, Ereignissen, Singularitäten.« (TG II: 369) Den Übergang vom einfachen zum transzendentalen Empirismus markiert folglich der – aus Bergsons Lebensphilosophie entlehnte – Begriff des Virtuellen, der als Gegenbegriff zum Aktuellen fungiert (B: 122-142). Virtuelles und Aktuelles

Empirismen eher auf einzelne Momente oder auf Einschnitte in *das Leben*, kennt das »unbestimmte Leben« (ebd.: 368) von *ein Leben* nur Übergänge, also »Zwischen-Zeiten« (ebd.) und »Zwischen-Momente« (ebd.).⁹ Die Lebendigkeit und die Intensitäten von *ein Leben* erschließen sich daher nicht mehr allein wie im einfachen Empirismus über aktuelle Momente oder Aktualitäten von *das Leben*, sondern darüber hinaus nur in Zwischenzonen, Passagen und Übergängen, die lediglich im Denken, also in Bewegung und Vollzug, begrifflich konstruiert werden können. Der transzendente Empirismus steht so gesehen für die Erweiterung der Wissenschaft um das Virtuelle, das sich empirischer Feststellbarkeit entzieht und nur gedacht und begrifflich differenziert werden kann – wenngleich es von der sinnlich-positiven Anschauung des Aktuellen nicht unterscheidbar ist oder getrennt werden kann (Sanders 2020: 29f.).

Zur Beschreibung dieses Interferenzgeschehens, der Mischzustände und des Austauschs zwischen den wesensverschiedenen – aber untrennbar miteinander verbundenen – Bereichen des Aktuellen und des Virtualen, von *das Leben* und *ein*

stehen dabei nicht für einfache Gegensätze, sondern sind wesensverschiedene Bereiche, die im Austausch existieren. Wie Deleuze speziell in seinem Bergson-Kommentar zeigt, ist das Virtuelle nicht im kantschen Sinn mit sinnlicher Erfahrung, also einer gegenwärtigen Empfindung oder psychologischen Reaktion, gleichzusetzen, sondern besitzt eine »außerpsychologische Bedeutung« (ebd.: 74), weshalb er auch vom »Inaktiven« (ebd.) oder »Unbewussten« (ebd.) spricht. Der Begriff des Virtualen ist damit Ausdruck einer anderen Vorstellung von der Aktivität des Geistes und des Denkens. Anders als noch bei Kant handelt es sich um einen Bezug zum sinnlich-positiv Beobachtbaren, der weder als Deutung und Interpretation noch als Wiedererkennen und Identifikation funktioniert, sondern ein situatives Verstehen und Denken meint, das sich unter Umständen teilweise auch bestehender Vorurteile und bestehendem Wissen entledigen kann. Das Virtuelle folgt einer Metaphysik, die im Sinne Bergsons für eine Wissenschaft steht, »die sich aller Symbole zu entledigen sucht« (Bergson 2012: 184; Herv. im Orig.). Transzendentaler Empirismus bedeutet insofern eine Erweiterung des positiv Erfahrbaren um eine *Metaphysik des Virtualen*. Diese antiplatonische »neue Metaphysik der Empirie« (Baugh 2007: 34) widerstreitet aber klar Konzeptionen der Metaphysik, die auf universellen, generalisierten und transzenten Ideen aufbauen.

- 9 Das unbestimmte Leben von *ein Leben* kennzeichnet Deleuze mit dem unbestimmten Artikel *ein* (TG II: 367). Diese buchstäbliche Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit des kontingenten Lebens ist Ausdruck eines »nicht-organischen Lebens« (ebd.: 172). Dieses erschließt sich – wie weiter unten gezeigt wird – nicht über retrospektiv und chronologisch vorgenommene Festlegungen und statische Einschnitte, sondern vorrangig über den dynamischen Nachvollzug der zyklisch-wiederkehrenden, unvorhersehbaren Ereignisse im Leben. Der transzendente Empirismus lässt sich daher als Versuch beschreiben, der sich im Aktuellen *des Lebens* andauernd vollziehenden Abweichung oder Bildung von Anomalien im Virtualen von *ein Leben* eine Einheit zu geben und sie aus dieser zu erklären. Als Grundeigenschaft des Lebens erscheint daher in der Philosophie Deleuze' wie auch der von Deleuze/Guattari die Hervorbringung abweichender und unvorhergesehener Bewegung, wobei Kontingenz das einzige Gesetz markiert (TP: 9).

Leben, bedienen sich Deleuze wie auch Deleuze/Guattari anderen bzw. einschließenden Logiken, die sie auch als doppelte Artikulation, disjunktive Synthese und reziproke Präsupposition bezeichnen (TP: 61f.; Sanders 2020: 14).¹⁰ Diese ermöglichen es im Besonderen, Mischzustände und produktive Zwischenbereiche zu beschreiben und somit das von der herkömmlichen Logik *ausgeschlossene Dritte* in den Blick zu bringen.¹¹ Speziell für wissenschaftliches Arbeiten eröffnen andere logische Grundoperationen, wie beispielsweise jene des *Sowohl-als-auch*, komplexe Beschreibungsformen, die aber – wie im Verlauf der Untersuchung zu sehen sein wird – mit dem Problem verbunden sind, dass entsprechend erweiterte sprachliche und darstellerische Praktiken erfunden werden müssen.

10 Das Aktuelle von *das Leben* und das Virtuelle von *ein Leben* unterhalten dabei, wie oben angeführt, ein Verhältnis wechselseitiger Voraussetzung oder reziproker Präsupposition. Dieses geht mit produktiver Koexistenz oder Koaleszenz einher: »Das transzendente Feld definiert sich durch eine Immanenzebene und die Immanenzebene durch das Leben.« (TG II: 367) So betrachtet wird die duale oder doppelte Gliederung bzw. doppelte Artikulation der wesensverschiedenen Pole des Aktuellen und Virtuellen von Interferenzen oder Austauschprozessen begleitet. Es handelt sich um disjunktive Synthesen, da das Virtuelle nicht in das Aktuelle einbricht, sondern es sich *aktualisiert* und sich während seiner Aktualisierung in etwas anderes verwandelt (B: 124). Positiv empirisch gesehen sind daher Aktuelles und Virtuelles *ununterscheidbar*. Die vorgängige Immanenzebene aktualisiert sich zwar in einem Subjekt und Objekt, die sie sich zuschreibt, bleibt aber insofern virtuell, als die sie bevölkernden Ereignisse Virtualitäten sind (TG II: 369). *Ein Leben* ist daher das Virtuelle jedes aktualisierten Lebens oder die virtuelle Komponente von *das Leben*. Die besagten Logiken der doppelten Artikulation, disjunktiven Synthese und reziproken Präsupposition helfen folglich dabei, Zwischenbereiche zu beschreiben, die in der herkömmlichen Wissenschaftslogik eher ausgeschlossen werden. Beim Konzept der doppelten Artikulation wird Artikulation im Wortsinne von Scharnier und Spalt gedacht, bezeichnet mithin zugleich eine Anbindungs- oder Gelenkstelle *und* eine Trennung oder Zäsur. Es handelt sich um gleichermaßen verbundene wie getrennte Stränge, in deren Überlagerungen Interferenzen und Neues entstehen. Diese Prozesse bezeichnet speziell der Begriff der disjunktiven Synthese, der die synthetische und produktive Beziehung wesensverschiedener und differenter Bereiche zum Ausdruck bringt. Auch die dualistische Logik einer reziproken Präsupposition beschreibt die wechselseitige Voraussetzung wesensverschiedener Bereiche (beispielsweise des Aktuellen und Virtuellen sowie von *ein Leben* und *das Leben*), wie sie für Deleuze' und Deleuze/Guattaris die binäre Logik des abstrakten dialektischen Denkens von Vielem und Einem zu überwinden versuchende Philosophie bestimmend ist (TP: 51).

11 Der Satz vom ausgeschlossenen Dritten (lat. *tertium non datur*) meint ein logisches Grundprinzip, das besagt, dass für eine beliebige Aussage nur die Aussage selbst oder ihr Gegenteil gelten kann. Eine dritte Möglichkeit, also dass es etwas *Mittleres* gibt, das weder die Aussage ist noch ihr Gegenteil, sondern irgendwo dazwischen liegt, kann es so gesehen nicht geben. Sowohl Deleuze' Bestreben in *Differenz und Wiederholung*, eine negationsfreie Differenz der Abweichung zu denken, als auch Deleuze'/Guattaris Denken in *Tausend Plateaus* ist – wie in der nachfolgenden Untersuchung zu sehen sein wird – hingegen wesentlich davon angetrieben, gerade das Dazwischen, die Mitte oder Interferenzprozesse zu beschreiben (TP: 41).

Aufgrund der empirisch-positiven Ununterscheidbarkeit und der untrennbaren *Vermischung* des Aktuellen (*das Leben*) und des Virtuellen (*ein Leben*) erschließt sich auch das Virtuelle des transzendentalen Empirismus nur über Aktuelles. Empirisch fassbar ist die Immanenz von *ein Leben* bzw. des Virtuellen daher nur durch ihre beweglichen Aktualisierungen in den Subjekten und Objekten, also in Gestalt von umstürzenden Ereignissen in *das Leben* (ebd.: 368). Dies erfordert eine von der Beobachtung des Aktuellen ausgehende virtuelle Konstruktion oder Verwirklichung des Lebens, die angesichts dessen, dass das Virtuelle sich der Feststellbarkeit entzieht, aber nicht als Verdopplung des Bestehenden zu denken ist (Nancy 2008: 86). Es geht also nicht um ein direktes Erschließen oder Identifizieren, sondern eher um eine bewegliche Schöpfung und Konstruktion im Denken, die von der situativ-erfahrungsbasierten Beobachtung des Aktuellen und den Expressionen von *ein Leben* in *das Leben* ausgeht.

Die Beweglichkeit des Virtuellen ermöglicht damit für die wissenschaftliche Praxis eine differenziertere oder verfeinerte Wahrnehmung und einen anderen Umgang mit den kontingenten Ereignissen des Lebens. Eine an der Philosophie des transzendentalen Empirismus geschulte Wissenschaft vermag es durch die Erweiterung des Aktuellen um die Beweglichkeit des Virtuellen folglich, vage Bezüge zu den Ereignissen und Intensitäten von *ein Leben* zu gewinnen. Deleuze' Immanenzphilosophie – speziell ihre erkenntnistheoretischen Implikationen – bietet so gesehen für die Geistes- und Sozialwissenschaften andere Erkenntnisgründe, die Erweiterungen denkbar machen, durch die es möglich wird, bisher eher ausgeschlossene Qualitäten des »nicht-organischen Lebens« (TG II: 172) stärker zur Darstellung zu bringen. Die Bedeutung der wissenschaftstheoretischen Impulse von Deleuze besteht aus meiner Sicht nicht zuletzt darin, die Beschreibung der Lebenspraxis und ihrer Qualitäten wieder als *Problem* erscheinen zu lassen, um so neben einer Problematisierung der etablierten Wissenschaftspraxis auch in Ansätzen auf Erweiterungen hinarbeiten zu können.

Eine derartig erweiterte Wissenschaftspraxis existiert auf nationaler wie internationaler Ebene bisher nur in Ansätzen. Trotz einer breiten nationalen Deleuze-Rezeption in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sind die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Facetten bisher eher marginal ausgearbeitet.¹² Übergeordnetes Anliegen der nachfolgenden Untersuchung ist

12 Auch nachdem es im deutschsprachigen Raum einen regelrechten Deleuze-Boom gegeben hat (Balke/Röllli 2011; Röllli 2003; Balke/Vogel 1996), sind insbesondere die wissenschafts-, erkenntnistheoretischen und methodologischen Implikationen seiner Philosophie nach wie vor eher unterbelichtet. Speziell Sanders (2020: 104-112) hat hingegen auf die Konsistenz der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Überlegungen von Deleuze wie auch Deleuze/Guattari hingewiesen. Auch Röllli (2003: 3) betont, dass Deleuze' transzendentaler Empirismus sozialwissenschaftliche Implikationen enthält und eine angemessene Analyseform des Menschen als einer im foucaultschen Sinne empirisch-transzendentalen Dublette

es daher, im Anschluss an die Immanenzphilosophie von Deleuze wie auch Deleuze/Guattari auf Erweiterungen in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Praxis hinzuarbeiten. Wie es die einführenden Überlegungen bereits verdeutlicht haben dürften, ist der Anspruch dabei insofern kein geringer, als die angestrebten Veränderungen auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Ebene im Rahmen dieser Untersuchung keinesfalls erschöpfend betrachtet werden können. Die Arbeit versteht sich so gesehen vielmehr als Impuls, neue Arbeits- und Forschungsfelder in den Geistes- und Sozialwissenschaften anzureißen oder auch bereits im Entstehen begriffene Entwicklungen zu verstärken. Die Untersuchung ist somit eher experimentell angelegt und besteht in dem ergebnisoffenen Versuch, quer zu unterschiedlichen Disziplinen die Gegenstände, Sachverhalte oder Dinge, denen sich die Wissenschaften annehmen, in ihrer Ereignishaftigkeit, Lebendigkeit und Intensität *immanent* zu beschreiben.

Wie bereits angeführt, bieten für diese Erkundung einer veränderten bzw. erweiterten Wissenschaftspraxis die wissenschaftsphilosophischen Überlegungen von Deleuze wie auch Deleuze/Guattari, die in fragmentierten Ansätzen vor allem in *Tausend Plateaus* und *Was ist Philosophie?* zu finden sind, wichtige Anregungen. Das anschließende und der Untersuchung vorgelagerte Kapitel expliziert daher diese Überlegungen, wodurch eine variable oder dynamische Methodik in den Blick kommt, die das allgemeine Vorgehen, den Weg oder Gang dieser Arbeit bestimmt.

Die bewegliche antimethodische Praxis, wie sie von Deleuze und Guattari speziell in *Tausend Plateaus* und *Was ist Philosophie?* in Ansätzen vorgeschlagen wird, steht dabei dafür, sich im Bereich der Wissenschaftspraxis weitestgehend von statischer Wertigkeit und transzendenter Regelhaftigkeit zu befreien. Dies kann als Versuch gelesen werden, der Subsumption des Besonderen unter das Allgemeine zu entgehen, um die Dinge – ohne Anwendung externer oder statischer Regeln und Normen – in ihrer eigengesetzlichen, ihnen innewohnenden Singularität beschreiben zu können. Methodik steht in diesem Kontext weniger dafür, ein Ziel

darstellt. Auf internationaler Ebene sind es vor allem die Deleuze-affinen Wissenschaftsphilosophen Stengers (2008) und Latour (2010, 2008a), die die wissenschaftstheoretischen Implikationen der Philosophie von Deleuze in Ansätzen aus- und weitergearbeitet haben. Hervorzuheben sind ebenso die wissenschaftstheoretischen Überlegungen des Kulturtheoretikers Massumi (2002), der für Kulturanalysen eine um das Virtuelle erweiterte Empirie anregt, wie auch Delandas (2002) Vorschlag einer »Intensive Science«. Auch das Werk des Anthropologen Viveiros de Castro (2019) sei angeführt, der ausgehend von Deleuze/Guattari eine poststrukturelle Anthropologie entwirft, die auch für die Erforschung des Sozialen weitreichende Konsequenzen hat. Genauso belegt der im Kontext der angloamerikanischen Buchreihe *Deleuze Studies* veröffentlichte Band *Deleuze and Research Methodologies* das Anliegen, die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Implikationen der Philosophie Deleuze' weiterzuarbeiten (Coleman/Ringrose 2014).

zweckhaft oder intentional zu fokussieren und im Sinne eines »Weges dahin« zu erreichen; vielmehr geht es darum, dass im Zerstreuen und im Nachfolgen der kontingenten Ereignisse des Lebens ein »Weg erst gebildet« wird. Im experimentellen Nachvollzug von Abweichungen, Wirkungen und Affekten bilden sich Karten, die Einblicke in eher verdrängte Anteile der diesseitigen Welt eröffnen. Wie ich zeigen möchte, legen Deleuze und Guattari in Form einer umherziehenden, ambulanten oder minderen Wissenschaft daher einen konsistenten und strengen Entwurf einer erweiterten Wissenschaftspraxis vor, die im Sinne des transzendentalen Empirismus dabei hilft, Ereignisse und Intensitäten von *ein Leben* angemessener zur Darstellung zu bringen. Das vorgelagerte Kapitel bietet den Leserinnen und Lesern¹³ dementsprechend eine Hinführung zur Wissenschaftslogik minderer Wissenschaft als »Wissenschaft reiner Ereignisse« (Weber 1996: 198), kann aber auch in Richtung der Untersuchung übersprungen werden.

Eine an Deleuze' transzendentelem Empirismus geschulte mindere oder ambulante Wissenschaft wird in den nachfolgenden Teilen der Untersuchung versuchsweise in Bezug auf verschiedene Dinge und Materialien praktiziert (Teil 1-6). Erprobt wird insbesondere die Kenntlichmachung, feiner Zwischenstufen oder auch Qualitäten, die in konventionellen Darstellungs- oder Übersetzungsweisen der Wissenschaft eher verdrängt werden. Die übergeordneten »Dinge von Belang« (Latour 2007: 21) sind dabei die Lebenspraktiken der *Bildung*, des *Kinos* und der *Pflege*.¹⁴ Die vorgelagerte Intention der Untersuchung besteht folglich darin, ande-

13 Eine geschlechtergerechte Sprache wird in dieser Untersuchung in der Form praktiziert, dass die Geschlechter durch die Doppelnennung femininer und maskuliner Formen (mit/ohne Schrägstrich) entweder sichtbar gemacht oder die Geschlechtsbezüge durch entsprechende Formen neutralisiert werden. Beim gelegentlich zum Zweck der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes genutzten generischen Maskulinum meine ich selbstverständlich nicht nur Männer, sondern geschlechterübergreifend Personen aller Geschlechter. Es steht an solchen Stellen nicht nur für eine *einzelne* Person, sondern in verallgemeinerter Form für *alle* Personen, weshalb andere Geschlechter eingeschlossen sind. Jenseits einer vereinheitlichenden Regelanwendung wird in der Arbeit daher ein pluraler Ansatz einer geschlechtergerechteren Sprache erprobt, bei dem vor allem der jeweils spezifische Kontext verstärkt Berücksichtigung findet.

14 Im Essay *das Elend der Kritik* unterscheidet Latour (2007: 24f.) zwischen wissenschaftlichen Gegenständen und Dingen. Während wissenschaftliche *Gegenstände* die Herrschaft von Technologien zum Ausdruck bringen und Tatsachen zementieren, stehen *Dinge* für einen Vorrat von Verbindungen (ebd.: 25) und hochkomplexe, reiche und komplizierte Qualitäten (ebd.: 27). Dinge machen demzufolge auch komplexere wissenschaftliche Darstellungsweisen notwendig. Wissenschaftliche Objekte oder Gegenstände gilt es von daher wieder mit ihrer »Aura« (ebd.: 35) und ihrem »Assoziationsgewebe« (ebd.) zu verbinden. Latour (ebd.: 21) zufolge geht es mithin darum, die Gegenstände der Wissenschaft, die festgelegten Fakten oder Tatsachen entsprechen, wieder in Dinge umzuwandeln, die eine komplexe Wirklichkeit beschreiben, welche sich nicht auf festgelegte Tatsachen oder einen »Stand der Dinge« (ebd.; Herv. im Orig.) reduzieren lässt. Entsprechend dem Anliegen des transzendentalen Empiris-

re Übersetzungen und (Neu-)Beschreibungen von vermeintlich bekannten Lebenspraktiken (Bildung, Kino, Pflege) anzustellen, anstatt eher etablierte Wirklichkeitsverdichtungen in Form von bestehenden Theorien und Begriffen zu reproduzieren. Wie angeführt, soll es darum gehen, die Ereignishaftigkeit, die Lebendigkeit und die Intensitäten in der wissenschaftlichen Darstellungspraxis ansatzweise zu erhalten. Sei es die Untersuchung von diskursiven Prozessen oder Begriffsbildungen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen (Teil 1), die Beschreibung des filmischen Prozesses oder des Bildungspotenzials von Kinofilmen (Teil 2), die Untersuchung von Bildungs- und Pflegeprozessen in Kinofilmen (Teil 3/4), die filmische Beschreibung von Filmbildungspotenzialen (Teil 5) oder die filmische Darstellung von diskursiven Bildungspotenzialen (Teil 6), gemeinsam ist den Teilen der Untersuchung das übergeordnete Anliegen, das Werden, die Lebendigkeit und die Intensitäten von *ein Leben* in der (minder)wissenschaftlichen Darstellung stärker zum Ausdruck zu bringen. Ob es gelingt, diesem Anspruch gerecht zu werden, oder ob die Prämissen wissenschaftlichen Arbeitens wie auch der Wunsch bzw. die Notwendigkeit des Anschlusses an bestehende Begriffs- und Theoriemodelle das besagte Anliegen konterkarieren, wird zu diskutieren sein. Herausgearbeitet wird, dass zur Verwirklichung dieses allgemeinen Interesses das Medium Film bzw. Bewegungsbilder in der Wissenschaft einen anderen Stellenwert einnehmen müssten, da ausgehend von ihrer irreduziblen Zeitlichkeit Darstellungsmöglichkeiten erweitert werden können und sich so das uns vormals Bekannte anders übersetzen lässt. Vorweggenommen sei allerdings bereits an dieser Stelle, dass das Medium Film keineswegs ein Allheilmittel für vielerlei wissenschaftliche Probleme darstellt; es bietet aber zumindest eine bewegte Materie, die komplexere Beschreibungen und Übersetzungen denkbar macht.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee des hier gewagten Versuchs, die kontingente Lebenswirklichkeit in der Wissenschaft anders und komplexer zu übersetzen. Wenngleich auch Kompromisse, Begrenzungen und Probleme benannt werden, ist der Schluss dieser Untersuchung mit dem allgemeinen und weiterführenden Plädoyer verbunden, in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Praxis zukünftig *anders zu sehen* und *zu sprechen*. Bestenfalls lädt die nun folgende Untersuchung also dazu ein, bekannte und etablierte Wissenschaftspraktiken zu hinterfragen und zu erweitern.

mus handelt es sich dabei auch um eine Erneuerung der Empirie als einer »*unbeirrt realistische[n] Haltung*« (ebd.: 21; Herv. im Orig.) zur diesseitigen Welt, die laut Latour (ebd.: 22) auch eine Evolution der Kritik oder des kritischen Denkens darstellt. Demgemäß gilt das Interesse meiner Untersuchung nicht wissenschaftlichen Gegenständen im herkömmlichen Sinne, sondern »*Dingen von Belang*« (ebd.: 21; Herv. J. H.).

Deleuze'/Guattaris Anti-Methodik: Mindere Wissenschaft betreiben

In *Tausend Plateaus* entwerfen Deleuze und Guattari eine Spielart von Wissenschaft, die ein anderes Verhältnis zu den Virtualitäten, Ereignissen und Intensitäten von *ein Leben* einnimmt, als es der konventionellen Wissenschaftspraxis mit ihren einfachen Empirismen gelingt (TP: 495-514). Verlängert man diese eher fragmentarischen Ansätze mit Blick auf ihr Buch *Was ist Philosophie?*, in dem sie sich unter anderem mit der Eigenart und Weiterentwicklung von Wissenschaft beschäftigen (WP: 135-156, 258ff.), ergeben sich erste Anhaltspunkte für eine konsistente und strenge Wissenschaftsphilosophie, die helfen kann, bestehende wissenschafts- und erkenntnistheoretische wie auch methodologische und methodische Annahmen in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu hinterfragen und weiterzudenken.¹

Deleuze und Guattari unterscheiden in *Tausend Plateaus* diesbezüglich eine königliche bzw. staatliche von einer minderen bzw. ambulanten Wissenschaft (TP: 511ff.). Beide Wissenschaftsarten stehen dabei im Verhältnis doppelter Artikulation. Wie nachfolgend zu sehen sein wird, betreiben sie wesensverschiedene Wissenschafts- und Erkenntnispraktiken und sind dennoch untrennbar miteinander verflochten, womit auch produktive Interferenzen verbunden sind. Die dualistische Entgegensetzung der Wissenschaftsarten staatlicher und minderer Wissenschaft dient Deleuze und Guattari nur dazu, zur Auflösung der Dichotomie beizutragen; sie zielen mithin darauf, diesen Dualismus im Hindurchgehen verwerfen zu können (ebd.: 35).

Die konventionelle empirische Wissenschaft und ihren einfachen Empirismus verstehen Deleuze und Guattari eher als königliche oder staatliche Wissenschaft,

1 Der von Deleuze und Guattari entdeckte Wissenschaftstyp, der Ausdruck einer Problematisierung bestehender Annahmen und einer Weiterentwicklung in der Wissenschaft ist, ist bisher nur fragmentarisch ausgearbeitet worden und lädt zur Weiterarbeit ein. Bildungsphilosophisch gesehen impliziert er, wie etwa Sanders (2020: 10) zeigt, eine eigene *Pädagogik* in der Wissenschaft, die uns lehrt, »Unerkanntes zu erkennen«. Nicht nur die Praxis des Erkenntnisgewinns gerät dabei in den Blick, sichtbar werden vielmehr auch der Prozess der Bildung von Neuheit in der Wissenschaft selbst und die *Bedingungen der Möglichkeit* der Schöpfung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse.

während die wesensverschiedene mindere oder ambulante Wissenschaft dem Anliegen des transzendentalen Empirismus entspricht (TG II: 365f.).² Nimmt die staatliche Wissenschaft vorrangig Einschnitte, Stillstellungen und Festlegungen vor, folgt die ambulante Wissenschaft vor allem den Bewegungen und Übergängen des Stroms der Immanenz (TP: 495f.). Funktioniert demzufolge staatliche Wissenschaft über Geschwindigkeitsbegrenzungen, den »Verzicht auf unendliche Bewegungen« (WP: 51) und eher statische Festlegungen, nimmt die nomadische oder ambulante Wissenschaft ein dynamisches Verhältnis zur Kontingenzt des Lebens ein, indem sie den unendlichen Bewegungen und unvorhersehbaren Abweichungen lediglich folgt (TP: 495). Staatliche Wissenschaft operiert daher eher über einen strikt referenzbezogenen Fokus oder »relativen Horizont« (WP: 51), insofern Bestimmungen festgesetzt werden, während die ambulante Wissenschaft auf eine feste Position verzichtet und stattdessen wandert, umherzieht und sich den unendlichen Bewegungen, Übergängen und Zwischenmomenten anschließt (TP: 496, 511). Durch diesen beweglichen Fokus erlangt die ambulante Wissenschaft über das Aktuelle von *das Leben* hinaus bestenfalls einen Bezug zum »absoluten Horizont« (WP: 53) und zu den virtuellen Ereignissen der Immanenz von *ein Leben*.

Während die staatliche Wissenschaft und ihr eher einfacher Empirismus auf das Unendliche bzw. auf die unendliche Geschwindigkeit verzichtet, um eine »Referenz zu gewinnen, die das *Virtuelle zu aktualisieren vermag*« (ebd.: 136; Herv. im Orig.), behält die ambulante oder mindere Wissenschaft das Anliegen der Erkenntnisgattung der Philosophie bei, die unendlichen Geschwindigkeiten zu bewahren, »indem man *dem Virtuellen eine ihm angemessene Konsistenz schafft*« (ebd.; Herv. im Orig.). Anders als die staatliche Wissenschaft, die das Chaos über wissenschaftliche Begriffe und die entsprechende Festlegung empirischer Referenz auf einer

2 Königswissenschaft oder staatliche Wissenschaft steht für den vorherrschenden, hegemonialen oder konsensuellen Wissenschaftstypus. Es handelt sich um eine »Königswissenschaft des Staates« (TP: 500) oder eine Wissenschaft *vom* Staat, dessen Genese unter anderem Foucault (2015: 211f.) beschreibt. Staat und Wissenschaft befinden sich dabei in einem Zusammenspiel, von dem beide profitieren. Der Staat erhält eine majoritäre Wissenschaft, wodurch Denken und Wissenschaft eine Festlegung und Fixierung erfahren, die sie sonst nicht hätten (TP: 516). Der Fokus einer ambulanten, minderen oder minoritären Wissenschaft hingegen gilt allein dem Prozess der Problematisierung und Bildung von Neuheit in der Wissenschaft, wodurch die etablierten Modelle und Formen staatlicher Wissenschaft bestenfalls wieder beweglich werden und sich in längerer Sicht auch Gesellschafts- und Staatsformen verändern und entwickeln. Für Deleuze und Guattari wie auch für Foucault (2015) ist die Praxis der Wissenschaft untrennbar mit der Politik und bestehenden Machtverhältnissen verbunden (TP: 516f.). Genauso betreffen aber auch der Umbau von Wissenschaft und neue bzw. andere Erkenntnisse die Gesellschafts- und Machtverhältnisse, worauf speziell auch der Deleuze-affine Wissenschaftsphilosoph Latour (2010) – unter anderem in seinem Buch *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft* – hinweist.

»Referenzebene« (ebd.) schneidet, erhält sie den Kontakt zur Philosophie und ihren lebendigen Begriffen aufrecht und bekommt damit Zugang zu den virtuellen Ereignissen der Immanenz bzw. der »Immanenzebene« (ebd.).³ Wenngleich es Sache der Philosophie ist, über die Schöpfung von lebendigen Begriffen eine Immanenzebene zu erschaffen oder beweglich eine *virtuelle Wirklichkeit* zu konstruieren, streift die mindere bzw. ambulante Wissenschaft den Kontakt zur Philosophie nicht ab, um über die referenziellen Bezüge im Aktuellen hinaus das Virtuelle und die Intensitäten von *ein Leben* nicht aufzugeben.⁴ Mindere Wissenschaft steht daher für eine Zwischen- oder Mischform von Wissenschaft und Philosophie

-
- 3 Die Erkenntnisgattungen der Philosophie und Wissenschaft unterscheiden Deleuze und Guattari anhand der jeweiligen Verhältnisse zum Chaos und der daraus resultierenden Probleme: »Das Problem der Philosophie besteht darin, eine Konsistenz zu erlangen, ohne das Unendliche zu verlieren, in das das Denken eingebettet ist [...]. *Konsistenz verleihen ohne irgend das Unendliche preiszugeben* – dies unterscheidet sich deutlich vom Problem der Wissenschaft, die dem Chaos dadurch referentielle Bezüge zu geben versucht, dass sie auf die unendlichen Bewegungen und Geschwindigkeiten verzichtet und zunächst eine Geschwindigkeitsbegrenzung einführt« (WP: 51; Herv. im Orig.). Während Wissenschaft durch ihre Begriffe das Chaos auf einer Referenzebene schneidet und auf unendliche Bewegungen verzichtet, schneidet die Philosophie das Chaos auf einer Konsistenz- oder Immanenzebene (ebd.). Über die Konsistenz der lebendigen und beweglichen philosophischen Begriffe werden dabei unendliche Bewegungen erhalten. Sowohl Wissenschaft als auch Philosophie operieren mit Begriffen, die aber jeweils anders funktionieren und eine andere *Begrifflichkeit des Begriffs* implizieren. Weisen wissenschaftliche Begriffe in der Regel definitorische Bestimmungen auf und sind auf eine empirische Referenz bezogen, muss dies bei philosophischen Begriffen nicht der Fall sein, da hier Konsistenz der Begriffe Vorrang hat. Für die lebendigen Begriffe der Philosophie ist nicht die Ausschlusslogik und Eineindeutigkeit wissenschaftlicher Begriffe ($a = a$) prägend, sondern sie beziehen sich auf »ein Gebiet [...], das gleichermaßen zu *a* wie zu *b* gehört, in dem *a* und *b* ununterscheidbar »werden«« (ebd.: 26; Herv. im Orig.). Anders als die ausschlusslogischen und relativ starren Begriffe der (staatlichen) Wissenschaft, die sich als *Notions* fassen lassen, handelt es sich bei den lebendigen und beweglichen Begriffen der Philosophie um einschlusslogische *Concepts* (ebd.: 135). Die Begriffsverwendung minderer Wissenschaft ist aber philosophisch und deskriptiv zugleich, somit handelt es sich bei ihren Begriffen um eine *Mischform* aus *Concepts* und *Notions* (Sanders 2020: 211). Dies ermöglicht es in minderer Wissenschaft, jenseits einer binären Ausschlusslogik Zwischenzonen zu denken, was die Bedingung ist, um im Sinne des transzendentalen Empirismus die positiv ununterscheidbaren Bereiche des Aktuellen und Virtuellen *begrifflich* unterscheiden zu können.
- 4 Wie Nancy (2008: 85; Herv. im Orig.) beobachtet, setzt die Erschaffung von lebendigen und beweglichen philosophischen Begriffen bei Deleuze ein philosophisches Wirkliches in Gang: »Die philosophische Aktivität besteht in dieser Verwirklichung. Einen Begriff zu bilden, bedeutet bei ihm [Deleuze; Anm. J. H.] nicht, die Empirie unter einem Begriff zu fassen. Vielmehr heißt es ein eigenes, autonomes Universum zu errichten, ein *ordo et connexio*, das nicht das andere nachahmt, sondern es auf seine eigene Art verwirklicht.« Das Anliegen der Philosophie, die Welt und die menschliche Existenz zu ergründen und verstehen, nimmt bei Deleuze daher den Charakter einer eigenen »Verwirklichung des »Wirklichen«« (ebd.: 86) an.

und kann als eine von Philosophie verunreinigte Wissenschaft verstanden werden (Sanders 2020: 100). Über Philosophie und ihre lebendigen Begriffe hält sie entsprechend Kontakt zum Virtuellen und Unendlichen in der Endlichkeit des Aktuellen, während durch die Setzungen königlicher bzw. staatlicher Wissenschaft und das damit verbundene Ausbremsen der Unendlichkeit des Denkens das bestehende Sein eher gestützt wird, sodass die Lebendigkeit und die Intensitäten Gefahr laufen, in den Bereich des Undarstellbaren verdrängt zu werden.

Dieses andere Begriffsverständnis impliziert in minderer oder ambulanter Wissenschaft andere Herangehensweisen, Verfahren und »Methoden«. Während die staatliche Wissenschaft anhand ihres vorrangig ausschusslogischen Begriffsverständnisses Referenzen festlegt, operationalisiert und mit eher festgestellten Methoden und Zielen vorgeht, verfügt die den unendlichen Bewegungen des Lebens folgende und derart im Wandern begriffene ambulante Wissenschaft weder über ein Ziel noch über einen festgesetzten Weg oder eine feste Methode. Das Fehlen eines Ziels und einer Methode wie auch letztlich einer Begründung der ambulanten oder minderen Wissenschaft lässt sich dabei darauf zurückführen, dass sie angesichts der Kontingenz des Lebens auf keine vorgeformte logische Ordnung des Werdens oder der Ereignisse zugreifen kann (TP: 342, 64). Insofern Ereignisse nicht vorhergesehen werden können, verfährt mindere Wissenschaft eher *experimentell*, während die intentionale bzw. plan- und zielbezogene staatliche Wissenschaft vorrangig *explorativ* operiert.

Bestimmen »Methoden« als systematisch-planmäßige und statische Verfahren zur Gewinnung von Erkenntnissen die Arbeitsweisen staatlicher Wissenschaft, ist das Vorgehen in einer ambulanten oder minderen Wissenschaft von einem älteren Verständnis von Methode geprägt (Sanders 2012: 71f.), das im Sinne von *métodos* (griech.) auf das *Verfolgen* bzw. Hinterher- oder Nachgehen zielt. Dieses Verfolgen ist dabei auch mit dem Ziel verbunden, voreingestellte oder statische Methoden hinter sich zu lassen bzw. variabel und beweglich zu halten (TP: 504). Das Umherziehen ambulanter Wissenschaft basiert demnach auf einer dynamischen Methode bzw. *Anti-Methode*, die darauf beruht, die Variablen in kontinuierlicher Variation zu erhalten (ebd.: 512). Dass es keine statische und voreingestellte Methode zum Auffinden neuer Erkenntnisse in der Wissenschaft gibt – und dass keine (neuen) Vorgehensweisen im Vorhinein ausgeschlossen werden dürfen –, zeigt unter anderem auch der Wissenschaftsphilosoph Feyerabend (1986).

Die konventionelle staatliche Wissenschaft mit ihren definierten Methoden, begrifflichen Operationalisierungen und Festlegungen empirischer Referenten operiert hingegen größtenteils mit konstanten, voreingestellten und idealistischen Formen und bringt damit die minimalen Abweichungen bzw. die virtuellen Ereignisse und die Lebendigkeit eines unbestimmten Lebens unter Umständen eher

zum Verschwinden (TG II: 368).⁵ Zugleich stellen ihre begrifflichen Festlegungen und normierten Formen aber auch einen Gewinn dar, da sie die Reproduzierbarkeit erleichtern. Während die staatliche Wissenschaft daher ausgehend vom Ideal oder einer generalisierbaren Norm »ideale Kreise« (TP: 505) erschafft, die auch die Reproduktion erleichtern, folgt ambulante oder mindere Wissenschaft den von Natur aus existierenden Abweichungen, Brüchen oder Krümmungen und erschafft »Rundes« (ebd.); insofern alles Runde Ausdruck der Singularität von *ein Leben* ist (WP: 51).⁶

Konstante Abstände, Metriken und Normen ermöglichen, wie eben erwähnt, eine beliebige Reproduzierbarkeit, weshalb die Produktion von »Kopien« (TP: 26) für die staatliche Wissenschaft maßgeblich ist. Demgegenüber hat es die den singulären Verläufen, Rundungen und andauernden Abweichungen folgende ambulante Wissenschaft weniger darauf abgesehen, eine Form zu entdecken oder Konstanten abzuleiten, sondern zielt darauf, im beweglichen Fluss »Karten« (ebd.)

-
- 5 Der Ausschluss und die Überformung von Lebendigkeit erfolgt in der königlichen oder staatlichen Wissenschaft so gesehen doppelt, insofern sie sowohl eine »Organisationsform für die Materie« (TP: 507) als auch eine für die »Form vorbereitete Materie« (ebd.) voraussetzt. Deleuze und Guattari spielen damit auf eine »homogenisierte Materie« (ebd.) an, die die Grundlage der staatlichen Wissenschaft darstellt und die jegliche Singularität des Materials im Vorhinein tilgt. Die Form der Wissenschaft wird dabei durch ihre hegemoniale oder staatliche Setzung vorrangig, genauso wie die staatliche oder königliche Wissenschaft die hegemonialen Verhältnisse des Staates durch ihre Form erhält und begründet (ebd.: 499).
 - 6 An dieser Stelle wird die Ethik minderer oder ambulanter Wissenschaft besonders deutlich. Steht königliche bzw. staatliche Wissenschaft eher für eine Praxis des *Urteils* über das Leben, das vor dem Hintergrund von generalisierten Regeln, Normen und Idealen bzw. universellen oder transzendenten Werten getätigt wird, steht die Haltung ambulanter Wissenschaft, Bewegungen zu folgen und »Rundes« (TP: 505) oder Singularität zu erschaffen, für eine Forschungsethik der *Zurückhaltung* sowie der Anerkennung von Heterogenität und Differenz. Die Ethik minderer Wissenschaft besteht darin, auf transzendente Werte zu verzichten und die Univozität des Seins als Immanenz zu begreifen, die keine jenseitige Zweck- und Zielinstanz kennt. Mindere Wissenschaft basiert daher auf einer Haltung des amethodischen Erprobens und des Experiments. Über den rechts- und regelbezogenen Bereich einer präskriptiven Forschungsethik hinaus handelt es sich so betrachtet um eine deskriptive Forschungsethik, in der es um einen angemessenen, adäquaten und nichtüberformenden Bezug zu den Dingen im Leben geht. Wie unten gezeigt wird, erfolgt daher keine Bestimmung über generalisierende Klassifikationen und Gattungsbegriffe, wie es in der staatlichen Wissenschaft der Fall ist, sondern die Dinge oder Individuen werden entsprechend ihren Intensitäten und ihrem immanenten Vermögensgrad betrachtet (ebd.: 37). Mindere Wissenschaft impliziert in diesem Sinne eine *nichtfaschistische Ethik*, wie sie Foucault (2005: 179) bei Deleuze und Guattari in ihrem Buch *Anti-Ödipus* erkennt, insofern von Moral als Urteilssystem oder transzendenten Werten, festgestellten Normen und Ursprüngen, die von staatlicher Wissenschaft auf das Leben bezogen werden, eher abgesehen wird.

von verstreuten Ereignissen zu erstellen.⁷ Besteht der besagte Gewinn der Kopien staatlicher Wissenschaft in ihrer Reproduzierbarkeit und bemisst sich die Qualität im Mangel an Abweichung, besteht er bei den Karten der ambulanten Wissenschaft darin, dass singuläre, lebendige und intensive Ereignisse näherungsweise beschrieben werden können. Die Karten minderer Wissenschaft stehen für eine Vermessung wissenschaftlichen Neulands, bei der die Intensitäten und die Lebendigkeit im Leben bestenfalls erhalten bleiben. Wie oben bereits angesprochen, ist dieser Anspruch an Wissenschaft kein geringer, zumal das Erstellen von Karten aufgrund seines experimentellen Charakters immer auch scheitern kann bzw. es nur ansatzweise gelingt, in der Beschreibung intensive Qualitäten zu erhalten. Gleichwohl besteht die Qualität des Kartierens gerade in dem ergebnisoffenen Versuch, die Intensitäten des Lebens zumindest in den Blick zu rücken. Andere und neue Bereiche werden womöglich initial erschlossen, die im Kopieren bereits etablierter Theorien, Begriffe und Methoden von vornherein aus dem Fokus geraten.

Die Reproduktionsform des Kopierens in staatlicher Wissenschaft ist dabei überaus produktiv, neigt aber durch mehrfache und abweichungsarme Wiederholung lediglich zur Verfestigung und Etablierung bestehender Annahmen und Theorien. Mit ihr ist daher insofern wenig Neuheit in der Wissenschaft verbunden, als ein »Abklatsch von Begriffen« (TP: 40) nichts oder nur wenig verändert. Die herkömmliche staatliche Wissenschaft funktioniert daher eher als »theorematische Wissenschaft« (ebd.: 513), die Begriffe zu Aussagen und Aussagen zu Theoremen *verfestigt*. Die mindere Wissenschaft zielt hingegen im Erschaffen von Karten eher auf Begriffsleerungen und Freisetzung. Die Kopien staatlicher Wissenschaft gilt es daher Deleuze/Guattari zufolge, wieder auf eine Karte zu übertragen (ebd.: 25), was meint, Anschlüsse an die verdrängte Lebendigkeit und die virtuellen Intensitäten von *ein Leben* herzustellen. Wissenschaftliches Vorankommen beruht so ge-

7 Die Praxis des Folgens in ambulanter Wissenschaft ist nicht zu verwechseln mit Kontrollgängen oder verifizierenden Bestimmungen und Identifikationen: »Das Umherziehen wird allzuleicht auf eine Modalität der Technik oder der Anwendung und Verifizierung der Wissenschaft reduziert. Aber das ist nicht der Fall: *Folgen ist etwas ganz anderes als reproduzieren*, und man folgt nie, um zu reproduzieren [...]« (TP: 511; Herv. im Orig.) Deleuze und Guattari bringen diesen Unterschied zwischen der in staatlicher Wissenschaft erfolgenden Reproduktion und dem Referenzbezug auf der einen und dem für die ambulante Wissenschaft charakteristischen Mitgerissenwerden und Neulandvermessen auf der anderen Seite in *Tausend Plateaus* auch mit dem Bild eines Flusses zum Ausdruck: »Reproduzieren setzt die Beständigkeit eines festen Blickpunktes voraus, der außerhalb des Reproduzierten liegt. Man sieht dem Fließen vom Ufer aus zu. Aber Folgen ist etwas ganz anderes als das Ideal der Reproduktion« (ebd.; Herv. im Orig.). Man betritt stattdessen ein »Gebiet der Geschwindigkeit [...]; wenn man damit aufhört, dem Fließen eines laminaren Stroms in eine festgelegte Richtung zuzusehen und von einem wirbelnden Strom mitgerissen wird; wenn man sich auf die kontinuierliche Variation von Variablen einlässt, anstatt daraus Konstanten abzuleiten etc.« (ebd.: 512).

sehen vor allem auch auf den fruchtbaren Interaktionen zwischen staatlicher und ambulanter Wissenschaft.

Im Sinne des Begriffs der doppelten Artikulation betreiben staatliche und mindere Wissenschaft in Interferenz eine produktive Arbeitsteilung. Arbeitet die staatliche oder »theorematische Wissenschaft« (ebd.: 513) mit Begriffsverdichtungen auf die Lösung von Problemen hin, erfindet oder konstruiert die ambulante Wissenschaft Probleme bzw. bleibt die Problematisierung und der Prozess der Freilegung ihr einziger Modus (ebd.: 514).⁸ Anders als die eher geschlossenen und referenziellen Aussagesysteme staatlicher bzw. theorematischer Wissenschaft, steht daher die mindere Wissenschaft und ihre Freisetzungs- und Weiterentwicklungspraxis nur für »approximatives« (ebd.: 513) oder »ungefährtes Wissen« (Sanders 2020: 110). Besitzt die staatliche Wissenschaft mit ihrem Begriffs- und Kategorienapparat die Macht, ein festgestelltes Theorem oder eine Theorie zu erschaffen, bleibt die Freisetzung und Problematisierung vorrangig der Modus ambulanter Wissenschaft (TP: 511). Dieser Mangel ist durchaus als Aufwertung zu verstehen, denn die Praxis minderer Wissenschaft eröffnet einen Raum für wissenschaftliche Weiterarbeit, überlässt dessen systematische Schließung bzw. Erschließung aber eher der staatlichen bzw. theorematischen Wissenschaft. Mindere Wissenschaftspraxis ist damit nicht »besser« (ebd.) als staatliche Wissenschaft, sie funktioniert im Umherziehen lediglich »anders« (ebd.).

Die vage und vagabundierende Praxis ambulanter oder minderer Wissenschaft, durch Folgen und Umherziehen Karten zu erschaffen, schließt – wie oben bereits ausgeführt – eine im Vorhinein festgestellte Form, Methode oder Klassifikation aus und impliziert zugleich einen experimentellen Bezug zur Materie und

-
- 8 Hierbei wird die Politik minderer oder ambulanter Wissenschaft besonders gut erkennbar. Sie besteht in der zeitweisen Problematisierung und Freisetzung bestehender Annahmen der hegemonialen oder staatlichen Wissenschaft. Mindere Wissenschaft, wie Deleuze und Guattari sie in *Tausend Plateaus* entwerfen, ist insofern eine Maschine der »Mechanosphäre« (TP: 97), die für *praktische* Eingriffe und Interventionen in die Wirklichkeit steht. Meint die für die staatliche Wissenschaft typische Reproduktionspraxis des Kopierens, dass vorherrschende hegemoniale Setzungen und geschichtliche Ursprünge stabilisiert und verhärtet werden, ist das Erstellen von Karten in minderer Wissenschaft folglich Ausdruck einer *politischen Intervention*, da unter Umständen erst über zeitweise Freisetzen und Weiterentwicklungen im Bereich der Wissenschaft eine *Zukunft* auf gesellschaftlicher Ebene erschaffen und eröffnet werden kann. Die minderwissenschaftliche Praxis meint daher nicht nur eine Arbeit an den beweglichen Grenzen von Wissenschaft, sondern auch eine Schöpfung auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene, weil sie bestenfalls andere Modi und Intensitäten des Zusammenlebens denkbar macht. Bei der Politik minderer Wissenschaft handelt es sich dabei um eine ideologiefreie Haltung, die sich jenseits rechter und linker, faschistischer und sozialistischer Ideologien und anderer *Ursprünge* ansiedelt und stattdessen die radikale Pluralität und Heterogenität des Lebens sowie die Singularität und Differenz der Lebensformen in den Vordergrund rückt.

zum Material. Anstelle voreingestellter und statischer Formen, Metriken und Abstände werden Experimente, Erprobungen und Kompositionsarbeit maßgebend (ebd.: 507, 24). Führen die eher konstanten Metriken staatlicher Wissenschaft zu Kopien und wiederkehrenden idealisierten Formen, erschließen die Karten minderer oder ambulanter Wissenschaft die Singularitäten einer Materie oder des Materials, insofern man es »nicht darauf abgesehen hat, eine Form zu entdecken« (ebd.: 511). Zugang zu den Virtualitäten, Singularitäten und Ereignissen von *ein Leben* erhält die mindere oder ambulante Wissenschaft demzufolge auch über einen erweiterten Bezug zum Material oder zur Materie, der über die herkömmliche Identifikation, Projektion und Überformung des Materials bzw. der Materie, wie sie staatliche Wissenschaft in der Regel anstellt, hinausgeht.

Basiert der einfache Empirismus staatlicher Wissenschaft eher auf der Fixierung sinnlicher Erfahrung und einem Bezug zum Material, der von momentanen Affektionen (Empfindungen) und Perzeptionen (Wahrnehmungen) geprägt ist, fokussiert ambulante Wissenschaft im Nachvollzug der Materie oder des Materiestroms vielmehr auf den »Übergang von einer Empfindung zur andern« (TG II: 365; Herv. J. H.) und erhält damit Affekte und Perzepte. Ihr Bezug zur Erkenntnisgattung Kunst geht mit einer erweiterten Erfahrungsqualität einher, die über die momenthafte sinnliche Erfahrung staatlicher Wissenschaft in Form von Perzeptionen und Affektionen hinausreicht, da *gelebte Zustandsänderungen* in Form der Affekte und Perzepte in den Blick kommen (WP: 196f.). Entsprechend dem transzendentalen Empirismus stehen diese Affekte und Perzepte für virtuelle und damit erweiterte Erfahrungsräume, die weder auf ein Subjekt noch auf ein Objekt verweisen (TG II: 365).⁹

9 Anders als die Referenzebene der Wissenschaft und die Immanenzebene der Philosophie schneidet die Erkenntnisgattung Kunst Deleuze/Guattari zufolge das Chaos auf einer »Kompositionsebene« (WP: 240). Zugang zur Unendlichkeit erhält Kunst dabei über das Material oder das Erschaffen von Kunstwerken in der Endlichkeit (ebd.: 235, 191) und nicht mehr wie in Philosophie und Wissenschaft über Begriffe. Das Kunstwerk als »Monument« (ebd.: 192) konserviert einen »Empfindungsblock« (ebd.: 191; Herv. im Orig.), der eine »Zusammensetzung von Affekten und Perzepten« (ebd.; Herv. im Orig.) darstellt. Das Ziel der Kunst besteht laut Deleuze und Guattari darin, mit den »Mittel[n] des Materials das Perzept den Perzeptionen des Objekts und den Zuständen des perzipierenden Subjekts zu entreißen, den Affekt den Affektionen als Übergang eines Zustands in einen anderen zu entreißen« (ebd.: 196). Die Erkenntnisgattung Kunst ermöglicht damit Distorsionen oder Irritationen der Sinne, die über das reine Wiedererkennen in der einfachen sinnlichen Erfahrung hinausgehen. Affekte und Perzepte sind daher nicht mit der sinnlich-positiven Erfahrung gleichzusetzen, sondern existieren als virtuelle Ereignisse gerade in Abweichung von den Perzeptionen und Affektionen: »Die Perzepte sind keine Perzeptionen mehr, sie sind unabhängig vom Zustand derer, die sie empfinden; die Affekte sind keine Gefühle oder Affektionen mehr, sie übersteigen die Kräfte derer, die durch sie hindurchgehen« (ebd.: 191). Perzepte sind keine auf ein Objekt oder eine Referenz verweisenden Perzeptionen, wie auch Affekte keine Affektionen eines

Anders als die staatliche Wissenschaft, in der dem Material in Festlegung seiner empirischen Referenz eine Form gegeben wird, ist die empirische Referenz in minderer oder künstlerischer Wissenschaft (Sanders 2014: 127) über den Kontakt zur Kompositionsebene der Kunst allein bedeutungslos, stattdessen rücken verstärkt formlose *Übergänge*, Intensitäten und Potenzialdifferenzen des Materials in den Vordergrund. Jenseits der Festlegung einer empirischen Referenz über Affektionen und Perzeptionen erschließt die ambulante Wissenschaft beim Folgen des Materiestroms Affekte und Perzepte, die für Übergänge, »Dauerzustände« (SP: 65) und die »Zeit zwischen zwei Augenblicken« (WP: 184) stehen, wodurch die Lebendigkeit, die Intensitäten und das Werden von *ein Leben* bestenfalls erhalten bleiben und dargestellt werden können. Sie steht daher für den Versuch, nicht mehr in den Kategorien des Subjekts und des Objekts zu denken, sondern allein Zwischenzonen, Intensitäten, Wandel und Veränderung kenntlich zu machen. Ob und wie dieser immense Anspruch an eine wissenschaftliche Darstellung eingelöst werden kann, bleibt zu fragen, zumal die konventionelle Selbst- und Weltsicht – nicht nur in der Wissenschaft – durch die apriorische Setzung eines Subjekts und eines Objekts präformiert zu sein scheint. Die wissenschaftstheoretischen Reflexionen von Deleuze/Guattari zu einer minderen Wissenschaft legen es gleichwohl nahe, diese und ähnliche Setzungen zu hinterfragen.

Im Sinne von Deleuze' transzendentalen Empirismus steht die Praxis ambulanter Wissenschaft mit ihrer Nähe zu den Erkenntnisgattungen der Kunst und der Philosophie folglich dafür, die sinnlich erfahrbare und uns scheinbar bekannte Welt anders und verfeinert wahrzunehmen und zu erkennen. Es geht dabei nicht allein darum, Sichtbares wiederzugeben oder zu repräsentieren, sondern es gilt, auch größtenteils ausgeschlossene Qualitäten *sichtbar zu machen* (Schmidgen 2007: 33). Intensitäten des Werdens und Potenzialdifferenzen werden fokussiert, die im einfachen Empirismus der staatlichen Wissenschaft eher ausgeschlossen oder verdrängt werden. Mindere, ambulante oder künstlerische Wissenschaft hält über den Bezug zu den Erkenntnisgattungen der Philosophie und der Kunst so gesehen stärker Kontakt zu den Virtualitäten, Intensitäten und zur Lebendigkeit von *ein Leben*. Auch Deleuze und Guattari konstatieren in *Was ist Philosophie?*, dass die virtuellen Ereignisse von *ein Leben* besser durch Kunst und Philosophie als durch Wissenschaft erfasst werden können, da ein Ereignis sich weder darum kümmert »wo es gerade steckt« (WP: 184), noch sich darum schert, »wie lange es schon existiert« (ebd.).

empfindenden Subjekts sind: »Perzepte und Affekte, sind *Wesen*, die durch sich selbst gelten und über alles Erleben hinausreichen. Sie sind, so könnte man sagen, in der Abwesenheit des Menschen [...]« (ebd.: 192; Herv. im Orig.). Jenseits des Subjekts und des Objekts stehen Affekte und Perzepte daher für virtuelle Ereignisse und bringen die Zwischenmomente und Zwischenzeiten von *ein Leben* zum Ausdruck (TG II: 368).

Durch ihren Bezug zur Kunst und zur Philosophie ermöglicht mindere oder ambulante Wissenschaft aber bestenfalls Weiterentwicklungen der bestehenden Wissenschaftspraxis, indem versuchsweise wieder an die Unendlichkeit und die virtuellen Ereignisse von *ein Leben* angeschlossen wird. Sie stellt so betrachtet Modifikationen und Erweiterungen der etablierten Praxis vorherrschender Wissenschaft in Aussicht. Erkenntnisgewinne und Entwicklungen in der Wissenschaft sind, wie Deleuze/Guattari betonen und ich in Bezug auf die mindere Wissenschaft ansatzweise gezeigt habe, auf die Bereiche ihres Außen oder der »Nicht-Wissenschaft« (WP: 260), also Philosophie und Kunst, angewiesen.¹⁰ Diese Interferenz der wesensverschiedenen Bereiche (Wissenschaft, Philosophie und Kunst) impliziert eine *Pädagogik minderer Wissenschaft* (Sanders 2020: 100-112), die die wissenschaftliche Einbildungskraft bestenfalls zu entfesseln vermag. Entscheidend ist auch hier der initiale Akt der produktiven Unterbrechung und der Freisetzung, da sich gemäß Deleuze und Guattari Verhärtungen und Verfestigungen, allenfalls auf einer höheren Entwicklungsebene, von selbst einstellen (TP: 288ff.).

Wie bereits oben ausgeführt, sind die staatliche und die mindere Wissenschaft dabei keine Gegenspieler, sondern die Interferenz der beiden wesensverschiedenen Wissenschaftstypen eröffnet ein produktives Interaktionsfeld (Sanders 2020: 111), das die Weiterentwicklung in der Wissenschaft ermöglicht, ohne dass die Differenz der beiden Arten von Wissenschaft aufgegeben würde (TP: 513).¹¹ Staat-

10 Am Ende von *Was ist Philosophie?* formulieren Deleuze und Guattari Aufgaben für Wissenschaft, Philosophie und Kunst, die aber nur über den wechselseitigen Bezug der drei wesensverschiedenen Erkenntnisgattungen aufeinander verwirklicht werden können. Erst in der produktiven Interferenz von Wissenschaft, Philosophie und Kunst sind die Weiterentwicklung und die Erfüllung der Aufgaben der einzelnen gleichberechtigten Erkenntnisgattungen möglich. Laut Sanders (2020: 10) handelt es sich dabei um drei unabhängige, aber gleichwohl miteinander verknottete Dimensionen, die eine »Pädagogik des Begriffs«, eine »Pädagogik der Wahrnehmung« und eine »Pädagogik der minderen Wissenschaft« bilden. Kunst, so Deleuze und Guattari, müsse »uns bilden, erwecken und Empfindungen beibringen« (WP: 260), die Philosophie müsse uns »lehren zu begreifen« (ebd.) und die Wissenschaft zu »erkennen« (ebd.). Derartige Pädagogiken sind nur möglich, »wenn jede der Disziplinen für sich in einem wesentlichen Bezug zu dem sie betreffenden Nein steht« (ebd.). »Die Philosophie bedarf einer Nicht-Philosophie, die sie umfasst, sie bedarf eines nicht-philosophischen Verständnisses, so wie die Kunst der Nicht-Kunst bedarf und die Wissenschaft der Nicht-Wissenschaft. Nicht als Beginn brauchen sie sie, und auch nicht als Endzweck, in dem sie durch ihre Verwirklichung verschwinden müssten, sie brauchen sie vielmehr in jedem Moment ihres Werdens oder ihrer Entwicklung« (ebd.; Herv. im Orig.).

11 Diese Arbeitsteilung staatlicher und minderer Wissenschaft beschreiben Deleuze und Guattari auch wie folgt: »Im Interaktionsfeld der beiden Wissenschaften begnügen sich die ambulanten Wissenschaften damit, *Probleme zu erfinden*, deren Lösung mit einem ganzen Komplex kollektiver und nicht-wissenschaftlicher Handlungen verbunden ist, deren *wissenschaftliche Lösung* indessen von der Königswissenschaft abhängt, und von der Art und Weise, in der diese das Problem zunächst transformiert hat, indem sie es durch ihren theoremati-

liche und ambulante Wissenschaft stehen im Verhältnis doppelter Artikulation, wodurch disjunktive Synthesen oder produktive Interferenzen zwischen ihnen möglich werden. Bestenfalls gelingt es daher, über diese wechselseitigen Bezüge die wissenschaftliche Praxis im Allgemeinen voranzubringen, weniger Qualitäten auszuschließen und komplexere Beschreibungen der Wirklichkeit anzufertigen. Ein Austausch oder Ersatz staatlicher Wissenschaftspraxis durch die mindere Wissenschaft ist hingegen eher nicht vorgesehen (ebd.: 514), vielmehr geht es um einen sich aus der beiderseitigen Interferenz ergebenden *dritten Weg*, der Neuheit verspricht. Letztlich zählt also auch hier nur die »immer bewegliche Grenze« (ebd.: 505) oder das Interferenzgeschehen beider Wissenschaftstypen. Das zeigt sich auch daran, dass sich die beiden formal verschiedenen Wissenschaftsansätze ontologisch gesehen ein *einziges* Interaktionsfeld teilen, wenngleich sie in differenten Raumtypen operieren (ebd.: 505, 511).

Während die staatliche Wissenschaft mit ihrem einfachen Empirismus eher in den herkömmlichen Raumverhältnissen sinnlicher Erfahrung und empirischer Vorstellung verbleibt, bewegt sich die mindere oder ambulante Wissenschaft in einem erweiterten Raummodell, um besser Kontakt zu den Ereignissen, Singularitäten und Intensitäten von *ein Leben* halten zu können. Staatliche Wissenschaft operiert daher in einem metrischen bzw. »gekerbten Raum« (ebd.: 495), bei dem es sich um einen eher geschlossenen Raum handelt, in dem sich Dinge linear und fest aufteilen lassen. Demgegenüber bewegt sich die ambulante Wissenschaft in einem topologischen bzw. »glatten Raum« (ebd.), der offen ist und in dem sich Dinge und Strömungen wirbelförmig verteilen (ebd.: 496).¹² Das Raummodell minderer oder ambulanter Wissenschaft ist von daher *problematisch* und nicht mehr theorematisch wie in der staatlichen Wissenschaft (ebd.). Probleme stehen hier wie bei Spinoza (2012: 71f.) für affektive Begegnungen von Körpern. Dinge oder Sachverhalte werden in der ambulanten Wissenschaft daher vorrangig in relationalen Verhältnissen oder auf der Ebene der Affektionen und Affekte betrachtet, die ihnen zustoßen und sie beweglich halten (TP: 496).

Durch das Operieren im glatten Raum richtet sich der Fokus der ambulanten Wissenschaft stärker auf die beweglichen Übergänge, Intensitäten oder Ereignisse von *ein Leben*. Sie interessiert sich daher vorrangig für ein *Übergangsgeschehen* in

schen Apparat und ihre Arbeitsteilung hindurchgehen ließ« (TP: 514; Herv. im Orig.). Umgekehrt eignet sich die königliche oder staatliche Wissenschaft unaufhörlich die Inhalte der vagen oder nomadischen Wissenschaft an, während jene unaufhörlich die Inhalte der königlichen Wissenschaft in die Flucht schlägt (ebd.: 505).

- 12 Deleuze und Guattari fassen den Unterschied der Raumtypen wie folgt zusammen: »Das ist der Unterschied zwischen einem (vektoriellen, projektiven und topologischen) *glatten* Raum und einem (metrischen) *eingekerbten* Raum: im einen Fall ›besetzt man den Raum, ohne ihn zu zählen‹, im anderen ›zählt man den Raum, um ihn zu besetzen‹« (TP: 496; Herv. im Orig.).

Form von Wegnahmen, Hinzufügungen oder Deformationen und Transmutationen (ebd.), während die staatliche Wissenschaft mit ihrem geschlossenen Raummodell eher ein *Tatsachengeschehen* betrachtet und diesbezüglich punktuell empirische Referenzen von *das Leben* feststellt.¹³ Der glatte oder heterogene Raum steht entsprechend für einen »Raum der kleinsten Abweichung« (ebd.: 510) bzw. einen Raum des Übergangs und der Transformation, der keine oder kaum Homogenität besitzt, während der Raum der staatlichen Wissenschaft eher jener der Besetzung von Punkten ist (ebd.: 496).

Geometrisch gesehen steht der gekerbte Raum für einen euklidischen und der glatte Raum für einen riemannschen Raum (ebd.: 513).¹⁴ Die Festlegungspraxis der staatlichen Wissenschaft funktioniert demgemäß eher über statische Verhältnisse und Metriken, wodurch der gekerbte Raum einer »determinierten« Mannigfaltigkeit ähnelt, während die von der ambulanten Wissenschaft vollzogene Praxis des Folgens eher mit dynamischen und variablen Relationen verbunden ist, was dem Raumtypus einer riemannschen bzw. »nicht-metrischen Mannigfaltigkeit« (ebd.: 671) nahesteht.¹⁵

13 Dinge lassen sich nicht auf Tatsachen reduzieren (Sanders 2020: 106). Auch Latour (2007: 21f.) erinnert uns daran, dass Dinge Orte von Verhandlungen sind und somit Schnittpunkte, Verbindungen und Begegnungen von pluralen Lebenslinien darstellen. Die ambulante Wissenschaft untersucht diese *Relationen der Relationen*, wohingegen die staatliche Wissenschaft mit ihrer Neigung zur punktuellen Fixierung von Tatsachen das konstellative Moment der Dinge und der Sachlagen eher zum Verschwinden bringt.

14 Beim euklidischen Raum, in dem die staatliche Wissenschaft mit ihrem einfachen Empirismus operiert, handelt es sich um den dreidimensionalen Raum unserer sinnlichen Erfahrung, in dem sich ausgehend von fester oder statischer Metrik sowie von festgelegten Dimensionen und Nullpunkten Dinge oder Referenzen zu unserem Nutzen feststellen lassen (Sanders 2009a: 124f.). Die ambulante Wissenschaft und ihr transzendentaler Empirismus bezieht sich demgegenüber auf die nach dem Mathematiker Bernhard Riemann (1826-1886) benannten riemannschen Räume, die die euklidische Geometrie, in der die Dimensionen und Abstände konstant bleiben, um eine riemannsche Geometrie erweitern, bei der variable oder dynamische Abstände und Metriken vorherrschend sind. Angesichts dessen, dass Dimensionen und Nullpunkte auch wegfallen können, kann ein Raum ebenso gekrümmt, gedehnt oder gestaucht sein. Führt das Raummodell staatlicher Wissenschaft mit seiner determinierten Metrik daher, wie gezeigt, eher zu »ideale[n] Kreise[n]« (TP: 505), ermöglicht es erst der Raumtypus ambulanter Wissenschaft mit seinen dynamischen Metriken, etwas »Rundes« (ebd.) zu erschaffen und daher Kontakt zu den Singularitäten von *ein Leben* zu halten, anstatt diese zu überformen.

15 Der euklidische Raum mit seinen größtenteils festgestellten Dimensionen, Nullpunkten und normierten Abständen ist geometrisch gesehen ein Sonderfall eines riemannschen Raums. Durch die festgesetzten drei Dimensionen (Höhe, Breite, Länge), die konstante bzw. lineare Metrik und den Nullpunkt lässt er sich als »determinierte« Mannigfaltigkeit fassen, die dem Zweck dient, Punkte, Mengen oder Referenzen still- und festzustellen. Da die ambulante Wissenschaft von übergeordneten Dimensionen und einer statischen Metrik abrückt, da diese durch Überdeterminierung Punkte, Teilchen oder Mengen stillstellen, ist der ihr ad-

Staatliche Wissenschaft bringt die Intensitäten, Singularitäten und Virtualitäten von *ein Leben* also eher zum Verschwinden, da sie den glatten Raum oder die nichtmetrische Mannigfaltigkeit in etwas »Gleichbleibendes« (ebd.: 512) übersetzt bzw. ihn so behandelt, als sei er in einen »homogenen und eingekerbten Raum eingetaucht« (ebd.), während sich die ambulante Wissenschaft im glatten Raum bewegt und die nichtmetrische Mannigfaltigkeit im Umherziehen und -laufen erforscht (ebd.: 513). Deshalb ist Ungleiches ihr Gegenstand (ebd.: 508). Anders als der nur durch das Zählen zu besetzende eingekerbte Raum ermöglicht es der heterogene und glatte Raum der ambulanten Wissenschaft, sich mit nichtmetrischen Mannigfaltigkeiten zu verbinden, die den Raum dynamisch und variabel besetzen, ohne ihn zu zählen, und die nur erforscht werden können, indem man »auf ihnen entlang geht« (ebd.: 510).

Über das Aktuelle von *das Leben* hinaus erschließt die Beweglichkeit nichtmetrischer Mannigfaltigkeit in minderer Wissenschaft bestenfalls das Virtuelle von *ein Leben*, da der Prozess der Aktualisierung des Virtuellen oder das Raumschaffende der Immanenz gedacht werden kann (TG II: 368). Insofern die Immanenz oder das transzendente Feld »in nichts ist« (ebd.: 367) und als Nichtort erst Räume schafft, vermag erst eine nichtmetrische Mannigfaltigkeit dieses *raumschaffende Moment* zu erfassen. Wie Deleuze anführt, ist daher das *ein* bei *ein Leben* stets das »Indiz einer Mannigfaltigkeit« (ebd.: 369).

Insofern aber *das Leben* und *ein Leben*, wie bereits ausgeführt, doppelt artikuliert sind, befinden sich auch der euklidische Raum der sinnlichen Erfahrung und der riemannsche Raum des Virtuellen im Verhältnis eines produktiven Austauschs. Beide Raumtypen bilden mithin ein produktives Interaktionsfeld, das heißt, der riemannsche Raum meint nichts anderes als eine amorphe Sammlung von heterogenen Stücken jeweils euklidischer Räume (Sanders 2020: 224). Entsprechend besteht auch auf der Ebene der Raumtypen ein Austauschs- und Interaktionsverhältnis zwischen staatlicher und ambulanter Wissenschaft: »Wenn es richtig ist, dass die umherziehende Geometrie und die nomadische Zahl von glatten Räumen

äquale Raumtypus der einer riemannschen bzw. »nicht-metrischen Mannigfaltigkeit« (ebd.). In diesem topologischen Raummodell einer nichtmetrischen Mannigfaltigkeit werden polyvalente und unendliche Anschlüsse wie auch variable Distanzen und Abstände zwischen den Mengen, Punkten oder Teilchen möglich. Die nichtmetrische oder riemannsche Mannigfaltigkeit ermöglicht es der ambulanten Wissenschaft, »unverbundene Räume« (U: 179) oder Nachbarschaften von Mengen oder Teilchen zu denken, die *unbestimmt* sind und auf »unendlich viele Weise angeschlossen werden können« (ebd.). Neben dem zentralen Begriff des Lebens ist bei Deleuze wie auch bei Deleuze/Guattari speziell der aus der Mathematik entlehnte Begriff der Mannigfaltigkeit für die Differenzierung staatlicher und minderer Wissenschaft prägend. Dem Begriff der Mannigfaltigkeit kommt in der Philosophie von Deleuze darüber hinaus die Funktion eines Metabegriffs zu, er wird von ihm aber *metaphorisch* verwendet (Sanders 2020: 22-40; Viveiros de Castro 2019: 122-144; Zourabichvili 2003: 82ff.).

eine ständige Inspiration für die Königswissenschaft des gekerbten Raumes sind, dann ist umgekehrt die Metrik von gekerbten Räumen (*metron*) unentbehrlich, um die befremdlichen Gegebenheiten einer glatten Mannigfaltigkeit zu übersetzen« (ebd.: 673; Herv. im Orig.). Aus diesem Grund ist auch eine mindere Wissenschaftspraxis auf minimale bzw. schwache Setzungen und Fixierungen angewiesen, die es aber in kontinuierlicher Variation zu halten gilt.

Begnügen sich die Kopien staatlicher Wissenschaft im gekerbten Raum unter Umständen folglich eher damit, Bestehendes festzustellen, das Aktuelle zu verdoppeln und zu reproduzieren, meint die Praxis der Kartierung in ambulanter Wissenschaft vielmehr die aktive Konstruktion von Mannigfaltigkeit und des Virtuellen im glatten Raum (ebd.: 510ff.). Deleuze und Guattari lassen zudem keinen Zweifel daran, dass das Mannigfaltige nicht einfach nur vorliegt, sondern gemacht oder *erschaffen* werden muss (ebd.: 16). Entsprechend unterschiedlich funktionieren auch die Bücher staatlicher Wissenschaft und ambulanter Wissenschaft.

Deleuze und Guattari zufolge gibt es schließlich keinen Unterschied zwischen dem, wovon ein Buch handelt, und der Art und Weise, in der es gemacht ist (ebd.: 13). Während staatliche Wissenschaft eher im gekerbten Raum operiert, Kopien erstellt und damit auf ein »Wurzel-Buch« (ebd.: 14) hinarbeitet, operiert die ambulante Wissenschaft vorrangig im glatten Raum, erschafft mit ihren Karten Mannigfaltiges und schreibt »Rhizom-Bücher« (ebd.: 38). Bei den Wurzel-Büchern handelt es sich um Bücher, die trotz dichotomer und pluraler Teilungen auf eine Einheit oder einen Ursprung bezogen bleiben, während Rhizom-Bücher wie eine flache riemannsche Mannigfaltigkeit funktionieren und Ganzheit sowie Ursprünge immer wieder beweglich halten oder abziehen (ebd.: 12ff.).¹⁶ Wurzel-Bücher mit ihren dichotomen und ausschlusslogischen Teilungen entsprechen so betrachtet der Formel $n + 1$ (ebd.: 36) und erschaffen eine »Pseudo-Mannigfaltigkeit« (ebd.: 18), Rhizom-Bücher ziehen im Erschaffen von Mannigfaltigem hingegen immer wieder das Eine oder die Einheit ab und folgen der Formel $n - 1$ (ebd.: 38).¹⁷

16 Den aus der Botanik entlehnten Begriff des Rhizoms nutzen Deleuze und Guattari als konkretes Bild für eine flache riemannsche oder nichtmetrische Mannigfaltigkeit, die für ein azenritisches und nichthierarchisches System steht (TP: 16). Demgegenüber bringt der Gegenbegriff des Baums eher eine verharrende oder vorgetäuschte »Pseudo-Mannigfaltigkeit« (ebd.: 18) zum Ausdruck, die über ihre dichotomen Teilungen bzw. Verästelungen einen Stamm, eine Pfahlwurzel oder einen Ursprung ausbildet, die sich zunehmend verhärten oder verstetigen (ebd.: 14).

17 Während Wurzel-Bücher eine Einheit verstetigen, folgen Rhizom-Bücher dem Prinzip der *Subtraktion*, bei dem die Einheit oder das Eine wiederkehrend abgezogen wird: »Das Eine ist nur dann ein Teil des Mannigfaltigen, wenn es davon abgezogen wird« (TP: 16). Anders als die Additionen staatlicher Wissenschaft ($n + 1$), bei denen das »Eine zwei wird« (ebd.: 14), sodass angesichts wiederkehrender dichotomer Teilung eine Einheit verhärtet wird, ist das Prinzip der Subtraktion ein Verfahren zur Konstruktion von nichtmetrischer Mannigfaltig-

Dem Prinzip der Reproduktion oder Kopie folgend beruhen die Wurzel-Bücher der staatlichen Wissenschaft eher auf begrifflichen Ausschlüssen und signifikanten Einschnitten, dichotomen und binären Teilungen, die zugleich ein Zentrum, eine Einheit oder einen Ursprung verfestigen (ebd.: 23), während Rhizom-Bücher nicht mehr dichotom, zentriert oder gebündelt organisiert sind, sondern ein azentrisches, nichthierarchisches und asignifikantes System ohne Zentrum oder Einheit bilden (ebd.: 38). Stehen Wurzel-Bücher für eine vertikale Abfolge der »Höhe- und Schlusspunkte« (ebd.: 37) wie auch von Anfang und Ende, basieren Rhizom-Bücher auf einem horizontalen Vorgehen, insofern sie »immer in der Mitte« (ebd.: 41) sind, weder ein Anfang noch ein Ende gesetzt ist und konventionelle Abfolgen, die auf binären Trennungen fußen (etwa Theorie und Empirie, Fragestellung und Ergebnisdiskussion etc.), ausbleiben. In ebendiesem Sinne wurden die Leserin und der Leser auch in der vorliegenden Untersuchung bisher angehalten, Dinge »von der Mitte her zu sehen« (ebd.: 39).

Neben ihrer makroskopischen Struktur unterscheiden sich Wurzel- und Rhizom-Bücher auch in ihrer Schreibweise. Arbeitet staatliche Wissenschaft eher mit der linearen Einheit des Wortes, der Sprache und des Wissens (ebd.: 15), also mit ausschusslogischen Begriffen, signifikanten Einschnitten, feststehenden Konzepten und Theoremen, funktioniert ambulante oder mindere Wissenschaft viel stärker über eine nichtpropositionale »nomadische und rhizomatische Schreibweise« (ebd.: 39), die darin besteht, das Einzelne abzu ziehen und »immer in $(n - 1)$ Dimensionen zu schreiben« (ebd.: 16), um derart »Verhinderer der Einheit« (ebd.: 15) zu sein.

Während das begriffliche Identifikations-, Repräsentations- oder Referenzsystem der staatlichen Wissenschaft daher vorrangig im Aktuellen von *das Leben* verbleibt, arbeitet ambulante Wissenschaft mit »anexakten Ausdrücken« (ebd.: 35), um den Kontakt zum *Werden* und den virtuellen Ereignissen von *ein Leben* aufrechtzuerhalten. Die propositionale, identifizierende und quantifizierende Schreibweise staatlicher Wissenschaft (ebd.: 13) bringt den unendlichen »Prozess, der unaufhörlich fortgesetzt, unterbrochen und wiederaufgenommen wird« (ebd.: 35), unter Umständen zum Verschwinden, die anexakten Ausdrücke ambulanter Wissenschaft hingegen bezeichnen exakt und streng das, was *im Werden* ist (ebd.). Auf die Tendenz der staatlichen Wissenschaft, durch ihre feststellenden und quantifizierenden Repräsentationen die Qualität der *Lebendigkeit* des Lebens zu tilgen, reagiert die ambulante Wissenschaft mit einer beweglichen Schreibweise, die »das Leben im Lebenden oder das Lebende im Erleben« (WP: 203) zu erhalten versucht. In minderer Wissenschaft ist so betrachtet eine *poetischere* Sprachverwendung erforderlich, was ganz eigene Ansprüche an die wissenschaftliche Schreibpraxis stellt,

keit, insofern eine Ganzheit oder Einheit kontinuierlich zerstreut und modulierend aufgelöst wird (ebd.: 37).

gilt es doch, die Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache fantasievoll einzusetzen, um den Leser/-innen etwa affizierte und sich wandelnde Lebens- und Welterfahrungen zu beschreiben.¹⁸ Dass dieses Unterfangen, flüchtige Werdensprozesse nachzuzeichnen, ein sehr schwieriges und anspruchsvolles ist, wird sich auch im Verlauf dieser Untersuchung zeigen.

Im Gegensatz zur eher in der staatlichen Wissenschaft anzutreffenden linearen und quantifizierbaren Form des Schreibens herrscht in der minderen Wissenschaft eine serielle Form oder Schleifenform vor, die auf der »zyklische[n] Einheit des Satzes, des Textes und des Wissens« (ebd.: 15) basiert und mit der »offene Ringe« (ebd.: 19) erschaffen werden. Jenseits feststehender und ausschließender Begriffe oder Disjunktionen arbeitet mindere Wissenschaft daher mit einschließenden Disjunktionen, die der »Logik des UND« (ebd. 41; Majuskeln im Orig.) folgen. Erhalten die Wurzel-Bücher staatlicher Wissenschaft ihre Fassung durch die Einheit und den Ursprung, werden Rhizom-Bücher über die unabgeschlossene Bewegung der Konjunktionenfolge »und... und... und« (ebd.) zusammengehalten. Laut Deleuze/

18 Steht die staatswissenschaftliche propositionale Sprache eher für externe Festlegungen und Fixierungen des Lebens, ist die minderwissenschaftliche nichtpropositionale Schreibweise durch den Kontakt zur Erkenntnisgattung der Kunst und speziell der Literatur stärker dazu befähigt, die Lebendigkeit und Intensität des Lebens auszudrücken. Anders als die Sprachverwendung in staatlicher Wissenschaft, die sich häufig in begrifflichen Identifikationen erschöpft, wird die Sprache in ambulanter oder künstlerischer Wissenschaft über die Bezüge zur Kunstform Literatur bestenfalls von einem »Deterritorialisierungskoeffizienten« (K: 24) erfasst, womit innerhalb der bestehenden wissenschaftlichen Sprache eine »Fremdsprache« (KK: 9) bzw. eine »neue Sprache« (ebd.) entsteht. Die minderwissenschaftliche Schreibweise ist damit *poetischer*. Eine erweiterte Wissenschaftspraxis, die den Intensitäten und der Lebendigkeit gerecht zu werden versucht, bedarf daher auch verfeinerter Schreib- und Übersetzungsweisen. In den Fokus rückt damit nicht nur, *was* in der Wissenschaft betrachtet wird (u.a. Intensitäten, Affekte, Lebendigkeit), sondern auch, *wie* darüber erzählt und geschrieben werden kann (Sanders 2018: 13). Referenzen und Repräsentationen werden bei dieser Art und Weise des Schreibens nachrangig, um alles zu eliminieren, was für geläufige und erlebte Perzeptionen oder Wahrnehmungen steht (WP: 202), und so Kontakt zu den virtuellen Ereignissen von *ein Leben* zu halten. Stehen die Begriffe staatlicher Wissenschaft eher für momenthafte Bestimmungen von Affektionen und Perzeptionen, erhalten die spekulativen *Fabulationen* minderer oder ambulanter Wissenschaft, wie in der Literatur beispielsweise bei Heinrich von Kleist oder Virginia Woolf, bestenfalls auch die Affekte und Perzepte und damit die Intensitäten, Übergänge und Singularitäten von *ein Leben* (TP: 488; WP: 202). Im Essay *Die drei Ökologien* betont Guattari (1994: 27; Herv. im Orig.) daher entsprechend die Notwendigkeit, bewegliche »Beschreibungen mit wissenschaftlichem Anspruch« zu verfassen, die eine »Unschärferelation« erhalten und ein »*nichtlagebestimmtes* [dis-positionelles] Inszenieren, ein Wirklichmachen ins Bild [...] rücken, das in »zweiter« Linie eine diskursive Verständlichkeit erlaubt«.

Guattari liegt in dieser Konjunktion »genug Kraft, um das Verb ›sein‹ zu erschüttern und entwurzeln« (ebd.) und so dem Werden verstärkt Ausdruck zu verleihen.¹⁹

Die Wurzel-Bücher stehen daher eher für eine »Filiation« (ebd.: 41), insofern sie eine theoretische, begriffliche oder wissenschaftliche Abstammungslinie oder etablierte Ursprünge fortführen, was unter Umständen mit der teilweisen Entkopplung von der empirischen Wirklichkeit verbunden ist, demgegenüber stehen die Rhizom-Bücher bestenfalls für eine »Allianz« (ebd.) und einen neuen oder anderen Kontakt zur Welt. Während die Wurzel-Bücher mit ihren begrifflichen Repräsentationen und Identifikationen ein »Buch als Bild der Welt« (ebd.: 38) erschaffen, was mit der teilweisen Abkopplung von der sichtbaren empirischen Welt verbunden ist, bewirken Rhizom-Bücher eine »Zusammenfügung mit dem Außen« (ebd.) und führen dergestalt bestenfalls zu einer neuen, verfeinerten und intensiveren Anbindung an die empirische Wirklichkeit.

Wurzel-Bücher stehen so gesehen eher für einen Selbstbezug der wissenschaftlichen Begriffe und Theorien, die dazu führen, nur *das Bekannte wiederzuerkennen*, während Rhizom-Bücher einen neu gestalteten Bezug zur empirischen Wirklichkeit meinen, welcher bestehende Begriffe und Theorien unter Umständen freisetzt, mitreißt und erweitert. Verbleiben Wurzel-Bücher staatlicher Wissenschaft, basierend auf einem einfachen Empirismus und einem repräsentativ-identifizierendem Modell der Signifikanz, von daher eher nur im Aktuellen von *das Leben*, erschließen Rhizom-Bücher ausgehend des transzendentalen Empirismus und praktizierter Asignifikanz und Nichtidentifikation bestenfalls auch die Lebendigkeit und virtuelle Intensitäten von *ein Leben* (ebd. 37ff.). Anders als das Wurzel-Buch staatlicher Wissenschaft und seine Objekte und Subjekte, handelt es sich bei einem Rhizom-Buch ambulanter Wissenschaft um »*ein Buch*« (ebd.: 12; Herv. J. H.), das aus »verschieden geformten Materien« (ebd.) und »unterschiedlichsten Daten und Geschwindigkeiten« (ebd.) besteht, da Intensitäten, Kräfte und Potenzialdifferenzen Vorrang erhalten.²⁰ Die Gegenstände eines solchen Buches sind so gesehen

19 Deleuze und Guattari betonen in diesem Zusammenhang außerdem, dass die üblichen Schreibweisen staatlicher Wissenschaft trotz ihrer lexikalischen oder syntaktischen Geschicklichkeit sowie ihrer »Wortmischungen oder Wortschöpfungen« (TP: 37) nicht helfen, um das Mannigfaltige zu erschaffen. Erst eine »nomadische und rhizomatische Schreibweise« (ebd.: 39) ermöglicht dies, für die – wie oben gezeigt – eine andere *Begrifflichkeit des Begriffs* und damit Bezüge zu den lebendigen und beweglichen Begriffen der Philosophie notwendige Voraussetzungen sind.

20 Der von Deleuze und Guattari verwendete unbestimmte Artikel *ein* bei *ein Buch* verweist wiederum darauf, dass in der ambulanten Wissenschaft der Gegenstand in gewisser Weise unbestimmt oder asignifikant bleibt, also keine empirische Referenz im herkömmlichen Sinne hat. *Ein Buch* hat demgemäß kein Objekt (ebd.: 13), sondern existiert als Gefüge und Mannigfaltigkeit nur in Verbindung zu anderen Gefügen oder Mannigfaltigkeiten. Wie oben ausgeführt, weisen derartige Rhizom-Bücher folgerichtig einen anderen Weltbezug auf als

Wirkungen, kleine Ereignisse und Affekte, die das unbestimmte Leben von *ein Leben* (TG II: 369) zum Ausdruck bringen. Wie bereits mehrfach angeklungen, ist dieser Anspruch kein geringer und erfordert auch eine andere Architektur des wissenschaftlichen Buches.

Stehen Wurzel-Bücher staatlicher Wissenschaft und ihre dichotomen Teilungen und Ursprünge daher eher für das »reflektierteste« (ebd.: 14), aber auch »ausgelaugteste« klassische »Denken« (ebd.), repräsentieren Rhizom-Bücher allenfalls ein modernes Denken der Nichtidentität, Heterogenität und Differenz und funktionieren *als Mannigfaltigkeit*, also gleichsam als ein »Buch, das immer umfassender wird, je fragmentarischer es ist« (ebd.: 16).

Mit ihrer Lektüre sind für die Leserinnen und Leser unter Umständen andere Risiken und Gefahren verbunden, als dies bei Wurzel-Büchern der Fall ist.²¹ Die eher poetische, rhizomatische oder nomadische Schreibweise wie auch die riskierten Lücken und größeren Schleifen und Serien mögen die Leser/-innen durchaus befremden. Auch insofern die Rhizom-Bücher ambulanter Wissenschaft *als Mannigfaltigkeit* funktionieren und ihnen nur »von der Mitte her« (ebd.: 39) gefolgt werden kann, wird eine höhere Aufmerksamkeit bei der Lektüre eingefordert als in herkömmlichen Wurzel-Büchern staatlicher Wissenschaft. Steht dabei die Mitte für einen Ort, an dem die Dinge beschleunigt werden, da das *Zwischen* keine lokalisierbare Beziehung mehr darstellt (ebd.: 42), impliziert diese Haltlosigkeit für die Leser/-innen möglicherweise Risiken, Irritationen und einen Kontrollverlust, insofern die gewohnten Bahnen der Wahrnehmung wie auch der Wissenschaftslogik verlassen werden. Auch Deleuze und Guattari weisen auf die Gefahren und Schwierigkeiten hin, die damit verbunden sind, »Dinge von der Mitte her zu sehen« (ebd.: 39), statt von »oben auf sie herabzusehen« (ebd.), versprechen aber, »dass sich alles ändert« (ebd.).

Anstelle eines umstandslosen Anschlusses an bestehende theoretische und begriffliche Setzungen treten damit auch in der vorliegenden Untersuchung Irritationen gewohnter Wahrnehmungen und Annahmen wissenschaftlichen Arbeitens in den Vordergrund. Dies erfordert von der Leserin und dem Leser eine Haltung,

Wurzel-Bücher: »*Ein Buch* existiert nur durch das und in dem, was ihm äußerlich ist« (ebd.; Herv. J. H.).

21 Wie die Wissenschaftsphilosoph/-innen Stengers (2008: 34ff.) und Latour (2008b: 29f.) betonen, sind Theoriebildung und Neuheit in der Wissenschaft nicht von Risiken zu trennen. Eine risikobehaftete Wissenschaft geht mit Aussagen einher, bei denen sowohl die Welt des Wissenschaftlers als auch die des Lesers gefährdet ist (ebd.: 22). Als angemessenes Gütekriterium für die Differenzierung von guter und schlechter Wissenschaft wird daher auch das Ausmaß an Risiko betont (ebd.: 32). Bei »Risiko-Konstruktionsarbeiten« (ebd.: 23) handelt es sich um wissenschaftliche Untersuchungen, bei denen das Risiko zum Prüfstein oder Gütekriterium wird.

die die durch die Haltlosigkeit der Bewegung ausgelöste Fremdheit zunächst aushält, bis es einfacher wird und sich die Dinge intuitiv erfassen lassen, sich also *alles auf einmal* erschließt (S: 267). Bestenfalls eröffnet die Lektüre des Buches zukunfts offene Werdens- und Bildungsprozesse, die über Informationsvermittlung, Wiedererkennen und Erklärungen hinausgehen.²² Es wäre dann im besten Sinne ein »Erfahrungs-Buch« (Foucault 2005: 59) und kein »Wahrheits-Buch« (ebd.), wie es für die staatliche Wissenschaft typisch ist. Ob und inwieweit dies gelingt, ist freilich ungewiss. Ein Erfahrungs-Buch wäre aber eine Einladung, sich selbst zu erforschen und eine Erfahrung zu machen, die verhindert, dass wir die bleiben, die wir sind (ebd.).²³

Das vorliegende Buch steht insofern für den exemplarischen Versuch, mindere oder ambulante Wissenschaft zu betreiben, und funktioniert, wie oben ausgeführt, wie eine Mannigfaltigkeit. Die unterschiedlichen Schichten bzw. Teile (1-6) bilden gleichsam »Plateaus« (TP: 37), da sie sich vor dem Hintergrund jeweils unterschiedlicher Dinge bzw. Lebenspraxen (*Bildung*, *Kino* und *Pflege*) der experimentellen Beschreibung der Intensitäten, der Lebendigkeit und der virtuellen Ereignisse von *ein Leben* widmen. Deleuze und Guattari bezeichnen mit dem Begriff »Plateau« (ebd.) eine »zusammenhängende, in sich selbst vibrierende Intensitätszone, die sich ohne jede Ausrichtung auf einen Höhepunkt oder ein äußeres Ziel ausbreitet« (ebd.). In diesem Sinne wird versucht, Sachverhalte oder Dinge im Kontext von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* mit Blick auf ihren inneren oder immanenten Wert bzw. ihre Intensitätsdifferenzen und Vermögensgrade einzuschätzen, statt sie, wie es in der staatlichen Wissenschaft üblich ist, eher anhand transzendenter oder festgelegter Werte und Regeln von außen zu bestimmen. Damit wird die »bedauerliche Eigenheit des westlichen Denkens« (ebd.), »Gefühlsäußerungen und Handlungen auf äußere oder transzendente Ziele zu beziehen« (ebd.), versuchsweise erweitert,

22 Folgt man Rancière (2009: 17), sind Erklärungen eine Methode der »Verdummung«. Denn die Logik der Erklärung beruht auf dem »Prinzip eines unendlichen Regresses« (ebd.: 14), bei dem die »Verdoppelung der Gründe« (ebd.) keinen Grund hat, je aufzuhören. Erst nötige Leerstellen in Form von Unwissenheit ermöglichen intellektuelle Emanzipation (ebd.).

23 Erfahrungs-Bücher minderer Wissenschaft funktionieren eher performativ oder ereignishaft. Bildhaft gesprochen handelt es sich um Bücher, die Foucault (2003: 608) zufolge wie »Bomben« funktionieren und im intensiven Gebrauch beim Leser und der Leserin Erfahrungen und Denkereignisse auslösen können: »Das Ideal ist nicht die Herstellung von Werkzeugen, sondern von Bomben [...]. Ich möchte gerne Bücher schreiben, die wie Bomben sind, das heißt Bücher, die genau zu dem Zeitpunkt benutzt werden, da jemand sie schreibt oder liest. [...] Bücher müssten gleichsam Bomben sein und nichts als das. Nach der Explosion könnte man die Menschen daran erinnern, dass sie für ein schönes Feuerwerk gesorgt haben. Später dann könnten Historiker und andere Fachleute sagen, ein bestimmtes Buch sei so nützlich wie eine Bombe und so schön wie ein Feuerwerk gewesen« (ebd.).

insofern diese »auf einer Immanenzebene nach ihrem eigenen Wert eingeschätzt werden« (ebd.).

Dabei handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit zunächst um ein *transdisziplinäres Experiment*, ein relativ ergebnisoffenes Erkunden von querliegenden Bezügen und Problemen. Zu vielfältig sind die Probleme und Fragen, die im Querschnitt der Bereiche *Bildung*, *Kino* und *Pflege* auftauchen, als dass diese Untersuchung sie erschöpfend behandeln bzw. beantworten könnte. In den Vordergrund treten vielmehr rhizomatische Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wobei – wie angeklungen – übergeordnete und transdisziplinäre Problemlagen wissenschaftlichen Arbeitens verstärkt Beachtung finden.

Im Kontext des Buches stehen die Ebenen *Bildung*, *Kino* und *Pflege* für unabhängige Dimensionen einer Mannigfaltigkeit, die je nach Teil (1-6) mal in den Vordergrund rücken und ein anderes Mal eher randständig bleiben können. Als Mannigfaltigkeit konzipiert überlagern sich auch die einzelnen Teile der Untersuchung und gehen mit den anderen Teilen ansatzweise Allianzen ein.²⁴ Wie in der nachfolgenden Arbeit zu sehen sein wird, entfalten sich bestenfalls rhizomartige Querverbindungen, Bezüge und Relationen zwischen den einzelnen Buchteilen.

Anstatt Dinge und Sachverhalte im Zusammenhang von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* anhand externer oder transzendenter Ziele zu bestimmen, wird so der Versuch gewagt, über das Knüpfen von innewohnenden Beziehungen diese auf einer Ebene der Immanenz nach ihrem eigenen Wert zu bestimmen. *Ein Buch* minderer oder ambulanter Wissenschaft steht so betrachtet für einen Atlas, der Karten versammelt, die je nach Ausschnitt immer nur lokale Gültigkeit besitzen, aber in Gänze eine Ebene der Immanenz erschaffen und Intensitäten von *ein Leben* erhalten (Sanders 2020: 102). Es handelt sich dabei um einen Atlas, der seine Einheit paradoxerweise aus der Verbindung der beweglichen Elemente bzw. Karten erhält (Teil 1-6) und weniger aus einer – wie auch immer gearteten – Ursprungs- oder Einheitsvorstellung.

Diesem Anliegen widerstreitet aber die Notwendigkeit, in einer Qualifikationsarbeit wie der vorliegenden auch Bezüge zu bestehenden Wissenschaftsdiskursen und ihren Begriffen und Theorien herzustellen. In den einzelnen Teilen der nachfolgenden minderwissenschaftlichen Untersuchung (Teil 1-6) finden sich daher auch mehr oder weniger starke Anschlüsse an etablierte (staats)wissenschaft-

24 Gleichzeitig kann bei der Darstellung auf keine der Dimensionen (*Bildung*, *Kino*, *Pflege*) verzichtet werden. Dies liegt in der Natur der Mannigfaltigkeit, die mit jeder Veränderung der Anzahl ihrer Dimensionen ihr Wesen oder ihre Gestalt ändert (TP: 52). Flache Mannigfaltigkeiten wie dieses Rhizom-Buch weisen viele Zugangsmöglichkeiten auf und können »in all ihren Dimensionen verbunden, zerlegt und umgekehrt werden« (ebd.: 24). Die Abfolge der Teile 1 bis 6 ist so gesehen nur eine vorgeschlagene Möglichkeit, da die Lektüre des Buches bei jedem Teil begonnen werden kann.

liche Begriffe und Theorien. Insofern mindere und staatliche Wissenschaftspraxis – wie gezeigt – doppelt artikuliert sind und über Interferenzen der unterschiedlichen Wissenschaftsarten etablierte Theorien und Begriffe weiter ausgearbeitet, freigesetzt oder neu zugeschnitten werden können, lohnen diese Bezugnahmen durchaus.

Ob aber nicht auch die mindere Wissenschaftspraxis durch Prozesse der Formalisierung und Reduktion von staatlicher Wissenschaft wiederum eher angeeignet wird (TP: 514), ist eine der vielen Fragen und Probleme, die im Verlauf der Arbeit in den Blick kommen werden. Wird nicht das Anliegen der Untersuchung, eigensinnige Beschreibungen der Lebenspraxis anzustellen, konterkariert, wenn theoretische Setzungen Einfluss nehmen? Dies wird fortwährend zu reflektieren sein. Die Untersuchung beginnt zunächst mit einer Kartierung von theoretischen Akzentverschiebungen in Wissenschaftsdiskursen.

1. Wissenschaftliche Diskurse kartieren

Wie ich in den einleitenden Ausführungen gezeigt habe, arbeitet die konventionelle staatliche oder theorematistische Wissenschaft mit ihren Modellen und Kategorienapparaten vorrangig auf die Verfestigung bestehender Begriffe, Aussagen und Theoreme hin; die mindere Wissenschaft hingegen erfindet Probleme und ist damit eher an Freisetzen und am transformativen Umbau von Theoremen und Paradigmen beteiligt (TP: 514). Das Anliegen staatlicher Wissenschaft besteht folglich eher darin, die zu einem bestimmten Zeitpunkt existierenden theoretischen Annahmen oder den Kanon der Wissenschaftsdiskurse zu reproduzieren, auszudifferenzieren und zu etablieren, während die ambulante Wissenschaft stärker den Brüchen, Abweichungen und Problematisierungen wissenschaftlicher Reproduktionspraxis folgt.

Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich in den beiden Spielarten von Wissenschaft der Umgang mit bestehenden Begriffen, Theorien und Paradigmen. So nimmt die staatliche oder konventionelle wissenschaftliche Praxis häufiger eine systematische Wiederholung, Festlegung und Differenzierung des *State of the Art* bestehender wissenschaftlicher Begriffe und Theorien vor; im Gegensatz dazu fokussiert eine Praxis minderer oder ambulanter Wissenschaft verstärkt auf Problematisierungen, Brüche oder Anomalien, die den *Umbau* bestehender Begriffe, Theoreme und Paradigmen zum Ausdruck bringen.

Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass die gewohnte staatswissenschaftliche Praxis der Bestimmung eines »Forschungsstandes« oder eines »Begriffs- und Theorierahmens« oft damit einhergeht, dass nicht nur begriffliche Positionen ausdifferenziert, sondern zugleich auch paradigmatische Annahmen übernommen werden.¹ Diese Festlegungspraxis ist durchaus sinnvoll, da an eta-

1 In den wissenschaftstheoretischen Grundpositionen der Naturwissenschaften, der Geisteswissenschaften und der Kritischen Wissenschaft gibt es diesbezüglich erhebliche Unterschiede, in welchem Ausmaß vorhandene paradigmatische Setzungen und Annahmen reproduziert werden. Eine Differenzierung dieser wissenschaftstheoretischen Positionen kann und soll hier nicht erfolgen. Speziell aber die ältere Kritische Theorie um Adorno (2012) lässt sich in ihrem Bestreben, das Nichtidentische der Sache und des Begriffs auszudrücken, durchaus an das Anliegen minderer Wissenschaft anbinden, Setzungen und Annah-

blierte Begriffe, Theorien und Paradigmen angeknüpft wird und eine feingliedrige Ausdifferenzierung dieser Positionen die Folge sein kann.

Mit dieser Reproduktionspraxis ist aber zugleich die Gefahr verbunden, dass unter Umständen wenig Neues in den Blick kommt. Im Fortsetzen ursprünglicher Setzungen bleiben größere Abweichungen und Brüche eher aus. Im Sinne einer Filiation oder Abstammung wird der *Common Sense* in der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft vorrangig reproduziert und dabei werden möglicherweise vorgefasste, aber nicht mehr ausreichend reflektierte Setzungen kopiert (Lyotard 2003; Feyerabend 1986), sodass es zur Festsetzung, Etablierung und Ausdifferenzierung eines vorherrschenden Denkstils kommt (Fleck 2011). Über die Spezialisierung und Reproduktion etablierter und vorgefertigter Begriffe, Theorien und methodischer Verfahren wird oftmals die Notwendigkeit gar nicht wahrgenommen, *andere* Verfahren und Erkenntniswege zu erfinden. Problematisch ist daher vielmehr der Umstand, dass randständige und verdrängte Positionen, die an einem Umbau bestehender Begriffe, Theoreme und Paradigmen arbeiten, Gefahr laufen, systematisch ins Hintertreffen zu geraten. Unzureichend reflektierte Denkmuster und grundlegende Setzungen wissenschaftlicher Praxis und Theorie werden daher als Normalität angenommen und verfestigt, obwohl sie prozesshaft, historisch und sozial gewachsen sind (Lyotard 2003). Über die andauernde und wiederkehrende Reproduktion von Begriffen, Theorien und disziplinären Wissensordnungen tendieren wissenschaftliche Diskurse folglich dazu, hegemonial zu werden, wodurch grundlegende theoretische Neuorientierungen eher als Störung wahrgenommen werden. Weiterdenken in der Wissenschaft ist hingegen auf Fehler, das Scheitern und den Verstoß gegen bis dato geltende Richtlinien, Regeln und Maßstäbe angewiesen (Feyerabend 1986), schließlich geht es darum, Auswege aus dem vorherrschenden Denkstil zu finden, der bestimmt, »was nicht anders gedacht werden kann« (Fleck 2011: 130).

Angesichts dessen begibt sich die mindere oder ambulante Wissenschaft eher auf die Suche nach widernatürlichen oder gattungsfernen Allianzen der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, also mit Philosophie und Kunst, mit denen Brüche, Transformationen und theoretische Akzentverschiebungen verbunden sein können, die für das Weiterdenken in der Wissenschaft stehen (WP: 259f.). Steht die besagte konventionelle und staatswissenschaftliche Praxis der Festsetzung eines Theorierahmens und der begrifflichen Operationalisierung der Fragestellung eher für eine Praxis der Kopie und eine *baumartige* Reproduktion von Wissen (TP: 14), was dem Modell der gattungsinternen Abstammung (ebd.: 20)

men in der Wissenschaft wieder beweglich werden zu lassen. Zugleich bieten allerdings andere Ansätze Kritischer Wissenschaft, wie Lyotard (2003) zeigt, lediglich ausgelaugte Kritik- und Denkfiguren, die so gesehen Ideologien und ursprüngliche Setzungen weitestgehend unreflektiert wiederholen.

entspricht, bei dem über binäre und dichotome Teilungen zugleich ein Ursprung und eine Einheit festgestellt, verfestigt und verhärtet wird, folgt die mindere oder ambulante Wissenschaft vorrangig den Brüchen, Abweichungen und theoretischen Neuorientierungen in der Wissenschaft und erstellt Karten, die unter Umständen ein *rhizomartiges* Werden zum Ausdruck bringen (ebd.).²

Die Kartierungspraxis ambulanter oder minderer Wissenschaft begnügt sich von daher weniger mit der Reproduktion, Etablierung und Verhärtung von bestehenden Begriffen, Theorien und Paradigmen, sondern folgt zuvorderst Abweichungen, krisenhaften Übergängen oder Reorganisationsprozessen in der Wissenschaft, ausgehend von denen sich Theoreme und Paradigmen umbauen lassen. Der Gegenstand ihrer Praxis der Kartierung ist folglich der evolutionär-dynamische, bruch- und krisenhafte *Wissenschaftsprozess* oder der revolutionäre Prozess der Problematisierung und Erfindung neuer Verfahrensweisen, wie er laut Kuhn (1993: 79-123) Paradigmenwechsel ankündigt.³ Die staatswissenschaftliche Praxis der Kopie hingegen fokussiert vorrangig auf den *Status quo* oder den etablierten

-
- 2 Steht das für die staatliche Wissenschaft charakteristische strukturelle und generative Modell einer baumartigen Reproduktionsform eher für eine *parallele* Form der Evolution, bei der Wissenschaft in ihren Gattungsgrenzen verbleibt, untersucht mindere oder ambulante Wissenschaft Formen *aparakleler* Evolution der drei Erkenntnisgattungen (Wissenschaft, Philosophie und Kunst), durch die »Querverbindungen« (TP: 21) entstehen, anhand derer bestehende »Stammbäume« (ebd.) oder Ursprünge in der Wissenschaft beweglich werden können, was für einen evolutionären Umbau und für Weiterentwicklung steht. Wie ich in diesem Teil der Untersuchung speziell zeigen möchte, sind in der Wissenschaft Bezüge zur Philosophie und Kunst daher überaus produktiv, um Weiterentwicklungen anzuregen.
 - 3 Mit dem Begriff des Paradigmenwechsels ist im Sinne von Kuhn (1993: 141) nicht die Etablierung und Ausdifferenzierung bestehender Theorien, Modelle und Begriffe gemeint, sondern der Wandel grundlegender Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für wissenschaftliche Arbeit. Es handelt sich um eine Änderung des Bezugssystems bzw. eine systematische Verschiebung in der Art und Weise, in der Wissenschaftler die Phänomene sehen (ebd.: 140). Revolutionäre Entwicklungen und epistemologische Einschnitte innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen lassen sich nicht auf neue Wortschöpfungen oder die Ausdifferenzierung und Spezialisierung theoretischer Positionen reduzieren, sondern stehen für Umkehrungen und Wandlungen des Weltbilds, aufgrund derer bekannte und oft untersuchte Dinge plötzlich anders erscheinen (ebd.: 123). Wie Kuhn (ebd.: 147f.) zeigt, gerät bei der obligatorischen wissenschaftlichen Praxis der Reproduktion von feststehenden wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriepositionen der vorausgegangene revolutionäre *Prozess* der Entstehung der Begriffe, Aussagen, Theorien und Theoreme aus dem Blick. Der eigentliche Prozess der wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriebildung und damit auch beginnende Risse, Brüche und Momente der Weiterentwicklung und Neuorganisation treten in konventionellen Darstellungen wissenschaftlicher Diskurse und ihrer Theoriepositionen systematisch in den Hintergrund bzw. werden *unsichtbar*. Revolutionen in der Wissenschaft weisen mithin eine spezifische Unsichtbarkeit auf, die nicht zuletzt auch durch wissenschaftliche Publikationsweisen und Formate wie beispielsweise Lehrbücher befördert wird (ebd.: 147).

und hegemonialen *Common Sense* der wissenschaftlichen Gemeinschaft, weshalb sie eher wie eine »Normalwissenschaft« (ebd.: 37) funktioniert, die Theorien und Modelle hauptsächlich reproduziert, etabliert und verfestigt. Im Gegensatz dazu erscheint die mindere Wissenschaft mit ihren Kartierungen stärker als eine »revolutionäre Wissenschaft« (ebd.: 148), da sie darauf zielt, die dynamischen Prozesse, epistemologischen Verschiebungen und den transformativen Umbau von Paradigmen in Wissenschaftsdiskursen darzustellen.⁴

Mindere Wissenschaft betrachtet so gesehen vorrangig *Transformationsprozesse* in wissenschaftlichen Diskursen, gedacht als krisen- und prozesshafte Umwandlungen und Modifikationen bestehender Annahmen und Setzungen. Wie etwa Koller (2012: 101-112) zeigt, weist die Entstehung des Neuen in der Wissenschaft strukturelle Analogien zu transformatorischen Werdens- und Bildungsprozessen auf – die speziell in den Teilen 3 bis 6 der Untersuchung von Interesse sind –, weshalb es gilt, neben krisenhaften Einschnitten ebenso das Prozessuale der Umgestaltung und die anfängliche Bildung des Neuen in den Blick zu nehmen. Im Erstellen von Karten und im Nachspüren paradigmatischer Verschiebungen und theoretischer Neuorientierungen gerät daher der zumeist verdrängte Wissenschaftsprozess in den Fokus. In der Kartierungspraxis minderer oder ambulanter Wissenschaft rückt so gesehen das evolutionäre Werden, die Modulation und Transformation bestehender Annahmen, Begriffs- und Theoriepositionen in den jeweiligen Wissenschaftsdiskursen stärker in den Vordergrund, als es oftmals in der eher reproduzierenden (staats)wissenschaftlichen Feststellpraxis der Fall ist.

Dabei besteht auch in diesem Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsarten staatlicher und minderer Wissenschaft kein Widerspruchs-, sondern ein Interaktionsverhältnis (TP: 514). Bestehende bzw. etablierte und verfestigte Begriffe und Theorien staatlicher bzw. konventioneller Wissenschaft bilden weiterhin die materiale Grundlage der minderwissenschaftlichen Kartierungspraxis. Während aber das legalistische Modell staatlicher Wissenschaft das »*Gleichbleibende*« (ebd.: 508; Herv. im Orig.) in den Vordergrund rückt, bezieht sich die ambulante Wissenschaft auch bei der Untersuchung von Werdensprozessen in Wissenschaftsdiskursen auf das »*Ungleiche*« (ebd.; Herv. im Orig.). Wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, findet Werden im Zusammenhang von Wissenschaftsdiskursen nur in Ungleichgewicht und Bewegung statt (ebd.: 416). Ambulante Wissen-

4 Steht die »normale Wissenschaft« laut Kuhn (1993: 37) für die Akzeptanz der Paradigmen durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, bringt die sich ausgehend von Verschiebungen und überraschenden Entdeckungen entwickelnde außerordentliche oder revolutionäre Wissenschaft (ebd.: 123ff.) Probleme an zentralen Stellen einer Theorie bzw. eines Paradigmas zum Ausdruck. Die Grundlagen der Wissenschaftsdisziplinen selbst werden dabei diskutiert. Während die normale Wissenschaft Probleme über existierende Theorien, Theoreme oder Paradigmen löst, betrifft der revolutionäre Zweig der Wissenschaft im Wortsinn den Umbau oder die *Umkehrung* des Paradigmas selbst (ebd.: 162-166).

schaft folgt mit Blick auf Wissenschaftsdiskurse daher Deleuze' Rat, bei Analysen mit Begriffen von Bewegungen zu hantieren, um dazwischen zu gelangen, anstatt wie in der staatlichen Wissenschaft stärker von Ursprüngen auszugehen (U: 175).

Während die staatliche Wissenschaft also Begriffe und Theorien festlegt, um theorie- und methodengeleitet zu arbeiten, folgt die ambulante Wissenschaft – die es nicht mehr auf festgestellte Begriffe und Methoden abgesehen hat – den als »diskursive Mannigfaltigkeit« (WP: 21) verstandenen Variationen oder Modulationen eines wissenschaftlichen Begriffs.⁵ Die Praxis der Kartierung ambulanter Wissenschaft zielt dementsprechend auf begriffliche Freisetzen und Akzentverschiebungen konstitutiver Begriffe der jeweiligen Disziplinen, insofern in der begrifflichen Mannigfaltigkeit das Eine nur dann existiert, wenn es abgezogen wird ($n - 1$) (TP: 16). In Abweichung von der und in Ergänzung zur staatswissenschaftlichen Praxis, die Ursprünge oder Abstammungslinien in Form von festgelegten Begriffen und Theorien eher etabliert oder verhärtet, rücken in der ambulanten, die Erschaffung von Mannigfaltigkeit anstrebenden Wissenschaft daher vornehmlich Übergänge, Zwischenzonen oder *Intermezzi* wissenschaftlicher Begriffsarbeit in den Fokus (ebd.: 34).

Anders als die Kopien staatlicher Wissenschaft, die die bestehenden Theoriepositionen reproduzieren und ausdifferenzieren und damit ein Bewusstsein oder einen Denkstil innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft etablieren, konstruieren die Karten minderer Wissenschaft im Folgen von Abweichungen eher das »Unbewusste der Wissenschaft« (Foucault 2015: 11), das für Neuheit und das Weiterdenken steht.⁶ Karten zu erstellen bedeutet, unbekanntes und unbewusstes

5 Wie oben gezeigt, arbeiten die Erkenntnisgattungen der Philosophie und der Wissenschaft beide mit Begriffen, die aber als *Concepts* und *Notions* wesensverschieden sind. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass kein Begriff einfach an sich bestehen kann, sondern durch Komponenten bzw. weitere Begriffe definiert wird: »Er (der Begriff; Anm. J. H.) ist eine Mannigfaltigkeit, wenngleich nicht jede Mannigfaltigkeit begrifflich ist« (WP: 21).

6 Die Praxis der Kartierung wissenschaftlicher Diskurse ist eine Betrachtung des noch nicht Gewussten oder des Unbewussten der Wissenschafts- und Diskurspraxis. Auch hierbei gibt es kein Geheimnis, »obgleich nichts unmittelbar sichtbar oder direkt lesbar ist« (F: 85). Ähnlich wie Foucault (2015: 11; Herv. im Orig.) im deutschen Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* ausführt, geht es bei Kartierungen folglich darum, ein »positives Unbewusstes des Wissens« zu enthüllen, das dem Bewusstsein des Wissenschaftlers »entgleitet«, aber gleichwohl ein produktiver Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist. Bei diesem Unbewussten handelt es sich ihm zufolge um die »unsichtbaren Hindernisse« (ebd.) bzw. um die »negative Seite der Wissenschaft – das, was ihr Widerstand leistet, sie vom Weg abbringt oder sie stört« (ebd.). Die minderwissenschaftliche Praxis der Kartierung zielt daher weder auf eine technische Bestimmung noch auf eine hermeneutische Kritik, Differenzierung und Interpretation von Begriffen ab, sondern steht für die Konstruktion eines Unbewussten, Verdrängten und Untergründigen der Wissenschaftsdiskurse, das als Problematisierung, Störung und Verlangsamung der konventionellen wissenschaftlichen Reproduktionspraxis Gestalt annimmt (Fried-

Neuland im Bereich wissenschaftlicher Diskurse zu vermessen und aktiv zu konstruieren, anstatt mit der Reproduktionspraxis des Kopierens vordergründig bestehende Ursprünge und Begriffssetzungen zu verstetigen, auszudifferenzieren und zu etablieren. Auch hier sei daran erinnert, dass die Praxis und Akzentsetzung minderer Wissenschaft nicht besser ist als die normale oder staatliche Wissenschaft, sondern nur anders (TP: 511). Vielmehr funktionieren mindere und staatliche Wissenschaft in diesem Zusammenhang einmal mehr doppelt artikuliert, insofern Begriffe und Theorien für die Kartierung kopiert und *in Bewegung festgestellt* werden.

In der nachfolgenden minderwissenschaftlichen Untersuchung wissenschaftlicher Diskurse werden dabei bestehende (staatswissenschaftliche) Begriffe und Theorien nur insoweit kopiert und reproduziert, wie es für die Kartierung notwendig ist. Die damit verbundenen Verkürzungen und Einklammerungen, Aneignungen und Verbiegungen bestehender Begriffs- und Theoriepositionen entsprechen durchaus dem Anliegen ambulanter Wissenschaft, Transformationen, Übergänge und Akzentverschiebungen zum Ausdruck zu bringen.⁷ Diese weiten Bögen,

richs 2008). Kurz (und poetischer gesprochen): Mindere oder ambulante Wissenschaft widmet sich dem *Rumoren* wissenschaftlicher Diskurspraxis. Diese Zäsuren sind Ausdruck des vagen Versuchs, andere und neue Wissensformen zu praktizieren, und stehen demgemäß für die Weiterentwicklung in der Wissenschaft.

- 7 Diese Verbiegungen und Aneignungen wissenschaftlicher Begriffe werden – wie oben gezeigt – durch den Kontakt minderer Wissenschaft zu den lebendigen und beweglichen Begriffen der Philosophie möglich. Erst wenn ausschließende wissenschaftliche Begriffe durchlässig gehandhabt werden, indem sie einschlusslogisch aufeinander bezogen werden, kann eine »Logik des UND« (TP: 41; Majuskeln im Orig.) greifen, mit der sich eine das Sein der Begriffe um ein Werden erweiternde Mannigfaltigkeit (ebd.: 137) konstruieren lässt. Anstelle einer in die Tiefe gehenden Ausdifferenzierung etablierter Begriffe, Theorien und Theoreme rücken daher deren Oberflächlichkeit und ihre Verhältnisse zu anderen Begriffen und Theorien in den Fokus. Sichtbar werden so Akzentverschiebungen und das *Eigenleben* wissenschaftlicher Begriffe (Schmidgen 2007: 39f.). Diese können nicht im Voraus bestimmt werden, sondern ihnen lässt sich nur beobachtend folgen. Es handelt sich bei der Kartierung demgemäß eher um eine ethnografische Beschreibung wissenschaftlicher Diskurspraxis und ihrer Übersetzungsketten und Akzentverschiebungen. Über den Kontakt zur Philosophie und die damit verbundene andere Begrifflichkeit des Begriffs in der minderen Wissenschaft lassen sich wissenschaftliche Begriffe und Theorien unscharf und ungenau verwenden, da Personen, Ursprünge, Theorieschulen, Theoreme etc. nachrangig werden. Definitionen und begriffliche Ausdifferenzierungen wie auch Kritiken und Interpretationen theoretischer Positionen treten in den Hintergrund, vielmehr sind allein die irreduziblen Differenzen und Abweichungen zwischen den Begriffs- und Theoriepositionen relevant. Der eigenwillige und verkürzende Umgang mit Theorien und Begriffen folgt dabei auch Deleuze' Rat, bei einer Lektüre eigene Akzente zu setzen (Deleuze 1981: 12, angeführt in Dittrich 2012: 3). Die übliche Form der Kritik in der staatswissenschaftlichen Praxis, in der auf Ausschlüsse der Begriffe und Theoriepositionen hingewiesen und damit »gegen etwas« (TG I: 281; Herv. im Orig.) gearbeitet wird, weicht in der Kartierungspraxis minderer Wissenschaft daher einem affirmativen und beja-

Lücken und Löcher markieren in der Praxis minderer Wissenschaft daher kein Defizit, sondern stehen für ein prekäres Gerüst, das für die Theoriebildung und für den transformativen Umbau von paradigmatischen Setzungen gegebenenfalls mehr wert sein kann als eine staatswissenschaftliche Reproduktion von Begriffen, die nur wenig ändert (ebd.: 40).

Die nachfolgende Kartierung wissenschaftlicher Diskurse trägt damit auch dem Umstand Rechnung, dass angesichts einer zunehmenden Verwissenschaftlichung eine geschlossene Rezeption wissenschaftlicher Begriffe und Diskurse zunehmend unwahrscheinlicher geworden ist und andere Formen des Verhältnisses zum Wissen wichtig werden (Serres 2017).⁸ Dabei wird sich auch von der Idee eines kumulativen bzw. kontinuierlichen Erkenntnis- und Wissenszuwachses verabschiedet und es wird angenommen, dass sich Weiterentwicklung in der Wissenschaft eher bruch- und sprunghaft oder rissartig vollzieht.

Die nachfolgende Kartierung von Wissenschaftsdiskursen hinsichtlich der Lebenspraxen der *Bildung*, des *Kinos* und der *Pflege* soll vorrangig den bruchhaften Umbau bestehender theoretischer Annahmen und die Arbeit an den dynamischen Grenzen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin zum Ausdruck bringen. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf die für die jeweiligen Wissenschaftsdiskurse konstitutiven Begriffe wie »Bildung«, »Kino« und »Pflege«, da sich grundlegende Brüche und Transformationen in den einzelnen Disziplinen vor allem an der Gegenstandsbestimmung ablesen lassen. Epistemologische Einschnitte und grundlegende Akzentverschiebungen bezüglich der »Bildung« (Kap. 1.1, Bildungstheorie und Bildungsempirie), des »Kinos« (Kap. 1.2, Filmtheorie und Filmbildung) und der »Pflege« (Kap. 1.3, Pflgetheorie und Pflegebildung) werden kartiert, bevor den herausgearbeiteten wissenschaftlichen Bruchlinien in den Teilen 2 bis 6 der Untersuchung weiter gefolgt wird.

henden Schreiben »für etwas« (ebd.), namentlich *für* die wissenschaftliche Weiterarbeit im Allgemeinen.

- 8 Beispielsweise plädiert Serres (2017: 33f.) für einen fragilen und experimentellen Umgang mit bestehendem Wissen und fordert die Abkehr von einer reproduktiven Haltung und der Vorstellung, dass eine geschlossene Rezeption bestehender Theoriepositionen möglich sei. Moretti (2016) wiederum erfindet ein »Distant Reading«, bei dem Unschärfe, größere Entfernungen und Verklammerungen zu Bedingungen der wissenschaftlichen Erkenntnis werden. Und Dimbath (2014) spricht sich für ein produktives Vergessen (Oblivionismus) und eine oberflächige Bezugnahme auf etablierte Theoriepositionen als Voraussetzungen des wissenschaftlichen Vorankommens aus.

1.1 Bildungstheorie und Bildungsempirie

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich in der Erziehungswissenschaft eine Akzentverschiebung der wissenschaftlichen Reflexion beobachten. Betrachten bestehende Gegenstandsbestimmungen Bildung als technische oder reflexive Selbstausarbeitung zum Zweck der Weltaneignung, werden nun die Brüche, Krisen sowie das grundlegend Prekäre eines jeden Selbst- und Weltentwurfs in den Blick genommen. Statt Bildung als technologisch-instrumentelle Vermittlung von Informationen und Wissen zum Zweck der Selbst- und Weltaneignung oder auch als hermeneutisch-reflexiven Prozess der Selbstausarbeitung und Ausdifferenzierung der Weltbezüge zu verstehen, liegt die Betonung nun auf den Unsicherheiten dieses Vorhabens, die auf ein irreduzibles Nichtwissen und die Erfahrung einer unauflösbaren Fremdheit oder Alterität des Weltbezugs zurückgeführt werden (Wimmer 2014; Kokemohr 2007; Meyer-Drawe 2001). Fokussieren bestehende Gegenstandsverständnisse entweder auf ein intentional planbares Bildungsgeschehen, bei dem die wiederkehrende Vermittlung von Wissen und die Schulung von Kompetenzen zur Selbst- und Weltaneignung befähigt, oder auf ein Bildungsgeschehen, bei dem interaktiv-reflexive Verständigungen als Grund für die Weiterentwicklung der Selbst- und Weltbezüge angesehen werden, erweitert sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Blick um das Problematische und Vertrackte dieser technischen bzw. reflexiven Selbst- und Weltverfügungen, hinsichtlich derer mitunter sogar ihr teilweises Scheitern diagnostiziert wird (Wimmer 2014; Weiß/Thompson 2009; Kokemohr 2007).

Das untilgbare Nichtwissen und die unaufhebbare Alteritäts- und Fremdheits- erfahrung des Weltbezugs werden dabei nicht als Defizit, sondern als Treibsatz von Bildung angesehen. Die unaufhebbaren Friktionen des Weltbezugs wie auch die unauflösbare und widerständige Erfahrung der Fremdheit in der Welt markieren als Krisenmomente bestehender Deutungs- und Handlungsmuster den Ausgangspunkt von Bildung als *Prozess* der Reorganisation oder Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).⁹ Der Fokus

9 Die krisenhaften Momente als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen lassen sich weder umgehen noch abmildern oder reflexiv bewältigen. Man weiß zu keinem Zeitpunkt, wie man aus einer schwierigen Lage herauskommen kann oder was die richtigen Maßnahmen wären. Es handelt sich dabei um eine Krisenerfahrung, in der sich bisherige Selbst- und Weltverhältnisse als nicht mehr ausreichend erweisen und darauffolgende Reorganisations- und Transformationsprozesse für Bildung stehen (Koller/Marotzki/Sanders 2007: 7f.). Speziell die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse betrachtet die widerständige und irritierende, von bisherigen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern nicht mehr zu bewältigende Alteritätserfahrung als wiederkehrenden Anlass und Herausforderung für Transformationen der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses (Kokemohr 2007: 45).

wissenschaftlicher Betrachtung verschiebt sich dadurch zu einer Gegenstandsbestimmung von Bildung, die das unabgeschlossene und *prozesshafte* Geschehen der Transformation der Sichtweisen auf das Selbst und die Welt im Lebenslauf gegenwärtig hält.¹⁰

Folglich gehen die theoretischen Neuorientierungen auch mit Akzentverschiebungen auf der Ebene der Subjektkonzeption einher. Führen bestehende Gegenstandsbestimmungen die Vorstellung eines autonomen Bildungssubjekts als eines die Welt technisch oder reflexiv erschließenden Selbst fort, gerät angesichts eines prinzipiell prekären Weltbezugs im Zeichen radikaler Alterität ein vages, disloziertes und unsicheres Subjekt im Zusammenhang von Bildungsprozessen in den Blick (Sattler 2009; Lüders 2007; Meyer-Drawe 2001). Die Erfahrung des unaufhebbar Fremden markiert mithin ein irreduzibel subjektkritisches Moment, insofern die bestehenden technischen oder reflexiven Deutungs- und Handlungsmodi nicht mehr ausreichen und man als Person zum Umdenken bzw. zur Transformation der Selbst- und Weltbezüge gezwungen ist (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).¹¹

Jenseits der bestehenden Setzungen, in denen das Subjekt als zentrale Steuerungsinstanz im Sinne der technisch-instrumentellen Beherrschung der Welt agiert oder als zur Reflexion befähigt weitgehend autonom die Verhältnisse zur Welt gestaltet, gerät nun angesichts der Brüche und unaufhebbaren Krisen, die mit Bildungsprozessen verbunden sind, eine dislozierte, vage und unsichere

10 Bildung wird als etwas verstanden, was man *macht* und nicht *hat*, wodurch das Transformationsgeschehen selbst und der *Bildungsprozess* von Bildung in den Vordergrund rücken (Sanders 2020; Lüders 2007; Kokemohr 2007). Fokussieren vorherrschende Gegenstandsverständnisse vorrangig auf den kumulativen und positiven Zuwachs von Freiheitsgraden, der mit Bildung als Ausdifferenzierung der Selbst- und Weltbezüge verbunden ist, geht es nun um die Unabgeschlossenheit von Bildung und Bildungsprozessen, die damit begründet wird, dass jede Person immer wieder passiv mit Krisen konfrontiert werden kann, die eine aktive Reorganisation und Transformation bestehender Deutungs- und Handlungsmuster erforderlich machen (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).

11 Speziell in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die krisenhafte Alteritäts- bzw. Fremdheitserfahrungen als Ausgangspunkt von Bildung versteht, wird eine uneingeschränkte Autonomie des Subjekts hinfällig (Sanders 2020; Kokemohr 2007; Koller 2007). Indem das Subjekt in der negativen Erfahrung der Fremdheit mit etwas Unfassbarem und Unverfügbarem konfrontiert wird, verliert es seine Selbstgewissheit und die Illusion, autonom zu sein (Wimmer 2014: 393). Es ist nur noch teilweise Herr der Situation, da es sich um eine Erfahrung handelt, über die es nicht verfügen kann, sondern die ihm zustößt, widerfährt und die das Subjekt von sich entfremdet (ebd.: 390f.). Die irreduzible Alteritätserfahrung oder die Erfahrung der uneinholbaren Differenz des Fremden und Anderen als Ermöglichungsgrund von Bildung erweitert die Vorstellung der Autonomie und des intentionalen Zugriffs des Subjekts auf die Welt um ein nichttilgbares Moment des Selbst- und Kontrollverlusts, wie es Bildungsprozesse auszeichnet.

Subjektivität in den Fokus, die Ausdruck von Übergang und Transformation ist (Sanders 2020, 2015b; Schäfer 2011). Anders als technologische oder interaktiv-reflexive Ansätze, die an einer autonomen und freiheitlichen Subjektkonzeption festhalten, gerät in der Passage oder dem Transformations- bzw. Übergangsgeschehen des Bildungsprozesses eine larvenhafte oder *passagere* Subjektivität in den Blick (Sanders 2020, 2015b; Wimmer 2014; Friedrichs 2008).¹²

Die theoretischen Neuorientierungen, die das krisen- und ereignishafte wie auch prozessuale Transformationsgeschehen der Bildung in den Vordergrund bringen und einer dislozierten, larvenhaften und passageren Subjektivität zum Ausdruck verhelfen, gehen auch mit neuen Herausforderungen, Erweiterungen und Akzentverschiebungen der empirischen Erforschung einher.¹³ Unterstellt die Bildungsforschung – sei es die quantitative mit ihren theoriegeleiteten quantifizierenden Messungen, sei es die qualitative mit ihren hermeneutisch-interpretativen Rekonstruktionen – eher eine einfache Identifikation, Repräsentation und Erfahrbarkeit pädagogischer Sachverhalte, erfordert die Prozessualität des Transformationsgeschehens der Bildung eine erweiterte Empirie, gilt es doch, den Bildungsprozess als *Prozess* zu beschreiben (Sanders 2020, 2014; Schäfer/Thompson 2014; Lüders 2007).¹⁴

12 Im krisenhaften Transformationsgeschehen des Bildungsprozesses existiert Subjektivität nur noch »larvenhaft« (Sanders 2015b: 149), also im Übergang oder als Übergangsstadium: »In der bildenden Erfahrung ist das Selbst nur als abwesendes anwesend. [...] Bildungsprozesse haben kein Subjekt« (Schäfer 2011: 10). »In dieser Phase zwischen einer Irritation, der Enttäuschung einer Erwartung, dem Scheitern vertrauter Verstehensmuster und dem Aufbau neuer Interpretationsmöglichkeiten, die die Irritation zu verarbeiten erlauben, in diesem Zeitraum des sich ereignenden Transformationsgeschehens ist das Selbst in gewisser Weise nicht mehr aktiv« (Wimmer 2014: 393). Identität und ein feststehendes Einheitssubjekt weichen im *pädagogischen Moment* bzw. in Bildungsprozessen den Modulationen und Variationen einer sich bildenden Mannigfaltigkeit, die beim Abzug ihrer Dimensionen ihre Gestalt oder ihr Wesen ständig verändert (Sanders 2020: 178-202; Friedrichs 2008: 267ff.).

13 Angesichts der Annahme einer uneinheitlichen Gestalt der situativen und singulären Bildungsprozesse machen die theoretischen Akzentverschiebungen sogar eine strikt empirische Perspektive notwendig, die darauf verzichtet, Normen oder Ideale abzumessen und zu identifizieren (Kokemoor 2007). Auf operativ-empirischer Ebene geht es dabei um die Untersuchung der nicht vorab bestimmbar Verlaufsform von Bildungsprozessen jenseits bestehender normativer und idealistischer Setzungen von Bildung (Lüders 2007: 51-65). Das krisenhafte prozessuale und transformative Bildungsgeschehen lässt sich aus dieser Sicht nur ausgehend von empirischen Wirkungen untersuchen oder als unverfügbare Wirksamkeit bezeugen (Friedrichs 2008: 276).

14 Mit Blick auf die bestehenden quantitativen und qualitativen Ansätze der empirischen Bildungsforschung wird insbesondere die grundsätzliche Erfahrbarkeit von Bildungsprozessen in Begriffen eines einfachen oder positiven Empirismus problematisiert (Thompson 2017; Schäfer/Thompson 2014: 9-19; Wimmer 2014: 402f.). Die Rezeption der empirischen Sozialforschung und ihrer Setzungen erscheint für die empirische Beschreibung von Bildungsprozessen

Jenseits einer quantitativ oder qualitativ ausgerichteten Bildungsempirie, die ausgehend von einfachen Empirismen annimmt, dass Bildung als empirische Referenz gemessen, identifiziert und rekonstruiert werden kann, rückt angesichts der kritischen, prozesshaften und prinzipiell offenen Verlaufsform von Bildung ein erweitertes Empirieverständnis in den Blick (Schäfer/Thompson 2014; Sanders 2014; Wimmer 2014: 413f.). Im Vordergrund dieser erweiterten Bildungsempirie steht das Undarstellbare, Unmögliche, aber Denkbare der Bildung (Sanders 2014: 149; Wimmer 2014: 390ff.). Vermessen bestehende Praxen quantitativer und qualitativer empirischer Bildungsforschung eher einen Wirklichkeits- und Möglichkeitsraum der Bildung, gerät nun die erweiterte Beschreibung des Unmöglichkeits- und Unbestimmbarkeitscharakters des prozessualen Bildungsgeschehens in den Fokus (Wimmer 2014; Sanders 2014; Schäfer 2006).¹⁵ Speziell der von Kokemohr (2017, 2007) eingeführte Begriff des »Bildungsvorhaltes«, der lediglich potenzielle Einsätze bzw. mögliche Versprechen zukünftiger Bildungsprozesse beschreibt, hält den Unbestimmbarkeitscharakter von Bildung gegenwärtig (Thompson/Schenk 2017) und macht erweiterte Formen empirischer Darstellung erforderlich.

zessen nicht mehr angemessen, da in der vorherrschenden Bildungsempirie ein logischer und einfacher empirischer Positivismus dominiert, der weitgehend ohne epistemologische oder wissenschaftstheoretische Debatten in der Erziehungswissenschaft übernommen wurde (Schäfer/Thompson 2014: 12f.).

- 15 Anders als Verfahren der quantitativen und qualitativen Bildungsforschung, die das Mögliche und Wirkliche fokussieren, sodass sich der Unmöglichkeitscharakter der Bildung, also das Scheitern technischer oder reflexiver Weltbezüge, tendenziell nicht erfassen lässt, ist es das Anliegen einer »Empirie des Unmöglichen« (Wimmer 2014: 393) bzw. einer »Unmöglichkeitsempirie« (Sanders 2014: 127), eine empirische Beschreibung des grundsätzlich offenen, prekären und krisenhaften Selbst- und Weltentwurfs und des damit verbundenen Unbestimmtheitsmoments vorzunehmen. Ebendieses Moment gehört zwangsläufig zu Bildungsprozessen, da für eine Person zu jedem Zeitpunkt offen ist, wie sich der Verlauf der Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse ereignet bzw. welche unverfügbaren Krisen Ausgangspunkte für Bildung sein können. Es geht daher um die Bestimmung des Unbestimmbaren oder eine Annäherung an eine »Empirie des Unzugänglichen« (Schäfer 2006: 23). Der Fokus der Bildungsempirie erweitert sich von einer festgelegten empirisch-positiven Referenz und Aktualität hin zum virtuellen Denken des beweglichen und unsteten Bildungsprozesses (Sanders 2020). In diesem Sinne geht es in der von Wimmer (2014: 423) vorgeschlagenen »Empirie des Undarstellbaren« bzw. »Empirie des Unmöglichen« darum, die positive Erfahrung des Möglichen im Denken zu erweitern: »Auch bei einer Empirie des Unmöglichen kann es nicht darum gehen, das Unmögliche sichtbar zu machen und unumwunden als etwas Gegebenes ontologisch auszuweisen, sondern allenfalls als etwas *anders mögliches denkbar zu machen* bzw. an dem, was erfahrbar und darstellbar ist, die Spur der Abwesenheit, von etwas Nicht-Identifizierbaren, Unbestimmten, nicht Fixierbaren und also Undarstellbarem weniger zu erkennen als vielmehr durch vorschnelle Benennungen oder sprachlich eindeutige Fassungen nicht zu verwischen oder zu verkennen« (ebd.: 415; Herv. J. H.).

Jenseits der Identifikations- und Repräsentationslogik quantitativer und qualitativer Bildungsforschung bezieht eine erweiterte Bildungsempirie Negatives, Abwesendes und virtuell Denkbare mit ein und entwickelt nichtidentifikationslogische und nichtrepräsentationslogische Darstellungen von Bildung(sprozessen) (Sanders 2020, 2014; Wimmer 2014; Friedrichs 2008).¹⁶ Wie Sabisch (2018: 69f.) zeigt, macht speziell die Darstellung des für transformatorische Bildungsprozesse als essenziell angesehenen pathischen Moments der Fremdheitserfahrung eine *indirekte Empirie* erforderlich, die das sich entziehende Moment der Fremdheit im Eigenen zu erforschen und zu beschreiben vermag.

Die theoretischen Akzentverschiebungen hin zu einer erweiterten Bildungsempirie machen nicht nur andere Verfahrensweisen notwendig, sondern gehen auch mit anderen Quellen der Erfahrung, also Medien und Materialien einher (Sabisch 2018: 388; Wimmer 2014: 413ff.; Schäfer/Thompson 2014). Über bestehende Erhebungs- und Auswertungsverfahren quantitativer und qualitativer Bildungsforschung und ihren Wirklichkeitsbezug, beispielsweise in Form von Fragebögen oder Interviewtranskriptionen hinaus, geraten Kunstformate wie fiktionale Literatur, Bilder und Filme als empirisches Material zur Beforschung von Bildungsprozessen in den Blick. Folgen die Verfahren quantitativer und qualitativer Bildungsempirie den Annahmen einfacher Positivismen und einem repräsentativen Wirklichkeitsverständnis, werden vor dem Hintergrund einer erweiterten Bildungsempirie künstlerische und fiktionale Darstellungen, wie in Literatur oder Film fokussiert; insofern sie verfremden, keiner empirischen Referenz mehr folgen und nicht vorgeben, Wirklichkeit abzubilden. Transformatorische Bildungsprozesse lassen sich beispielsweise ausgehend von fiktionalen Figuren in Romanen beschreiben (Koller/Rieger-Ladich 2013, 2009, 2005) und Lehrpraxis kann anhand von fiktionalen Spielfilmen untersucht werden (Weber et al. 2018; Zahn/Pazzini 2011: 7f.).

Die theoretisch-empirischen Neuorientierungen münden in einen »Medienwechsel« (Wimmer 2014: 423) der Bildungsforschung von den konventionellen sprach- und textbasierten Medien zum Film als empirisches Material einer erweiterten Bildungsempirie (Sanders 2020, 2015b, 2007; Zahn 2012, 2009). Lässt sich Bildung auf der Basis von Texten nur retrospektiv als chronologisch-sukzessiver Verlauf bestimmen, der von Einzelmomenten bzw. von der Differenz zweier zeitlich festgestellter Punkte ausgeht, ermöglicht das Medium Film eine modulatorische Perspektive und eine Beschreibung der transformatorischen Bildungsprozesse *in Bewegung*, durch die auch die kontingente Lebendigkeit des

16 Insofern kann im wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Reproduktionspraxis von Wissenschaft beobachtet werden. Die Entstehung von Formen nichtrepräsentativer Darstellung, die für Differenz und Nichtidentität stehen, lässt sich als Übergang von einer *Topologie der Repräsentation* zu einer *Topologie der Differenz* lesen (Friedrichs 2008: 272ff.).

Bildungsgeschehens anders zur Geltung kommt (Sanders 2020, 2007). Das heißt, die zeitliche bzw. modulatorische Perspektive des Mediums Film und sein virtuelles Durchschnittsbild eröffnen die Möglichkeit, den Bildungsprozess verstärkt als *Prozess* zu beschreiben (Sanders 2007: 207f.).¹⁷ Ausgehend vom Medium Film lässt sich Bildung prozessual als Passage, Modulation oder Transformation denken, ohne dass das Moment der Unbestimmbarkeit und das Prekäre des Selbst- und Weltentwurfs getilgt werden. Der filmische Prozess der sich modulierenden Filmbilder bietet daher ein Modell, um Bildung und Bildungsprozesse anders zu verstehen und zu denken (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009; Wimmer 2014: 423f.). Zwar ist das Medium Film dabei sicherlich kein Allheilmittel, mit dem sich das Problem der Darstellung und der Rekonstruktion von Bildungsprozessen ein für alle Mal lösen lässt, es hilft aber bei der Erschließung erweiterter Untersuchungs- und Darstellungsmöglichkeiten.

Neben der Untersuchung von Bildungsprozessen ausgehend vom filmischen Prozess bieten auch Figuren in fiktionalen Kino- und Spielfilmen ein empirisches Beobachtungsfeld, um unverfügbare, unerwartete und unvorhergesehene Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen im Kontext von Bildungsprozessen zu beobachten und zu beschreiben (Sanders 2020: 361-403; Sabisch 2018: 47; Wimmer 2014: 422). Jenseits konventioneller pädagogischer Settings und der operationalisierten Wirklichkeits- und Möglichkeitsräume quantitativer und qualitativer Bildungsforschung bieten speziell fiktionale Filme virtuelle Räume, in denen Alteritätserfahrungen sowie daran anschließende Reorganisations- und Transformationsprozesse im Zusammenhang von Bildung untersucht werden können (Sanders 2020, 2015). Über die Figuren in Kino- und Spielfilmen lässt sich die Medialität des Weltzugangs und die Vielgestaltigkeit der Konstruktionsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen untersuchen (Zahn 2009: 115). In den Blick kommen dabei gegebenenfalls auch paradoxe Formen transformatorischer Bildungsprozesse wie Verfalls- oder Driftprozesse, die nur schwer als Bildungsprozesse zu erkennen sind (Sanders 2020: 368ff., 2015: 65).

Neben der Untersuchung von Bildungsprozessen anhand von fiktionalen Figuren in Kinofilmen eröffnen auch Filmaufzeichnungen von pädagogischen Settings

17 Im Film als Zeitkunst kann der transformatorische Bildungsprozess im Hinblick auf räumliche und vor allem zeitliche Verhältnisse untersucht werden (Sanders 2007: 200ff.). Insofern das jeweils gegenwärtige Filmbild untrennbar mit den vorherigen Filmbildern verbunden ist, ist eine Beschreibung von Bildungsprozessen über koexistierende und heterogene Zeitverläufe möglich. Modulationen und Transformationen bleiben im Film aufgrund seiner irreduziblen Zeitlichkeit erhalten, weshalb von der beim Medium Text notwendigen Konstruktion von Gegensätzen über Festlegungen und Negationen abgesehen werden kann. Ausgehend von den heterogenen und untrennbaren Zeitebenen des Vorher und Nachher, der Vergangenheit und der Gegenwart lässt sich der lebendige und kontingente Bildungsprozess daher in Transformation befindlich und in Bewegung darstellen.

erweiterte Untersuchungs- und Darstellungsmöglichkeiten. Konträr zur Verwendung des Mediums Film als *Datenpool* in der quantitativen und qualitativen erziehungswissenschaftlichen Videografie, die einer Repräsentations- und Identifikationslogik folgt und das filmische Material eher als Text behandelt, ermöglicht eine den *Film als Film* ernst nehmende Arbeit mit empirischem Filmmaterial die Beschreibung der lebendigen und intensiven Facetten des Bildungsprozesses in unterschiedlichsten Settings. Wegweisend für eine solche Arbeit sind neuere Verfahren der Videografie, die kreative wie auch dichte Zeige- und Beschreibungsformen erproben (Bader 2019; Sabisch 2018; Mohn 2015).¹⁸ Gemeinsam ist diesen neueren Ansätzen filmbasierter Bildungsempirie, dass sie weder identifizierend noch rekonstruktiv vorgehen, sondern die Spannung von interpretativer Schließung und perzeptivem Nichtwissen zu erhalten versuchen. In den Fokus rücken dabei insbesondere die pathischen und performativen Aspekte von Bildungsprozessen, also speziell die nichtsprachlichen Gesten, mimetischen Verkörperungen oder irritierten Blicke etc., die das Bildungsgeschehen kontingent und unbestimmt durchziehen (Bader 2019; Sabisch 2018). Wie die auf solchen Verfahren beruhenden Studien in Ansätzen beispielhaft belegen, bietet das Medium Film eine materiale und technische Basis, um sich ausgehend von der filmischen Dokumentation der Lebenspraxis krisenhaften Alteritätserfahrungen und den daran anschließenden Transformations- und Reorganisationsprozessen in Bewegung und Lebendigkeit

18 An dieser Stelle sei speziell die von Mohn (2015) entwickelte Kameraethnografie angeführt, die sich zunehmend auch pädagogischen Erfahrungsräumen widmet (Mohn/Breidenstein 2013; Mohn/Amann 2006). Wie Mohn (2015) zeigt, geht es bei diesem Verfahren gerade nicht um eine fixierende Dokumentation, sondern darum, neue Wissensaspekte zu erkunden und den interpretativen Möglichkeitsraum immer wieder neu auszuloten. In der ethnografischen Tradition stehend, ist es dezidiert das Ziel, eine praktische Befremdung der eigenen Kultur oder des (vermeintlich) Bekannten zu erreichen (ebd.: 187). Da das Verfahren explizit nicht auf Repräsentation angelegt ist, plädiert Mohn auch für einen kreativen und gestaltenden Umgang mit dem Filmmaterial. Über Montage und eine Neukomposition des Filmmaterials werden so, skizzenhaft und fragmentarisch, Erkundungen von Qualitäten des Pädagogischen, wie beispielsweise Schweigsamkeit oder Passivität, möglich, die in herkömmlichen Verfahren – auch solchen der videografischen Forschung – ausgeschlossen werden (Mohn/Breidenstein 2013). Eine ähnliche Stoßrichtung weist die im Kontext der Kunstpädagogik angesiedelte Bildungsforschung von Sabisch (2018) und von Bader (2019) auf, die anhand von Filmmaterial die unverfügbare und pathische Dimension von Bildungsprozessen herausarbeiten und darzustellen versuchen. Wie sie zeigen, ist das Medium Film die notwendige Voraussetzung, um bestimmte Qualitäten des Bildungsprozesses, wie beispielsweise mimetische Verkörperungen oder auch Formen nichtintentionalen Antwortens bzw. Erwiderns, beschreiben zu können. Auch bei ihnen ist dabei ein »dichtes Zeigen« (Mohn 2015: 174) maßgeblich, um der Kontingenz und Komplexität des Bildungsgeschehens in der Darstellung Ausdruck zu verleihen.

zu nähern (Sanders 2020; Wimmer 2014: 423f.). Filmbasierte Beschreibungen ermöglichen zudem eine *widerständige* Empirie, mit der sich spezifische Facetten des transformatorischen Bildungsprozesses hinterfragen oder ausdifferenzieren lassen (Sabisch 2018: 52f.).¹⁹ Voraussetzung dafür ist aber ein Verständnis der spezifischen Materialität und Medialität des Films und des filmischen Prozesses, das sich in Auseinandersetzung mit den jüngeren Akzentverschiebungen im wissenschaftlichen Filmdiskurs gewinnen lässt.

1.2 Filmtheorie und Filmbildung

Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kino oder Film hat in den letzten Jahrzehnten eine Akzentverschiebung erfahren. So ist jenseits der vorherrschenden filmsemiotischen oder narratologischen Gegenstandsbestimmungen, die das Medium Film aufgrund seines narrativen Charakters analog zur Sprache bzw. zum Text verstehen, in jüngerer Zeit vermehrt die Eigenart des Films, Zeit darzustellen, in den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung gerückt (Nessel 2008; Schaub 2005; Engell/Fahle 1997). Verstehen die bestehenden Ansätze den Film wie einen Text, der entsprechend als animierte Erzählung oder Narration gelesen und gedeutet werden kann, wird nun die spezifische Materialität und Medialität des Films als Zeitkunst diskutiert (Sanders 2020, 2009; Zahn 2012). Anders als filmsemiotische und narratologische Positionen, die den Film retrospektiv als chronologisch-sukzessiven Prozess verstehen, gerät insbesondere seine irreduzible Zeitlichkeit, also sein spezifisches Vermögen, mittels des permanenten Transformations- bzw. Modulationsprozesses der Filmbilder Zeit direkt darzustellen, in den Blick (Schaub 2005). Damit gewinnt eine Vorstellung des Kinos als *Ereignis* an Bedeutung, die die Qualität der prozesshaften, performativen und permanenten Umgestaltung der Filmbilder zum Ausdruck bringt (Nessel 2008; Kappelhoff 2004). Statt Einzelmomente festzulegen, geht es nun also vornehmlich um den *filmischen Prozess*, um die Flüchtigkeit und Performativität des Films, was eine performative Theorie des Films nahelegt (Zahn 2012: 221f.).

Diese die Ereignishaftigkeit und den filmischen Prozess des Films betonenden theoretischen Akzentverschiebungen gehen mit neuen Erfordernissen der empi-

19 So zeigt Sabisch (2018: 48ff., 381f.) anhand der filmischen Untersuchung von pathischen bzw. fremdheitsevozierenden Bilderfahrungen von Schüler/-innen, dass der Krisenbegriff der Theorie transformatorischer Bildung überhöht zu sein scheint. Angesichts der feinen mimetischen Momente der Verkörperung, die sie mit ihrem Filmmaterial einfängt, plädiert sie für den Begriff der Irritation, mit dem sich die eher undramatischen und bescheideneren Formens des Antwortens, die Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge anzubahnen scheinen, aus ihrer Sicht besser beschreiben lassen.

rischen Darstellung des Mediums Film einher (Nessel 2008: 11f.).²⁰ Jenseits bestehender Filmanalysen, die vor dem Hintergrund filmsemiotischer und narratologischer Gegenstandsbestimmungen die Filmsprache wie in einer Textanalyse entschlüsseln, Filmerzählungen als Erzählweisen des Films untersuchen oder den Filminhalt hermeneutisch-interpretativ erschließen, zielen neuere empirische Filmbeschreibungen vielmehr darauf, die Qualität der permanenten Umgestaltung und den prozesshaft-modulierenden Übergang der Filmbilder zu erhalten (Sanders 2020; Zahn 2012). Funktionieren bestehende textliche und interpretative Filmanalysen über die Festlegung von Referenzen zu einzelnen oder unterschiedlichen Zeitpunkten, rücken nun das virtuelle Durchschnittsbild und die prozesshafte Modulation der Filmbilder in den Blick sowie die damit verbundene Qualität des Kinoereignisses, den Zuschauer und seine Wahrnehmungen zu irritieren oder zu verunsichern (Schaub 2005).

Über die objektivierende Bestimmung der Bestandteile des Films oder die reflexiv-interpretative Beschreibung einer Filmbedeutung hinaus werden filmanalytische Darstellungsweisen fokussiert, die den filmischen Prozess der sich modulierenden Filmbilder und das damit verbundene spekulative Moment der Unbestimmtheit nicht zum Verschwinden bringen (Sanders 2020; Sanders/Winter 2015; Zahn 2012). Die wesentliche Qualität des Mediums Film besteht nämlich darin, dass für den Rezipienten im besten Fall zu keinem Zeitpunkt des filmischen Prozesses das nächste Filmbild bekannt ist, weshalb Filmbeschreibungen in den Vordergrund rücken, die den filmischen Prozess der Filmbilder erhalten und damit deren prinzipielle Unbestimmtheit, Vagheit und Unvorhersehbarkeit zum Ausdruck bringen (Sanders 2020; Zahn 2012; Nessel 2008).²¹

Die theoretischen Neukonzeptionen des Mediums Film als Ereignis und als filmischer Prozess gehen auch mit Akzentverschiebungen hinsichtlich der Wirkungsweise des Films bzw. der Filmerfahrung aufseiten des Zuschauers einher. Disku-

20 Dahingehend ergeben sich methodische und erkenntnistheoretische Fragen, wie sich der Ereignischarakter und der filmische Prozess des Films diskursiv einholen lassen. Nessel (2008: 27) konstatiert diesbezüglich eine »unmögliche Möglichkeit vom Kinoereignis zu sprechen«. Das Ereignis des Films markiert die Grenze des Sagbaren und damit auch die Grenze des wissenschaftlichen Begriffes; es ist gleichsam ein Einbruch des »Nicht-Hermeneutischen« (Gumbrecht 1998: 56, zitiert nach Nessel 2008: 50).

21 So folgen beispielsweise die Filmbeschreibungen von Sanders (2020, 2007) Filmen nur »von der Mitte her« (TP: 39), also ausgehend von dem beweglichen Schnitt des virtuellen Durchschnittsbilds. Auch Zahn (2012: 91-109) entwickelt eine Haltung der Spurenlese, die vorrangig Brüchen und Abweichungen im filmischen Prozess folgt. In ähnlicher Weise beruht Nessels (2008: 163f.) Vorschlag einer kritischen Ereignistheorie des Kinos auf einem filmanalytischen Umgang, der das spekulative und vage Moment des Kinos sichtbar macht und Spuren anstelle von Zeichen folgt. Anders als Zeichen *sagen* uns Spuren nichts, sondern sie *zeigen* nur – und können immer auch anders gelesen werden.

tiert wird insbesondere die natürliche Falschheit des Kinos, die den Zuschauer mit einer logischen Unentscheidbarkeit jenseits von Wahr und Falsch konfrontiert (Zahn 2012; Sanders 2006; Schaub 2005). Nicht mehr zu halten ist vor einem solchen Hintergrund die etablierte Vorstellung einer deutenden Entzifferungsarbeit eines logisch schlüssigen Filminhalts oder einer Filmerzählung. Über bestehende filmsemiotische oder narratologische Ansätze hinaus, die von einer Filmerfahrung ausgehen, die ähnlich wie bei einer textlichen Erzählung funktioniert, bei der über die logische Abfolge von Handlungen Sinn erzeugt wird, rückt die Qualität des Films in den Blick, Unsinniges zu produzieren, logische Konventionen herauszufordern und die Wahrnehmungen der Zuschauer zu irritieren (Sanders 2020; Zahn 2012; Engell/Fahle 1997).

Gehen mit dem Textparadigma und dem narrativen Erzählraum Vorstellungen einer technologischen Vermittlung von Informationen bzw. der interpretativ-reflexiven Deutung der Filmbilder einher, stehen im Denken des Films als Ereignis die ästhetische oder irritierende Filmerfahrung der Zuschauer im Zentrum. Entgegen der Vorstellung linear-kausaler Wirkungen des Films auf ideale Zuschauer bzw. der reflexiv-hermeneutischen Deutung des Films vom Zuschauersubjekt aus avanciert die Erfahrung von Alterität und Fremdheit, Nichtidentifikation und Unbestimmbarkeit zur wesentlichen Qualität des Filmes (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).

Halten vorherrschende filmsemiotische und narratologische Ansätze an der Illusion eines autonomen Subjekts fest, das die Filmbilder entweder bruchlos rezipiert oder ähnlich wie einen Text deutet und entziffert, sprechen neuere Positionen angesichts der Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit der Filmerfahrung eher von einem schwachen, dislozierten und irritierten Subjekt (Sanders 2020; Zahn 2012/2009). Dieses subjektkritische Moment der irreduziblen Unbestimmbarkeit der Filmerfahrung führt entsprechend zu einer Abkehr von der bis dato in filmwissenschaftlichen Diskursen anzutreffenden Setzung eines sprachkompetenten, reflexiv-analytischen Subjekts. An seine Stelle tritt vielmehr ein dezentriertes Subjekt, das nur teilweise Herr der Lage bzw. seiner Wahrnehmungen ist (Schlupmann 1998; Engell/Fahle 1997).²²

Die dargelegten theoretischen Akzentverschiebungen der Gegenstandsbestimmung des Mediums Film wie auch die damit einhergehenden Versuche, die Filmerfahrung der Zuschauer auf eine neue, die Autonomieillusion des Subjekts aufhebende Weise zu beschreiben, gehen gleichermaßen mit Neuorientierungen im Be-

22 Die für das Kinoerlebnis wesentlichen unvorhersehbaren und nichtintentionalen Reaktionen stellen die bedingungslose Autonomie eines per se kontrollierten und selbstreflexiven Subjekts infrage (Kappelhoff 2004). Die Filmsituation tilgt die Autonomieillusion eines freiheitlich über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts, weshalb sich im Kino laut Schlupmann (1998) die »Abendröthe der Subjektphilosophie« zeigen.

reich der Filmbildung einher. Statt den Film als Medium technologischer Wissens- und Informationsvermittlung bzw. als Instanz zur Erprobung subjektiv-reflexiver Fähigkeiten zu begreifen, geht es nun vornehmlich um das bildende Potenzial, das der Irritation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bzw. der Erfahrung irreduzibler Unbestimmbarkeit innewohnt (Sanders 2020, 2009; Zahn 2012; Walberg 2011).

Über Verständnisse hinaus, die Filmbildung einerseits verkürzt als technologisch-informativen Wissens- bzw. Kompetenzerwerb verstehen oder den Film andererseits als Anlass zur Selbstreflexion und Erprobung subjektiv-reflexiver Fähigkeiten bestimmen, werden in neueren Ansätzen die irritierende und widerständige Filmerfahrung, das Scheitern von Identifikationen und die damit verbundene Fremdheits- und Alteritätserfahrung als bildende Potenziale des Films beschrieben (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).²³

Dieses Neudenken hat selbstredend auch Implikationen für die in der Filmbildung bestehenden Subjektkonzeptionen. Angesichts der vom Film ausgelösten irreduziblen und krisenhaften Alteritätserfahrungen lässt sich nicht mehr am autonomen Subjekt festhalten, wie es etablierte Ansätze über die Vorstellungen einer technologischen Vermittlung von Wissen bzw. einer reflexiven Selbstausarbeitung tun. Stattdessen rückt auch hier eine larvenhafte, erschütterte und dislozierte Subjektivität in den Vordergrund (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011). Bildende Filmerfahrungen gehen mit einem offenen und stets gefährdeten Prozess der Subjektkonstitution einher, bei dem geregelte Wahrnehmungs- und Sinnzuschreibungen unter Umständen gestört und Erschütterungen des Ichs maßgeblich werden (Zahn 2012: 58; Walberg 2011: 110ff.). Gehen bestehende Ansätze der Filmbildung vorrangig von einer störungsarmen Verknüpfung von Selbst- und Weltbezügen im Sinne der Informations- und Wissensaufnahme bzw. der Deutung und Reflexion

23 Wie speziell Sanders (2020: 262-265) zeigt, entfalten sich filmische Bildungspotenziale ausgehend von Irritationen und Brüchen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die eine Re- und Neuorganisation notwendig machen. Auch Zahn (2012: 219) versteht im Sinne Adornos das Scheitern identifizierenden Handelns als Anlass von Filmbildung. Das zeitweise Misslingen eines diskursiven, begrifflichen Zugangs zur Welt im Kino wird somit zur paradoxen Möglichkeitsbedingung von Filmbildung (ebd.). Ähnlich ist für Walberg (2011: 109f.) die Erfahrung von Fremdheit bzw. Alterität Ausgangspunkt für filmische Bildungsprozesse. Filme stören unter Umständen vorhandene Wahrnehmungsgewohnheiten und lösen auf diese Weise die für transformatorische Bildungsprozesse bedeutsamen Fremdheitserfahrungen aus (ebd.: 265). Die Filmerfahrung funktioniert damit weniger als reibungsarme Verknüpfung von Selbst- und Weltbezügen, sondern als widerständige, divergente und gebrochene Erfahrung (ebd.). Die infolge dieser krisenhaften Momente in Gang gesetzten Prozesse der Verarbeitung und der Reorganisation der Grundfiguren der Selbst- und Weltverhältnisse sind Ausdruck filmischer Bildungsprozesse (Kokemohr 2007).

aus, beruht Filmbildung nun auf einer widerständigen, divergenten und bruchhaften Filmerfahrung, die im Zuschauersubjekt krisenhafte Prozesse auszulösen vermag. Das heißt, filmische Alteritätserfahrungen, die mit einer zeitweise vagen, dislozierten oder dezentrierten Subjektivität verbunden sind, werden zum Ausgangspunkt von Filmbildung (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).

Die Ereignishaftigkeit des Kinos und die damit einhergehende unvorhersehbare, widerständige und dislozierende Alteritätserfahrung der Zuschauer forciert entsprechend auch Erweiterungen hinsichtlich der empirischen Erforschung filmischer Bildungsprozesse, verlangt sie doch die empirische Beschreibung des performativen Kinoereignisses, also des unvorhersehbaren, zukunfts offenen und unabgeschlossenen *Filmbildungsprozesses*, der zeitgleich zwischen dem Zuschauer und dem filmischen Prozess auf der Leinwand abläuft (Zahn 2012: 221ff.; Walberg 2011: 264f.; Sanders 2011). Anstelle der quantitativen und qualitativen Verfahren der Filmwirkungs- und Rezeptionsforschung, die *nachträglich* zur Filmerfahrung entweder quantifizierend über Befragungen oder hermeneutisch-rekonstruktiv über Interviews Festlegungen treffen, interessieren sich neuere Ansätze für eine mikrologische Praxis der Filmbildung, die sich kontingent, prozessual und performativ zwischen Kino und Zuschauer abspielt.

Anders als bei technologisch-operationalisierten oder hermeneutisch-reflexiven Festlegungen bezieht sich die empirische Beschreibung folglich auf das *singuläre* Filmbildungsereignis in seiner unabgeschlossenen Prozesshaftigkeit, Performanz und Kontingenz. Jenseits einer retrospektiven Bestimmung über technisch-operationalisierte Fragebögen oder hermeneutische Sinnrekonstruktionen in nachträglichen Interviews rückt mithin die empirische und mikrologische Beschreibung des performativen Filmbildungsprozesses in den Fokus, der zwischen den Bildbildungsprozessen des Films und den Einbildungen des Zuschauers ständig abläuft und zukunfts offen ist (Sanders 2011). Kino funktioniert als Bildungsmedium nur in der Allianz und Relationalität zwischen Leinwand und Zuschauer und ist empirisch ausschließlich im performativen Vollzug der flüchtigen Filmaufführungspraxis zu untersuchen (Zahn 2012: 221f.; Sanders 2009a: 132f.).²⁴

Potenzielle Filmbildungsprozesse als performative und relationale Praxis zwischen dem Zuschauer und Film lassen sich nicht retrospektiv bestimmen, sondern können empirisch nur *zeitgleich* mit der praktischen Aufführung untersucht werden. Abweichend von den nachträglichen Befragungen bzw. Identifikationen

24 Die performative Theorie des Films erlaubt es damit auch, eine prozesshafte Bildungspraxis des Kinos zu denken: »Die Film-Erfahrung und *das* zuschauende Subjekt« (Zahn 2012: 221; Herv. im Orig.) gibt es nicht, sondern es wird »ein konkreter Film wie auch sein singuläres Subjekt durch die korrelative Beziehung der Film-Erfahrung gebildet« (ebd.). Der konkrete Film wird nur wirksam, sofern er von individuellen Subjekten erfahren wird.

von Reaktionen in der quantitativen und qualitativen Filmwirkungsforschung erschließen sich mögliche Einsätze von Filmbildungsprozessen als spezielle Formen der Krise der Selbst- und Weltverhältnisse nur *im Vollzug* der Filmrezeptionspraxis. Demgemäß ist von den unkalkulierbaren Affektionen der Zuschauer und den affizierenden Wirkungen des Films auszugehen, denen empirisch nur gefolgt werden kann (Zahn 2012: 221f.). Wie der Film eigentlich bildet oder funktioniert, kann empirisch jeweils nur singular und im operativen Vollzug zwischen dem Zuschauer und dem filmischen Prozess auf der Leinwand beobachtet oder bezeugt werden. Kino lässt sich so gesehen als Experiment verstehen, bei dem das Ergebnis prinzipiell offen und unvorhersehbar ist.

Jenseits textbasierter Materialien, beispielsweise der Transkripte der Filmwirkungs- und Rezeptionsforschung, ermöglicht das Medium Film als empirisches Material eine Beschreibung von Filmbildungsprozessen hinsichtlich der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse. In seiner irreduziblen Zeitlichkeit und performativen Bildhaftigkeit bietet der Film ein geeignetes empirisches Material, um die irritierten Wahrnehmungen und Alteritätserfahrungen der Zuschauer in ihrer Flüchtigkeit zeitgleich zum filmischen Prozess untersuchen zu können. Wie auch Sabisch (2018: 388) betont, machen visuelle Bildungsformate – wie speziell auch das Kino – andere Medien der Reflexion notwendig. Film bietet sich im Besonderen zur Untersuchung von Bildungsprozessen in der speziellen Kinosituation an, da sprach- und textbasierte Zugänge versagen, insofern im Kino in der Regel nicht gesprochen wird. Empirisches Filmmaterial ermöglicht es, die Filmbildungspotenziale über die performativen Veränderungen der Körperbewegungen der Zuschauer bzw. ihre nichtsprachlichen Körperartikulationen zu untersuchen. Mit dem Medium Film lassen sich speziell die affizierten und körperbezogenen Einsätze möglicher Filmbildungsprozesse beschreiben, die etwa im Wechsel der Verlangsamung und Beschleunigung des Zuschauerkörpers sichtbar werden können, und die in sprach- oder textbasierten Verfahren der Rezeptions- und Wirkungsforschung eher aus den Blick geraten (Wiemer 2006: 141f.).²⁵

Das Medium Film bietet für die Wissenschaft so gesehen eine beschreibende Materie, um Modulationen und Prozesse aller Art darzustellen, weshalb es auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pflege- und Pflegebildungspro-

25 Empirisches Filmmaterial ermöglicht es, Filmbildungsprozesse vor jeder Identifikation in Form bewegter Bilder zu beobachten. Angesichts dessen, dass der Körper des Zuschauers in der Kinosituation typischerweise zwischen Ruhe und affizierter Erregtheit changiert, lassen sich potenzielle Filmbildungsprozesse als Verlangsamungen und Beschleunigungen des Körpers übersetzen. Im Medium Film können daher ausgehend von Geschwindigkeits- und Beschleunigungsveränderungen des Zuschauerkörpers Einsätze möglicher Filmbildungsprozesse beschrieben werden, ohne identifizierend eine Norm zu setzen (Wiemer 2006: 145ff.).

zessen sinnvoll erscheint. Dies bringen auch theoretische Neuorientierungen auf der Ebene der Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik zum Ausdruck.

1.3 Pflege Theorie und Pflegebildung

Auch in der Pflegewissenschaft können seit Anfang des 21. Jahrhunderts Akzentverschiebungen auf der Ebene der Gegenstandsbestimmung beobachtet werden. Konzipieren bestehende Theorien den Pflegeprozess entweder kybernetisch-technologisch als einen idealtypischen Regelkreis einer vollständigen Handlung oder interaktionistisch-strukturtheoretisch als Beziehungsprozess im Sinne eines dialogisch-interaktionellen Handelns, gehen neuere Ansätze zunehmend von der irreduziblen Unbestimmbarkeit des Anderen und Fremden innerhalb der Pflegebeziehung aus (Friesacher 2008; Greb 2003; Stemmer 2001). Damit rücken die Brüche und Friktionen der technischen und reflexiven Selbst- und Fremdverfügungen im Kontext von Pflegebeziehungen in den Blick. Die unauflösbare Fremdheit des Anderen, die uneinholbare Unverfügbarkeit und Nichtidentität des Gepflegten in der relationalen Pflegepraxis erweitert bestehende Gegenstandsbestimmungen, die eine reibungslose technisch-instrumentelle oder dialogisch-interaktionelle Pflegepraxis annehmen (Friesacher 2008; Greb 2003; Stemmer 2001). Bei diesen theoretischen Neuorientierungen wird der Zugang zum Gepflegten angesichts der irreduziblen Differenz des Anderen offengehalten und problematisch (Hoops 2013). Sie bringen dabei die Produktivität der Unbestimmterfahrung wie auch des Nichtwissens und Nichtkönnens für Pflegebeziehungen zum Ausdruck, während bestehende technologische und interaktionistische Vorstellungen die Friktionen und Brüche sowie die Erfahrung der Alterität eher zum Verschwinden bringen (Hoops 2013; Friesacher 2008; Hülsken-Giesler 2008; Stemmer 2001).²⁶

26 Dass die technologische Wissensanwendung und das reflexiv-dialogische Verstehen in der Pflegebeziehung durchaus scheitern können, erscheint nur aus der Perspektive bestehender technologischer und interaktionistischer Positionen als Defizit und Mangel. Die theoretischen Neuorientierungen fokussieren vielmehr den produktiven Wert der Unbestimmtheit und Kontingenz, wobei die irreduzible Erfahrung der Alterität bzw. eine unüberwindbare Differenz zur Bedingung wird, um den Anderen in seiner Andersheit in der Pflegebeziehung überhaupt wahrzunehmen (Hoops 2013: 243; Friesacher 2008; Stemmer 2001). In dieser Lesart entfaltet sich das relationale Pflegehandeln ausgehend von einer unüberwindbaren »Ausgangsdifferenz des Pflegerischen« (Hoops 2013: 241; Herv. im Orig.), die für eine Beziehung steht, in der der Andere weniger vereinnahmt wird. Pflegehandeln ist angesichts dessen von einer paradoxalen Grundstruktur gekennzeichnet, da der Andere, der Teil des pflegerischen Handelns ist, unbestimmbar bleibt (Friesacher 2008: 264). Eine unüberbrückbare Differenz oder die Unverfügbarkeit des Anderen wird zum Treibsatz des Pflegens, wobei das Nichtwissen wie auch das Nichtkönnen als konstitutive und produktive Elemente des pflegerischen Handelns erscheinen (ebd.). Der Andere wird in der Pflegesituation letztlich immer unbere-

Die Annahme einer radikalen Alterität des Gepflegten bzw. einer unauflösbaren Unbestimmbarkeit des Anderen als konstitutiver Moment von Pflegebeziehungen bedingt auch theoretische Akzentverschiebungen in Bezug auf die Konzeption von Subjektivität. Gehen sowohl technologisch-instrumentelle als auch strukturtheoretisch-interaktionistische Gegenstands- und Handlungsverständnisse auf beiden Seiten der Pflegebeziehung von einem autonomen Subjekt aus, das über sich selbst und den Anderen verfügen kann, bildet die von neueren Ansätzen betonte unauflösbare und differente Erfahrung des Fremden im relationalen Pflegehandeln ein subjektkritisches Moment, das eine unsichere und vage Subjektivität vor Augen führt (Hoops 2013; Ertl-Schmuck 2010, 2000; Stemmer 2001).

Die irreduzible Erfahrung des Fremden und Anderen in der Pflegebeziehung steht für einen teilweisen Kontrollverlust bzw. ein Widerfahrnis und geht mit der beiderseitigen Auflösung des uneingeschränkten Autonomieanspruchs einher (Hänel 2018; Hoops 2013; Greb 2003). In den Blick rückt damit eine dislozierte, prästabile oder passagere Subjektivität im Kontext von Pflegebeziehungen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020). Über bestehende technologische und interaktionistische Annahmen hinaus, die von einer autonomen Subjektkonzeption und einer Identität der Person auf beiden Seiten der Pflegebeziehung ausgehen, gerät eine relationale, fluide und prozesshafte Subjektivität in pflegerischen Beziehungen in den Blick (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 83f.; Hoops 2013: 236).²⁷

Nicht nur für die Subjektkonzeption, sondern gleichermaßen für die empirische Untersuchung und Darstellung von Pflegebeziehungen haben die geschilderten theoretischen Neuorientierungen, speziell die Fokussierung auf Differenz, Nichtidentität und die Alteritätserfahrung des Pflegeereignisses, Konsequenzen, sind mit ihnen doch andere Erfordernisse für die Forschung verbunden (Hänel 2018; Hoops 2013; Greb 2003). Besonders betrifft das die empirische Darstellung der Ereignishaftigkeit der relationalen Praxis der Pflege, bei der es gilt, die Unbestimmbarkeit, Alterität und Nichtidentität abzubilden (Hänel/von Gahlen-Hoops

chenbar und undurchschaubar bleiben, soll Wissen nicht gewaltförmig sein und Vereinnahmung bedeuten (Stemmer 2001: 272-275).

- 27 Ein über andere und sich selbst frei und intentional verfügendes Subjekt wird auf beiden Seiten der Pflegebeziehung problematisch. Stellen aufseiten der Gepflegten vor allem Krankheit und Alter identitätsbedrohende Momente dar (Ertl-Schmuck 2010: 70ff.), sind es aufseiten der Pflegenden die prinzipielle Undurchschaubarkeit und die Kontingenz des Pflegeereignisses, die mit einem partiellen Selbst- und Weltverlust verbunden sein können. Eine lebendige pflegerische Erfahrung ist daher nicht von Widerfahrnis, Mitgerissenwerden und teilweisem Selbstverlust zu trennen (Hänel 2018: 74-80; Greb 2003: 196ff.). Schon das Angesprochenwerden durch den Anderen, das den Ausgangspunkt der pflegerischen Beziehung bildet, stellt die Handlungsfreiheit des Subjekts infrage, da es für das Subjekt unmöglich ist, zu bestimmen, wer es wie anspricht und welche Wirkung es hat, wenn es selbst ein Anderer für die Anderen ist (Stemmer 2001: 304).

2020; Hoops 2013; Greb 2003). Ebendies gelingt der bestehenden Pflegeforschung – sei sie quantitativ-klinisch oder qualitativ-lebensweltlich ausgerichtet – tendenziell nicht, folgen ihre quantifizierenden Bestimmungen bzw. hermeneutisch-reflexiven Sinnrekonstruktionen doch einer Identifikations- und Repräsentationslogik.

Vor diesem Hintergrund sprechen sich verschiedene Autoren für eine erweiterte Empirie der Pflegepraxis aus, die die Unbestimmbarkeit, Kontingenz und Alterität sowie das *Prozessuale* der pflegerischen Beziehung zum Ausdruck bringen soll, um so das spekulative Moment des kontingenten Pflegehandelns sichtbar zu machen (Hänel 2020, 2018; Hoops 2013). Für diese angestrebte erweiterte empirische Beschreibung sind andere Medien und Materialien als in der vorherrschenden quantitativen und qualitativen Pflegeforschung vonnöten, da deren text- und sprachbasiertes Vorgehen die Unbestimmbarkeit und Kontingenz sowie Performativität, Ereignishaftigkeit und Prozesshaftigkeit von Pflege und Pflegebeziehungen eher nicht einzufangen vermögen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Hänel 2020; Hoops 2013). Als empirisches Material vorgeschlagen werden dafür insbesondere fiktionale und künstlerische Erscheinungsformen der Pflege, etwa in Bühnenwerken, Bildern und Filmen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Hänel 2020; Hoops 2013). Das heißt, mit den angesprochenen theoretischen Neuakzentuierungen rückt die Ästhetik, Performanz und Bildhaftigkeit der *sich darstellenden* Pflege in den Vordergrund (Hoops 2013). Untersucht die quantitative und die qualitative Pflegeforschung die pflegerische Wirklichkeit anhand klinischer Settings bzw. anhand der lebensweltlichen Kontexte von Betroffenen, kommt die relationale Pflegepraxis in den angesprochenen fiktionalen und künstlerischen Formaten auf ganz eigene Weise zur Geltung, wodurch sie sich ausgehend von einem erweiterten Empirieverständnis als empirisches Material für die Beobachtung und Beschreibung des singulären Pflegeereignisses eignen (Hänel 2020: 279ff.; Hoops 2013: 250).

Speziell Spielfilme bieten sich als Medium einer erweiterten empirischen Pflegeforschung an, da sich filmisch neben der bildhaften Ästhetik und räumlichen Dimension auch die zeitliche Dimension und die dynamische Performanz des sich darstellenden Pflegegeschehens beobachten und untersuchen lässt (Hänel 2020: 281f.). So kann ausgehend vom filmischen Prozess oder auch von den pflegerischen Handlungen fiktionaler Figuren in Spielfilmen die relationale und prozesshafte Praxis der Pflege in Bewegung bzw. in Transformation befindlich verfolgt und beschrieben werden. Auf diese Weise lassen sich speziell auch mikrologische Pflegeprozesse oder das *Prozessuale* der Pflegebeziehung zum Ausdruck bringen, ohne die damit einhergehende subjektkritische Erfahrung von Fremdheit und Differenz gänzlich zum Verschwinden zu bringen (Hänel 2020, 2018).

Neben der eher langfristigen Ausgestaltung von Pflegebeziehungen rückt damit auch die kurzfristige Gestaltung von konkreten pflegerischen Interaktionen in den Fokus des Interesses, also die Frage, *wie* pflegerische Situationen eigentlich

praktisch gestaltet werden. Dies legt nahe, dass dem Medium Film über die Untersuchung der Pflegearbeit in fiktionalen Kinofilmen hinaus eine Vielzahl an zu bergenden Potenzialen hinsichtlich der empirischen Untersuchung und Darstellung der pflegerischen Praxis innewohnt.²⁸

Das theoretisch-empirische Neudenken von Pflege in der Pflegewissenschaft hat ebenso auf der Ebene der Pflegedidaktik Akzentverschiebungen angestoßen. So gehen neuere Ansätze der Pflegebildung gleichermaßen von der irreduziblen Unbestimmbarkeits- und Alteritätserfahrung aus (Ertl-Schmuck 2018: 142; Greb/ Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Hoops 2013). In Abgrenzung von den institutionell vorherrschenden funktional-technologischen Positionen einer zweckrationalen Vermittlung von Wissen im beruflichen Pflegeunterricht und der Komplementierung dieser Verkürzung durch ein interaktionistisch-hermeneutisches Verständnis, bei dem reflexiv-hermeneutisches Fallverstehen als zentrales Bildungsanliegen formuliert wird, steht in der Pflegebildung somit vermehrt die irritierende Erfahrung der Fremdheit und Nichtidentität sowie das irreduzible Nichtwissen und Nichtkönnen des Pflegehandelns im Zentrum (Hoops 2013; Greb 2003; Stemmer 2001).²⁹

Die Erfahrung von Nichtidentität, Alterität und Fremdheit wird dabei als ein möglicher *Anlass* von Pflegebildung gedacht (Hänel 2022). Durch die Zentralität dieser Alteritätserfahrung wird in der pflegedidaktischen Reflexion etwa die Frage zentral, wie der Andere der Pflege überhaupt zur Sprache kommt, wenn im Pflegeunterricht kein Gepflegter, Betroffener oder Patient anwesend ist (Ertl-Schmuck/ Greb 2013: 428; Stemmer 2001: 310ff.). Dass angesichts der Erfahrung des Fremden in der Pflegebeziehung fixes und feststehendes Wissen fraglich wird, betrifft pflegedidaktisches Handeln direkt, da es unter diesen Voraussetzungen weder obligatorische Regeln noch sicheres Wissen geben kann und sich zudem pflegepädagogisch

28 Vor diesem Hintergrund würde sich insbesondere die von Mohn (2015) entwickelte Kameraethnografie für die Pflegeforschung anbieten. Gerade weil sie auf einer Methodologie der Bewegung beruht (ebd.: 191), die sich von starren Vorstellungen des Dokumentierens und Wissenkönnens verabschiedet und stattdessen das Nichtwissen und die perzeptive Öffnung betont, eröffnet sie womöglich einen Raum, um die kontingenten Abstimmungsprozesse pflegerischer Praxis in einem »dichtem Zeigen« (ebd.: 174) zur Darstellung zu bringen.

29 Der bisher nur in Ansätzen vorhandene Entwurf einer »relationalen Pflegedidaktik« (Hoops 2013: 249) etwa zielt darauf, in Pflegebildungszusammenhängen Erfahrungen anzuregen, die der unbestimmten Erfahrung in der beruflichen Pflegepraxis ähneln oder entsprechen. Es geht um den Versuch, etwas in Erscheinung zu bringen, was sich wie im Pflegehandeln selbst nicht in einer eindeutigen Tatsache zeigt (ebd.). Diesem Anliegen folgen auch die Ansätze der *konstellativen Pflegedidaktik*, die im Sinne Adornos auf die Nichtidentität der Pflegeerfahrung bzw. die Erfahrung der Differenz von Begriff und Sache fokussiert (Greb 2003), und der *skeptischen Pflegebildung*, bei der festgesetzte und vorab definierte Zielvorstellungen ausbleiben, um die Pflegebildung für die Erfahrung der Fremdheit und Andersheit zu öffnen (Stemmer 2001: 330ff.).

gische Zielsetzungen und Intentionen nicht mehr problemlos legitimieren lassen (Stemmer 2001: 322).³⁰

Derartige theoretische Akzentverschiebungen sind auch mit Erweiterungen der bestehenden Subjektkonzeption im Kontext von Pflegebildung verbunden. Einmal mehr problematisieren die neueren Ansätze die Setzung eines autonomen Subjekts, die sich sowohl in der informativ-technologischen als auch in der hermeneutisch-reflexiven Ausrichtung der bestehenden Pflegedidaktik findet, und fassen Subjektivität im Kontext von Pflegebildung angesichts der irreduziblen Unbestimmbarkeit von Pflege stärker als vage, irritiert und schwach auf (Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430ff.; Ertl-Schmuck 2010; Greb 2010). Denken die vorherrschenden theoretischen Ansätze in der Pflegebildung das Subjekt eher als ein unbeschränkt rational-erkennendes oder kritisch-selbstreflexives, erweitern die theoretischen Neuakzentuierungen die Instanz der Selbstreflexion um Anteile einer dislozierten, unterworfenen und schwachen Subjektivität (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Ertl-Schmuck 2010, 2000; Greb 2004: 147f.). Statt wie die technologisch-zweckrationalen und hermeneutisch-reflexiven Ansätze an der Vorstellung eines autonomen Subjekts festzuhalten, interessieren sich jüngere Positionen gerade für die prekären, mit den qualitativen Erfahrungen eines irreduziblen Nichtwissens, von Alterität und Nichtidentität verbundenen identitäts- und subjektkritischen Momente im Kontext von Pflegebildung (Ertl-Schmuck/Greb 2013; Ertl-Schmuck 2010, 2000). Auf diese Weise rückt in der Pflegebildung vermehrt eine prekäre oder passagere Subjektivität in den Vordergrund (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 84; Greb 2020: 146f.). Angesichts einer relationalen Pflegebildung im Zeichen radikaler Alterität, Differenz und Nichtidentität, erfährt die Konzeption eines autonomen, über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts Erweiterungen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 84f.).

Konsequenzen hat dies nicht zuletzt auch für die Herangehensweisen in der Pflegebildung und die dabei genutzten Medien und Materialien, geht es doch nun mehr darum, jenseits der Vermittlung von Wissen oder der Schulung reflexiver und hermeneutischer Kompetenzen Differenz- und Unbestimmbarkeitserfahrungen zu stimulieren (Greb/Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430ff.). Da sowohl die technologisch-instrumentellen Vermittlungen von Regel- und Handlungswissen als auch die hermeneutisch-reflexiven Deutungen von beruflichen Handlungssituationen vorrangig text- und sprachbasiert funktionieren,

30 Mit dem Wissen um das Nichtwissen im pflegerischen Handeln geht auch die Sicherheit und Gewissheit im Kontext der Pflegebildung verloren: »Eine pflegepädagogische Praxis, die das Nichtwissen als Bezugsgröße des Wissens ernst nimmt, ist von diesem Faktum in doppelter Hinsicht betroffen, denn die durch das Nichtwissen entstehende Unsicherheit und Unbestimmtheit erstreckt sich nicht nur auf die zu vermittelnden Wissensinhalte, sondern auch auf die pädagogische Zielsetzung« (Stemmer 2001: 322).

werden andere, weniger auf Signifikanz beruhende Medien in Betracht gezogen, die Identifikationsversuche ins Leere laufen lassen und so der unauflösbaren Unbestimmtheit pflegerischen Handelns eher gerecht werden (Greb/Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 429ff.; Hoops 2013: 246f.). Dazu zählen insbesondere Kunstwerke, die im Setting der Pflegebildung zweckfreie ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Anders als die Vermittlung von Kategoriensystemen oder das reflexive Deuten textbasierter Fälle tragen sie vermutlich stärker zur »Verrätselung« (Greb 2010: 155) der Sache Pflege bei (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 85) und weisen so gesehen den kontingenten Unbestimmtheitscharakter auf, der pflegerisches Tun unter Umständen auszeichnet.

An die Stelle des im Wissenserwerb und der Selbstreflexion jede Unentschiedenheit tilgenden autonomen Subjekts tritt in der ästhetischen Pflegebildung ein Anderes der Vernunft, das für identitäts-, erkenntnis- und subjektkritische Erfahrungen im Kontext von Pflegeunterricht steht (Ertl-Schmuck 2010; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 428f.). Ästhetisches Denken im Zusammenhang von Pflegebildung geht durch die Prononcierung von Differenz, Irritation und Unentscheidbarkeit folglich mit Momenten schwacher Vernunft und einer nicht mehr in Gänze über sich selbst und andere verfügenden Subjektivität einher (Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430).

Jenseits bestehender text- und wissensbasierter Formate und Medien und ihrer zweckbasierten Verwendung im Pflegeunterricht bieten speziell Kino- oder Spielfilme Anlässe für zweckfreie ästhetische Erfahrungen in der Pflegebildung (Hänel 2015: 249ff.). Da Kinofilme gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsweisen stören können und damit unter Umständen ein Verkennen der Sache voranbringen, tragen sie der Unbestimmbarkeit der kontingenten Praxis der Pflege Rechnung. Werden Filme in der Pflegebildung nicht allein zur Wissens- und Informationsvermittlung oder als Instanz einer reflexiven Selbstausarbeitung genutzt, lässt sich mit ihnen ein ästhetisches Erfahrungs- und Pflegebildungsgeschehen vor Augen führen, durch das gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster irritiert, diversifiziert und erweitert werden können (Hänel 2015: 249f.; Greb/Ertl-Schmuck 2015: 274). Pflegefilmbildung steht so gesehen für das Einüben und Erproben verfeinerter Wahrnehmungs- und Verstehensweisen in Bezug auf Pflege.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Neuorientierungen in der Pflegedidaktik – sei es die Fokussierung auf subjektkritische Ereignisse, seien es die erweiterten Formen ästhetischer Pflegebildung, speziell die Pflegefilmbildung – wandeln sich freilich gleichfalls die Anforderungen an die empirische Beschreibung. Es dürfte klar sein, dass quantifizierende Messungen bzw. nachträgliche Sinnrekonstruktionen, wie sie in der quantitativen und qualitativen Pflegebildungsforschung vorherrschen, bei der Beschreibung der subjektkritischen, irritierenden und widerständigen Alteritätserfahrungen im Zusammenhang mit ästhetischer Pflegebildung und Pflegefilmbildung an ihre Grenzen gelangen. Wie es trotzdem gelingen kann, die feinen Irritationen zu beschreiben, die Pflegebildungsprozesse in

verschiedenen Settings auszeichnen, ist allerdings bislang weitgehend ungeklärt. Impulse für das allgemeine Anliegen der Beschreibung subjekt- und erkenntnis-kritischer Pflegebildungsprozesse wie auch das spezielle Anliegen der Darstellung ästhetischer Pflegefilmbildungsprozesse könnten aber sicherlich die oben gezeigten Akzentverschiebungen in den Bereichen der Bildungstheorie und Bildungsempirie (Kap. 1.1) sowie der Filmtheorie und Filmbildung (Kap. 1.2) liefern.³¹

Allen drei betrachteten Wissenschaftsdiskursen ist dabei gemeinsam, dass ein Medienwechsel vom Text zum Film Gelegenheit zur theoretisch-empirischen Neu-beschreibung ihrer (scheinbar) bekannten Gegenstände bietet. Eine *bewegungsbildbasierte Theoriebildung* ermöglicht so gesehen Auswege aus etablierten und verfestigten Begriffs- und Theoriekonstruktionen, sei es im Bereich der »Bildung«, des »Films« oder der »Pflege«.

1.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Theoriebildung

Erhält oder etabliert die (staats)wissenschaftliche Praxis der Kopie durch die Wiederholung, Systematisierung und kritische Ausdifferenzierung bestehender Begriffe und Theorien hauptsächlich den vorherrschenden *State of the Art* der wissenschaftlichen Gemeinschaft, erschließen sich durch die minderwissenschaftliche Praxis der Kartierung vorrangig Brüche in Wissenschaftsdiskursen, die auf revolutionäre Umkehrungen und den beginnenden Umbau bestehender Theoreme und Paradigmen hinweisen.

Wie ich im voranstehenden Teil der Untersuchung zu zeigen versucht habe, ermöglicht die Praxis der Kartierung nicht nur die ansatzweise Darstellung verstetigter und etablierter Theoriepositionen, die die andauernde Reproduktionspraxis einer »normalen Wissenschaft« (Kuhn 1993: 37) zum Ausdruck bringen. Vielmehr lässt sich mit ihr vor allem auch der *Transformationsprozess* wissenschaftlicher Diskurse in Form epistemologischer Einschnitte und der beginnende Umbau von Paradigmen beleuchten; und im besten Falle zeigt sich in der entstehenden Karte die Linie einer revolutionären Wissenschaft, die für Krise und einsetzende Reorganisation steht und daher ansatzweise die Lebendigkeit der Wissenschaft, ihren Neuigkeitswert und das intensive Weiterdenken wissenschaftlicher Probleme und Fragen bezeugt (ebd.: 104-185). Anders als die konventionelle staatswissenschaftliche Praxis, die Forschungsstände hauptsächlich festlegt, bestehende Theoreme und

31 Speziell eine Rezeption der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007) steht in der Pflegedidaktik noch aus. Insofern sind Pflegebildungsprozesse im engeren Sinne bisher weder theoretisch noch empirisch in den Blick genommen worden (Hänel 2022).

Paradigmen kritisch ausdifferenziert und verstetigt, ermöglicht es die minderwissenschaftliche Kartierungspraxis aus meiner Sicht im Besonderen, einen Bereich jenseits des *wissenschaftlichen Mainstreams* zu erschließen, der als ein eher verdrängter und unbewusster Bereich des Wissenschaftsdiskurses einen Raum zum Weiterdenken eröffnet (Engelmann 1990: 12). Jenseits der fortbestehenden wissenschaftlichen Fortschritts- und Reproduktionspraxis, die in ihren »schlechten« Wiederholungen eher nur wenig Neues entstehen lässt, erschließen sich im beginnenden Umbau von Theoremen und Paradigmen »gute« Wiederholungen, die Wissenschaft lebendig halten.³²

Die Karten ambulanter Wissenschaft machen entsprechend *Problematisierungsprozesse* in wissenschaftlichen Diskursen sichtbar, die mit Verzögerungen und Unterbrechungen umstandsloser wissenschaftlicher Weiterarbeit verbunden sind. Das Ziel ist dabei nicht oder nicht unmittelbar, Lösungen zu finden, sondern es geht darum, Probleme besser zu formulieren oder Fragen gegenüber festgefügtten Antworten zu verteidigen (Sanders 2009b: 210f.; Friedrichs 2008). Die Idee eines kumulativen bzw. kontinuierlichen Fortschritts in der Wissenschaft wird damit hinfällig, ereignet sich wissenschaftliche Weiterentwicklung aus der Perspektive der ambulanten Wissenschaft doch eher in der bruchhaften Problematisierung bestehender Annahmen, anerkannter Lösungswege und etablierter *Komplexitätsreduktionen*.³³ Während die dichotome Fortschritts- und Reproduktionspraxis

32 Karten wissenschaftlicher Diskurse bringen neben der weitgehend passiven Reproduktionspraxis der Wissenschaft, die im Sinne von Deleuze für »schlechte«, weil mit nur wenig Abweichung und Neuheit verbundene Wiederholungen steht (SP: 33f.), vor allem die Intensitäten und die Lebendigkeit wissenschaftlicher Arbeit zum Ausdruck, die in Form »guter« Wiederholung Theorie und Begriffe *aktiv* produziert bzw. transformiert. Gute Wiederholungen in der Wissenschaft und der *Prozess* der Begriffsbildung erschließen sich – wie zuletzt gezeigt – nur an den Übergängen oder im Dazwischen, insofern den etablierten und festgesetzten Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen relative Abweichungen zugeführt werden. Eben dies lässt sich mit der Kartierungspraxis minderer Wissenschaft und ihrer Untersuchung des revolutionären Umbaus von konstitutiven Begriffen, Theoremen und Paradigmen verdeutlichen. Mit der Transformation bestehender Theoreme und Paradigmen ist eine höhere Intensität verbunden als mit nur reproduzierenden Begriffs- und Wortschöpfungen, die Fortschritte darstellen, die eher wenig ändern. Neuheit in der Wissenschaft ist folglich eine Frage der *Intensität* und bemisst sich am Grad der Abweichung von hegemonialen Theoremen und Paradigmen, kurzum: an der Intensität des Weiterdenkens.

33 Ahrens (2011: 30) betont, dass die einseitige Orientierung an etablierten Lösungswegen in der Wissenschaft zu einem kollektiven Problemverlust führen kann, da mit den vorhandenen Lösungswegen nur bestimmte bzw. unterkomplexe Probleme in den Blick kommen (ebd.: 29). Die Verkehrung von Lösung und Problem behindert folglich das Auffinden und Bearbeiten der fortbestehenden Probleme – allerdings wird der Problemverlust häufig gar nicht bemerkt (ebd.: 30).

staatlicher Wissenschaft – wie oben ausgeführt – bestehende Annahmen und Ursprünge eher baumartig verstetigt und die etablierten Komplexitätsreduktionen somit unter Umständen unreflektiert fortführt, vollzieht sich die Weiterentwicklung in der Wissenschaft vorrangig über Störungen, Akzentverschiebungen und Problematisierungen bestehender wissenschaftlicher Arbeit, die mit *Rekomplexifizierungsprozessen* verbunden sind.

Wie anhand der Kartierung der Wissenschaftsdiskurse ansatzweise gezeigt wurde, wird wissenschaftliche Weiterarbeit speziell im krisenhaften Prozess der *Neubeschreibung* der konstitutiven Gegenstände wissenschaftlicher Diskurse erkennbar, der eine Rekomplexifizierung bzw. eine relative Komplexitätssteigerung zur Folge hat. Derartige Neuzuschnitte und Reformulierungen von Gegenständen habe ich im Hinblick auf »Bildung«, »Film« oder »Pflege« (Kap. 1.1-1.3) dargelegt: So werden in allen drei Bereichen zunehmend bestehende technische oder interaktionistische Gegenstandsbestimmungen problematisiert, indem ein irreduzibles Nichtwissen, die Erfahrung der Alterität und eine unauflösbare Unbestimmtheit betont werden. Diese Akzentverschiebungen lassen sich dabei durchaus als Ausdruck der Problematisierung bestehender binärer Wissensformen und einer einsetzenden Rekomplexifizierung fassen. Das Weiterdenken in der Wissenschaft erscheint so gesehen als beginnendes Erproben und Praktizieren neuer und vor allem komplexerer Wissensformen (Lyotard 2003).³⁴

Fokussieren bestehende und vorherrschende Gegenstandsbestimmungen quer zu den betrachteten Wissenschaftsdisziplinen eher technische Machbarkeit und interaktionell-reflexive Bewältigbarkeit, rückt nun das allgegenwärtige Scheitern technischer und reflexiver Selbst- und Weltverfügungen in den Vordergrund. So werden im Hinblick auf die Gegenstände »Bildung«, »Film« und »Pflege« rational-technologische wie auch interaktionistisch-reflexive Welthaltungen um eine unauflösbare Andersheit, Differenz und Fremdheit des Selbst- und Weltbezugs erweitert (Kap. 1.1-1.3). Ein *prekäres Leben* taucht auf, wie es unter Vorherrschaft eines autonomen Subjekts zuvor verschüttet schien. Während die konventionelle wissenschaftliche Reproduktionspraxis auf der grundlegenden und basalen Setzung eines autonomen, technisch oder kritisch-reflexiv über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts beharrt, werden durch die beschriebenen theoretischen Akzentverschiebungen verdrängte Bereiche des Scheiterns sowie Friktionen und Brü-

34 Folgt man Lyotard (2003: 29-37), so ist das Kennzeichen bestehender Wissenschaftsdisziplinen vor allem die Informatisierung des Wissens, insofern entsprechend den technologischen Veränderungen im Computerzeitalter vor allem binäre und dichotome Wissensformen reproduziert werden. Vor diesem Hintergrund können die kartierten Wissenschaftsprozesse der Rekomplexifizierung als eine gegen die Vorherrschaft der Kybernetik im Wissenschaftsbetrieb gerichtete Absetzbewegung gelesen werden, die im Sinne einer »postmodernen Wissenschaft« (ebd.: 131) von Neuem beginnt, Instabilitäten, Ungleiches und Singularitäten zu untersuchen (ebd.).

che des Selbst- und Weltbezugs offengelegt, die mit neuen Anforderungen an und Problemen für die wissenschaftliche Arbeit verbunden sind.³⁵

Vorherrschende technische und interaktionistisch-reflexive Gegenstandsbestimmungen von »Bildung«, »Film« und »Pflege«, die die Subjektkonzeption eines bewussten, rationalen und autonomen Selbst eher fortschreiben, werden quer zu den betrachteten Wissenschaftsdiskursen um eine larvenhafte, dislozierte oder passagere Subjektkonstitution erweitert (Kap. 1.1-1.3). Die Weiterentwicklung in der Wissenschaft erfolgt also über den Bruch mit und die Abkehr von der klassischen Subjektkonzeption und über die Wiederaufnahme einer Rationalitäts- und Vernunftkritik. Ein Weiterdenken ist auch in der Wissenschaft so gesehen nur in der »Leere des verschwundenen Menschen« (Foucault 2015: 412) möglich, wie auch das Werden und die Weiterentwicklung in Wissenschaftsdiskursen sich nur in der Abweichung vom zentralen Punkt des Subjekts vollziehen können (TP: 398f.).³⁶

Aufgrund der kartierten Akzentverschiebungen hin zu prekären und krisenhaften Selbst- und Weltverfügungen sind in den untersuchten Wissenschaftsdiskursen dahingehend neue Probleme und Anforderungen entstanden, wie sich diese unbestimmten und asignifikanten Anteile *empirisch* darstellen lassen. Jenseits der vorherrschenden Annahmen, die ausgehend von einfachen Empirismen weiterhin eine repräsentative Bestimmbarkeit der Gegenstände »Bildung«, »Film« und »Pflege« für möglich erachten und deshalb an der Identifikations- und Feststellpraxis

35 Wiederholt und verfestigt die konventionelle Reproduktionspraxis in den Wissenschaftsdiskursen die Annahmen eines einfachen Empirismus und eines anthropozentrischen Menschenbildes, erschließt sich über die Praxis der Kartierung insofern eine *anthropologische Neukontextualisierung*, als in allen oben betrachteten Wissenschaftsdisziplinen der Umgang mit dem uneinholbaren Anderen und Fremden in der Welt als *transdisziplinäres* Anliegen formuliert wird (Levinas 1995). Das klassische und dogmatische Bild des Denkens im Mainstream der Wissenschaftsdiskurse, das für Repräsentation, Totalität und Identität steht, wird um ein Bild des Denkens erweitert, das als modernes Denken der Differenz, Alterität und Nichtidentität (DW: 215) für die Wiederaufnahme des Projekts einer Rationalitäts- und Vernunftkritik unter anderen Vorzeichen steht (Engelmann 1990: 16f.). Neu fokussiert werden die prinzipiell prekären Selbst- und Weltbezüge des Menschen, wie sie von wissenschaftlichen Machbarkeitsvorstellungen zumeist verstellt werden.

36 Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse erschließen neben der andauernden Reproduktion basaler Annahmen, wie jener der kantischen Subjekt- und Objektkonzeption, auch Freisetzung konstitutiver Annahmen in der Wissenschaft. Anders als feine Begriffsausdifferenzierungen, die sich über ihre eigenen Voraussetzungen nicht bewusst werden, geht der beginnende Umbau von Paradigmen mit Akzentverschiebungen hinsichtlich grundlegender epistemologischer Annahmen, etwa jener der apriorischen Setzung eines Subjekts und eines Objekts im Sinne Kants, einher. Dabei erfährt auch das Konstrukt des Menschen insofern Akzentverschiebungen, als eine Kritik am *Anthropozentrismus* wiederholt wird, wie sie in jüngerer Zeit unter anderem Latour (2010, 2008a) formuliert hat.

der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung festhalten, rückt eine erweiterte Empirie in den Vordergrund, die den Unmöglichkeits- und Unbestimmbarkeitscharakter der Gegenstände zu erhalten versucht (Kap. 1.1-1.3).

Diese erweiterte Empirie zielt vor allem darauf, die Kontingenz und Alterität wie auch die Performativität und Prozessualität der Lebenspraxen der »Bildung«, des »Films« und der »Pflege« zu beschreiben. Die Weiterentwicklung in der Wissenschaft im Sinne des Umbaus von Paradigmen ist folglich auch hinsichtlich der empirischen Forschung dadurch gekennzeichnet, dass Bekanntes anders und neu gesehen wird bzw. *empirische Neubeschreibungen* der vermeintlich bekannten Gegenstände entstehen (Kuhn 1993: 123). Sofern die konventionelle (staats)wissenschaftliche Reproduktionspraxis eher dazu neigt, Begriffe und Theorien aufeinander zu beziehen und damit zu verstetigen, funktioniert Weiterentwicklung in der Wissenschaft, wie die obige Kartierung gezeigt hat, vor allem über einen neuen und veränderten empirischen Kontakt zu den Gegenständen bzw. zur beobachteten Wirklichkeit. Theoretische Akzentverschiebungen sind daher – wie oben gezeigt – nie von Neuorientierungen im Bereich der Empirie zu trennen.³⁷

Operiert die vorherrschende Empirie quantitativer wie auch qualitativer Ausrichtung vorrangig sprach- und textbasiert, werden zur erweiterten empirischen Forschung vermehrt andere und insbesondere nichttextliche Medien und Materialien wie Bilder oder Filme herangezogen. Jenseits der vorherrschenden feststellenden Repräsentations- und Identifikationslogik empirischer Forschung, die Sichtbares und Sagbares eher in Übereinstimmung zu bringen versucht, funktioniert Weiterarbeit in der Wissenschaft vor allem über ein neues Verhältnis des Sagbaren zum Sichtbaren. Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse verdeutlichen dabei, wie dieses Verhältnis in den Wissenschaftsdisziplinen neu verhandelt und umgestaltet wird. Sie helfen entsprechend, den in der Wissenschaft sich vollziehenden Übergang zu »neuen Dispositiven« (TG II: 326), also zu neuen Arten und Weisen, wie Sichtbares und Sagbares aufeinander bezogen werden (F: 58), zu beschreiben. Wie es die obige Untersuchung der Wissenschaftsdiskurse in Ansätzen verdeutlichte, scheint eine *mediale Reflexivität* (Sabisch 2018: 390; Bohn 2015) für das Vorankommen in der Wissenschaft unabdingbar zu sein.

Eine rein text- und sprachbasierte quantitative und qualitative empirische Forschung gerät hier zunehmend an ihre Grenzen, zumal wenn sie mit repräsentati-

37 Entgegen einem »post-medialen Verständnis von Wissenschaft« (Ahrens 2009: 38), bei dem Aussagen und Tatsachen in sich abgeschlossen werden, ohne auf Erfahrung zu gründen, machen Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse und die entsprechende Betrachtung von Störungen und Problematisierungen einen neuen Bezug von Wissenschaft zur erfahrbaren Wirklichkeit sichtbar. Weiterentwicklung in der Wissenschaft basiert auf einer neuen und modifizierten Anbindung wissenschaftlicher Begriffe und Theorien an *außersprachliche Referenten*.

von Identifikationen und Festlegungen arbeitet. Demgegenüber ermöglicht speziell das Medium Film mit seiner Sichtbarkeit sowie irreduziblen Zeitlichkeit eine nichtrepräsentations- und nichtidentifikationslogische Beschreibung von Prozessen als *Prozess*, die hilft, den Unbestimmbarkeitscharakter der wissenschaftlichen Gegenstände der »Bildung«, des »Films« und der »Pflege« aufrechtzuerhalten (Kap. 1.1-1.3). Das Medium Film sorgt gleichsam für eine neue *Unschärfe* in der Wissenschaftspraxis, die allerdings nicht als Defizit zu verstehen ist, sondern als Bedingung erscheint, um das vermeintlich Bekannte unter Berücksichtigung der Kontingenz des Lebens neu und komplexer betrachten zu können.

Der *Medienwechsel* hin zum Film wiederholt so gesehen das paradoxe Erfordernis, die prozessualen *Ereignisse* der »Bildung«, des »Films« oder der »Pflege« als empirisch positiv wahrnehmbare Phänomene darzustellen, ohne zugleich den praktischen Wert des Nichtwissens, der Alterität und der prinzipiellen Unbestimmbarkeit zum Verschwinden zu bringen. Durch einen solchen Wechsel bzw. eine solche Erweiterung von Techniken und Medien über das in der (staats)wissenschaftlichen Reproduktionspraxis dominierende Medium Text hinaus ergeben sich Weiterentwicklungen und neue Erkenntniswege in der Wissenschaft (Ahrens 2009; Latour 2008a; Kittler 2003).³⁸ Neue Erkenntnisse in der Wissenschaft ereignen sich *medienspezifisch*; sie sind nie von den medialen Praktiken, Techniken und Verfahren (Schreiben, Fotografieren, Filmen etc.), die sie konstituieren, zu trennen (Mohn 2008: 211f.).

Anders als das Medium Text, in dem durch Einschnitte und Festlegungen die Flüchtigkeit der Ereignisse eher getilgt wird, ermöglicht das Medium Film eine Weiterarbeit quer zu den oben untersuchten Wissenschaftsdisziplinen, da aufgrund seiner irreduziblen Zeitlichkeit Modulationen und Variationen erhalten bleiben und damit Prozesse, Transformationen und Bewegungen im Zusammenhang von »Bildung«, »Film« und »Pflege« komplexer untersucht und beschrieben werden

38 Sieht man von den Arbeiten Latours (2008a) oder Stengers (2008) und anderer Untersuchungen im Bereich der *Laboratory Studies* ab, sind das technische Vorgehen und das Wesen des empirischen Materials in der Wissenschaftstheorie bisher weitgehend vernachlässigt worden (Ahrens 2009: 37ff.), was insofern einen blinden Fleck darstellt, als mit einem bestimmten Medium oder einer Technik eine spezifische Form des Wissens generiert wird (ebd.). Beispielfhaft ist das Labor mit seinen Apparaturen ein Ort der technischen Erkenntnisgewinnung über Experimente, bei denen Technik als ein »Erkenntnismedium« (ebd.: 32) fungiert. Wie Ahrens (ebd.: 35) aber zeigt, lässt sich auch das Medium Film, sei es im Zusammenhang von Kinofilmen oder filmisch dokumentierter Lebenspraxis, als Ausgangspunkt für experimentelle Erkenntniswege in der Wissenschaft verstehen. Realität und Wirklichkeit können über die technische Verfremdung bzw. Übersetzung im Medium Film anders erfahren und untersucht werden. Wie vor allem Latour (2008a: 24-46) in seinen Untersuchungen zum Labor ausführt, ist die Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen nie von Technik bzw. technischen Artefakten zu trennen, so gehen mit anderen Techniken, etwa dem Film, bestenfalls auch andere wissenschaftliche Erkenntnisse einher.

können (Kap. 1.1-1.3). Zwar vermag das Medium Film sicherlich nicht alle Probleme wissenschaftlichen Arbeitens zu lösen, als eine beschreibende Materie eröffnet es aber andere Darstellungsräume und Möglichkeiten des Zeigens (Mohn 2008).

Anstatt wie in der konventionellen Wissenschaft, Lebenspraxis zu repräsentieren oder zu identifizieren, um sie über transzendente Werte und Normen bestimmen und feststellen zu können, steht eine in Ansätzen vorhandene filmische oder *bewegungsbildbasierte Theoriebildung* für den Versuch, ein anderes bzw. beweglicheres Verhältnis zur kontingenten Lebenspraxis einzunehmen. Eine solche bewegungsbildbasierte Theoriebildung liefert insofern Impulse für eine Weiterentwicklung in allen oben betrachteten Wissenschaftsdisziplinen, als mit ihr andere Qualitäten wie Nichtidentität, Lebendigkeit und Intensitäten in den Blick geraten, die für Bildungs-, Film- und Pflegeereignisse gleichermaßen von Bedeutung sind.

Dabei ist die Weiterentwicklung von Wissenschaft in Form einer film- oder bewegungsbildbasierten Theoriebildung in den kartierten Wissenschaftsdiskursen bisher unterschiedlich ausgeprägt. So finden sich in der Erziehungswissenschaft in Ergänzung zur sprachbasierten Bildungstheorie bereits Entwürfe einer filmischen oder bewegungsbildbasierten Bildungsprozessstheorie (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009) und auch in der Filmwissenschaft und Filmbildung gibt es erste Ansätze einer bewegungsbildbasierten Film(bildungs)theorie (Sanders 2020; Sanders/Winter 2015; Zahn 2012). In der Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik stehen vergleichbare Entwicklungen hingegen erst am Anfang (Hänel 2022, 2020).

Die folgenden Teile 2 bis 6 der vorliegenden Untersuchung sind entsprechend der experimentelle Versuch, an diese bestehenden, aber eher verdrängten Ansätze anzuschließen und eine *bewegungsbildbasierte Wissenschaft* zu praktizieren, um so den beginnenden Umbau paradigmatischer Annahmen und Setzungen weiter voranzubringen. Entsprechend diesem Anliegen werden im nachfolgenden Teil der Untersuchung am Beispiel von Michael Hanekes Film *Liebe* die Bildungspotenziale des Films ausgehend von der Lebendigkeit und den Intensitäten des filmischen Prozesses bestimmt.

2. Hanekes *Liebe* als Bildungsmedium beschreiben

Die Kartierung der filmwissenschaftlichen Diskurse (Kap. 1.2) hat gezeigt, dass in jüngerer Zeit jenseits technisch-identifizierender Bestimmungen oder hermeneutisch-reflexiver Interpretationen des Mediums Film Filmbeschreibungen bedeutsamer werden, die dessen spezifische Materialität und Medialität erhalten. Es geht dabei um die Frage, wie das Medium Film und insbesondere der Kinofilm in der Wissenschaft eine angemessene Darstellungsform erhalten kann. Filmanalysen treten dabei in den Vordergrund, die das Medium Film verstärkt als Zeitkunst denken und speziell den *filmischen Prozess* und die Modulation der Filmbilder zum Ausdruck bringen, sodass die mit dem filmischen Prozess verbundene Qualität, die Wahrnehmungen der Zuschauer zu irritieren, bestenfalls erhalten bleibt.

Mit dieser erweiterten Filmdarstellung korrespondiert auch eine andere Beschreibung der *bildenden Potenziale* des Mediums Film. Statt den Film gemäß den vorherrschenden Vorstellungen als Wissens- und Informationsträger oder als Instanz reflexiver Selbstausarbeitung aufzufassen, plädieren einige Autoren dafür, die mit dem filmischen Prozess verbundenen krisenhaften Irritationen sowie Unbestimmtheits-, Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen als Anlässe von Filmbildung einzubeziehen und zu berücksichtigen (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011). Diese Autoren interessieren sich entsprechend nicht für eine technisch-instrumentelle Identifikation von Wissens- und Informationsgehalten oder eine hermeneutisch-reflexive Interpretation des Bildungsgehalts, vielmehr erachten sie *pädagogische Lektüren* des Bildungsmediums Film für notwendig, die der Eigenart des filmischen Prozesses, Alteritätserfahrungen auszulösen und den Zuschauer mit Unentscheidbarkeit zu konfrontieren, zum Ausdruck verhelfen.

Dabei ist bisher weitgehend ungeklärt, wie Filmbeschreibungen zu gestalten sind, die die Möglichkeit der Irritation zum Ausgangspunkt filmischer Bildungsprozesse nehmen. Wie es scheint, wird erst über die Betrachtung der konkreten Materialität und Machart der sich modulierenden Filmbilder, also die Darstellung des filmischen Prozesses als *Prozess*, das *pädagogische Potenzial* des Bildungsmediums Film und sein Vermögen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu irritieren, ansatzweise bestimmbar. Daher gilt es, andere Darstellungsformen zu entwickeln,

die dezidiert das *Irritationspotenzial* des filmischen Prozesses zum Gegenstand haben.

Nimmt die konventionelle (staats)wissenschaftliche Praxis eher Einschnitte in den Strom der Filmbilder vor, indem Wissensbestände und Informationen identifiziert oder Bildungsgehalte reflexiv-hermeneutisch interpretiert werden, folgt die ambulante oder mindere Wissenschaft dem Modulations- und Transformationsprozess der Filmbilder, um die Intensitäten des Films und sein pädagogisches Potenzial näher zu beschreiben. Im speziellen Fall des Films bzw. des Kinos stehen mit Deleuze' Kinophilosophie zudem lebendige und bewegliche Begriffe zur Verfügung, die genutzt werden können, um minderwissenschaftliche Beschreibungen von Filmen anzufertigen. Seine in den Büchern *Das Bewegungs-Bild* und *Das Zeit-Bild* ausgearbeitete Taxonomie der Filmbilder bietet entsprechend Ansätze, um das spezifische Material der Kunst, also das Filmmaterial und seine Komposition, entgegen einer technischen oder reflexiven Feststellungspraxis in Bewegung und Performanz zu handhaben. Die Kinophilosophie hält für eine mindere Wissenschaftspraxis geeignete »anexakte Begriffe« (TP: 35) bereit, die das Werden und den Modulations- bzw. Transformationsprozess der Filmbilder stärker zur Geltung bringen und so die Intensitäten und die Lebendigkeit des spezifischen Materials der Filmkunst erhalten.¹

Für die Beschreibung des Films als Bildungsmedium ist dies eine notwendige Bedingung, da eine *Pädagogik des Kinos*, wie Deleuze sie in seiner Kinophilosophie entwirft, weder vom filmischen Prozess noch vom konkreten Filmmaterial und seiner Machart zu trennen ist (Sanders 2020: 262-361). Das bildende Potenzial des Films beruht auf einer spezifischen Art und Weise der Gestaltung und Komposition der modulierenden Filmbilder. Denn Film als industrielle Massenkunst ist nicht per se mit Bildungsanlässen gleichzusetzen, sondern die Mehrheit der Filmproduktionen zeugt, wie auch Deleuze betont, von »Gehirnschwund und

1 An dieser Stelle wird die bereits diskutierte Interferenz der Erkenntnisgattungen Philosophie, Kunst und Wissenschaft besonders ersichtlich (WP: 259f.). Deleuze zufolge bedarf es der Philosophie und ihrer lebendigen Begriffe, um Kontakt zur Unendlichkeit des Denkens, wie sie speziell im Kino anzutreffen ist, halten zu können. Die lebendigen Begriffe der Philosophie bilden mithin die Grundlage für eine angemessene Beschreibung des Materials der *Filmkunst*, was auch bedeutet, den Kontakt zu Intensitäten wie Affekten und Perzepten nicht aufzugeben (ebd.: 208f.). Deleuze konstatiert daher am Ende seiner Kinophilosophie: »Denn keinerlei technische Bestimmung, sei sie angewandt (Psychoanalyse, Linguistik) oder reflexiv, reicht aus, um die Begriffe des Kinos hervorzubringen« (ZB: 359). Der Bezug der minderen oder ambulanten Wissenschaft zur Philosophie und Kunst ermöglicht es daher, vom Standpunkt der Wissenschaft aus andere und verfeinerte Beschreibungen des Films anzufertigen, die seinem spezifischen Material derart gerecht werden, dass seine Qualitäten – die in repräsentationslogischen Darstellungen eher zum Verschwinden gebracht werden – erhalten bleiben. Die beweglichen Begriffe der Kinophilosophie geben auch hier nicht nur Sichtbares wieder, sondern *machen sichtbar*.

nicht von der Erfindung neuer zerebraler Bahnungen« (U: 90). Im schlimmsten Fall verkommt der Zuschauer im »schlechten Kino« (ZB: 206) zur »Marionette jeglicher Propaganda« (ebd.). Im Gegensatz dazu werden im »guten Kino« unablässig neue Denkverbindungen möglich. Filmbildung ist daher auf ein entsprechend komplexes und eine Reichhaltigkeit der Trennungen und Verknüpfungen aufweisendes Filmmaterial angewiesen, wie es Deleuze zufolge speziell am mit einer Mutation der Filmbilder verbundenen Übergang vom klassischen zum modernen Kino auftaucht (BB: 288).²

Steht die Form des klassischen Kinos, die Deleuze als Bewegungsbild fasst, noch für einen eher organisch montierten Film, bei dem die Bilder über Schnitt oder Montage synthetisch aneinandergefügt werden und noch auf ein Ganzes bezogen sind, werden im modernen Kino des Zeitbildes Brüche, Abweichungen und unauflösbare Zwischenräume bedeutsamer. Im Gegensatz zum klassischen Kino, das über die bewegliche Verbindung der Teile noch ein veränderliches Ganzes bildet, ist im modernen Kino das Ganze also permanent in Neuformierung und Auflösung begriffen (BB: 22f.; ZB: 53ff.). Die Pädagogik des Kinos, die speziell mit dem modernen Zeitbild auftaucht, besteht darin, der durch permanente Brüche, Abweichungen und Neuverkettungen bewirkten prozesshaften Umgestaltung des Ganzen zu folgen, ohne dass sich die Teile zu einem Ganzen zusammenfügen. Gleichwohl ist auch schon für das klassische Kino des Bewegungsbildes und sein *veränderliches* Ganzes eine »offene Totalität« (BB: 276) maßgeblich, die ausgehend vom Prinzip der Modulation bzw. der Variation eine Pädagogik impliziert (U: 80).³

-
- 2 Deleuze entwickelte seine Kinophilosophie hauptsächlich anhand von Filmen aus den 1950er und 1960er Jahren. Insofern wird in dem vorliegenden Teil der Untersuchung auch geprüft, ob seine Konzeptionen analytische Perspektiven für zeitgenössische Filme bieten.
 - 3 Die Unterscheidung zwischen dem klassischen und dem modernen Kino kommt auch in der Differenzierung der wesensverschiedenen Bildgattungen des *Bewegungsbildes* und des *Zeitbildes* zum Ausdruck, denen Deleuze je einen Band seiner Kinophilosophie widmet. Steht die Bildgattung des Bewegungsbildes eher noch für die Organisation des Ganzen, existiert das Zeitbild nur im Abzug des Ganzen (BB: 35ff.). Während sich im Bewegungsbild noch eine Verbindung zwischen den Teilen und dem Ganzen herstellt, ist das Zeitbild von einer permanenten und kontinuierlichen Veränderung des Ganzen und seiner Teile bestimmt. Diese Verweigerung jeglicher Homogenisierung kennzeichnet eine Pädagogik des Kinos, die speziell auch mit dem Zeitbild auftaucht (ZB: 317ff.). Besonders das moderne Zeitbildkino entspricht geometrisch gesehen daher einer riemannschen Mannigfaltigkeit, da die Filmbilder aufgrund von Zwischenräumen und aufgrund des Zusammenspiels von Bruch und Wiederverkettung prinzipiell unendlich variieren und neu aneinander anschließen können. Nachbarschaften bzw. der Anschluss von Teilen, in diesem Fall Filmbildern, können daher im modernen Kino auf unendlich verschiedene Weisen hergestellt werden (U: 179; ZB: 172). Aber auch das klassische Kino des Bewegungsbildes funktioniert mit seinem veränderlichen Ganzen bzw. der Modulation des Ganzen wie eine Mannigfaltigkeit, wenngleich es die radikale Offenheit des modernen Zeitbildkinos noch nicht erreicht. Unvorhersehbare Brüche und andauernd wiederkehrende Neuverknüpfungen halten die Mannigfaltigkeit beweglich. Das Ganze bzw.

Überraschende Ereignisse, Umkehrungen und Wendungen im Filmverlauf irritieren unter Umständen die getätigten Setzungen und vereinheitlichenden Vorstellungen der Zuschauer und regen so zum Denken an.

Der modulierende filmische Prozess des klassischen und des modernen Kinos ist folglich nicht von der Mitarbeit des Zuschauers und dessen zerebralem Prozess zu trennen (ZB: 277). Über die modulierende Umgestaltung der Filmbilder werden bestenfalls Identifikationen erschwert und Wahrnehmungs- und Deutungsmuster irritiert, sodass der Zuschauer zum Denken herausgefordert wird (ebd.: 205f.). Die Modulation ist demzufolge das Prinzip des Kinos und einer Pädagogik des Kinos, die zum Denken zwingt oder zumindest dazu anregt (U: 80; ZB: 206).

Dabei ist die in der Kinophilosophie von Deleuze vorgenommene Unterscheidung der doppelt gegliederten Bewegungsbilder und Zeitbilder rein analytischer Natur. Zeitbilder gab es laut Deleuze seit Beginn der Kinogeschichte. Sie werden aber erst im modernen Kino sichtbar bzw. lesbar: »Es musste erst das moderne Kino kommen, um das gesamte Kino noch einmal als das zu lesen, was es bereits war: abweichende Bewegung und falsche Anschlüsse. Als Phantom geisterte das direkte Zeit-Bild schon immer im Kino herum, doch einen Körper konnte ihm erst das moderne Kino geben« (ZB: 61).

Die Bildgattungen der Bewegungsbilder und Zeitbilder unterhalten so gesehen ein Verhältnis doppelter Artikulation. Bewegungsbilder sind genauso Zeitbilder, wie Zeitbilder Bewegungsbilder sind. Dadurch, dass Bewegungsbilder dauern und damit Zeit abbilden, handelt es sich auch um Zeitbilder.⁴ Die zwei Bildgattungen

die Gesamtheit des Films erfährt eine permanente und kontinuierliche Umwandlung seiner Gestalt (U: 84). In diesem Sinne besteht das pädagogische Angebot darin, den Variationen und (Ent-)Faltungen des Films als einer Mannigfaltigkeit zuzuschauen (Sanders 2004: 152).

- 4 Für das moderne Kino des Zeitbildes ist allerdings ein anderer Modus der Darstellung von Zeit charakteristisch. Findet sich im klassischen Kino des Bewegungsbildes unter Umständen noch eine chronologisch-sukzessive Abfolge der Filmbilder, erfährt Zeit im modernen Kino eine Spaltung oder Zerstreuung. Das moderne Kino beruht folglich nicht mehr auf einer chronologischen Logik, also der bruchlosen, linearen Abfolge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Stattdessen sind in ihm paradoxe Übergänge zwischen den Zeitebenen möglich und unvorhersehbare Ereignisse, Abweichungen und ihre Wiederkehr wesentlich, wodurch Zeit direkt sichtbar wird (ZB: 55f.). Die abweichende Bewegung des Zeitbildkinos bezeugt eine »Vorgängigkeit der Zeit, die sie uns, ausgehend von der Disproportion der Maßstäbe, der Verstreuung der Zentren und der falschen Anschlüsse der Bilder, *direkt* präsentiert« (ebd.: 56; Herv. J. H.). Deleuze unterscheidet entsprechend seiner Zeitphilosophie auch in der Kinophilosophie eine chronologische und eine äonische Zeitkonzeption. Während Zeit in den Bewegungsbildern über Montage und räumliche Bewegungen eher *indirekt* dargestellt wird und einer linear-chronologischen Sukzession folgt, stehen Zeitbilder für eine *direkte* Darstellung der Zeit über Ereignisse bzw. unvorhersehbare Abweichungen, die im wechselnden Rhythmus wiederkehren. Ereignis und Ewigkeit sind Dimensionen einer vorgängigen äonischen Zeit, die Deleuze von der chronologischen Zeitkonzeption unterscheidet (Sanders 2009a: 133).

bringen dabei die wesensverschiedenen Pole des Filmbildes zum Ausdruck, insofern Bewegungsbilder für das Aktuelle bzw. das aktuelle Filmbild und Zeitbilder für seine virtuelle Komponente stehen (ZB: 61f., 95f.). Angesichts des Verhältnisses doppelter Artikulation existieren zwischen beiden Bildgattungen gleichwohl Interferenzprozesse in dem Sinne, dass die disjunktive Synthese des *aktuellen* Bewegungsbildes und des *virtuellen* Zeitbildes im Kino eine Ebene der Immanenz erschafft. Durch dieses Interferenzgeschehen von Aktuellem und Virtuellem funktioniert Kino wie eine Immanenzebene, da das Virtuelle, während es sich aktualisiert, permanent anders wird (TG II: 367f.). Der Film lässt sich daher – wie oben bereits angeführt – als eine permanente und kontinuierliche Umwandlung bzw. Modulation seiner Gestalt bzw. der Gesamtheit der Filmbilder beschreiben (U: 84), die den Zuschauer bestenfalls zum Denken anregt (ZB: 206).

In seinem Buch *Das Bewegungs-Bild* unternimmt Deleuze vorrangig eine Klassifizierung der Bilder und Zeichen des Bewegungsbildes. Er unterscheidet dabei Wahrnehmungsbilder, Affektionsbilder, Aktionsbilder und mentale Bilder bzw. Relationsbilder (BB: 323f.). Die speziell im Zusammenhang des mentalen Bildes entdeckten optischen und akustischen Zeichen eines »denkenden Bildes« (ZB: 39) bzw. virtuellen Zeitbildkinos werden im Buch *Das Zeit-Bild* weiter ausgeführt. Die Mutation der Filmbilder vom Bewegungs- zum Zeitbild bzw. die evolutionäre Weiterentwicklung vom klassischen zum modernen Kino findet sich Deleuze zufolge dabei bereits in Ansätzen bei allen Bildtypen des Bewegungsbildes (Wahrnehmungsbild, Affektionsbild, Aktionsbild, Relationsbild) wieder (BB: 275ff.).⁵

Die Bildtypen des Bewegungsbildes, etwa die kleine Form des Aktionsbildes (BB: 217-228), Triebbilder (ebd.: 171-184) oder auch mentale Bilder bzw. Relationsbilder (ebd.: 264-288), stehen daher dem modernen Zeitbildkino und einer *Pädagogik des Kinos* bereits relativ nahe, da sie ansatzweise die lineare Verkettung unterbrechen und so für Irritationen der Sehgewohnheiten sorgen können. Insofern das Prinzip der Modulation für die Machart dieser Bewegungsbilder wesentlich ist, sind plötzliche und unvorhergesehene Brüche, Umkehrungen oder Wendungen im Filmverlauf maßgeblich. Die Wahrnehmungen der Zuschauer können so herausgefordert werden, womit unter Umständen filmische Bildungsanlässe verbunden sein können. Maßgeblich für das Kino der kleinen Form des Aktionsbildes, das Triebbildkino wie auch für mentale Bilder ist das Prinzip der Modulation, mit dem eine spezifische Form des Bruchs mit Kinoverabredungen und Sehgewohnheiten

5 Den Übergang vom Bewegungs- zum Zeitbild markiert für Deleuze die »Krise des Aktionsbildes« (BB: 264), bei dem die Wahrnehmung von der Aktion entkoppelt wird und es zu Abweichungen im Wahrnehmung-Affektion-Aktion-System des klassischen Kinos kommt. Dieser Bruch betrifft jeden Bildtypus (Wahrnehmungsbild, Affektionsbild, Aktionsbild, Relationsbild) und seine Zeichen für sich betrachtet, wie Deleuze in *Das Bewegungs-Bild* ausführt (ebd.: 275-278).

verbunden ist, der für ein pädagogisches Angebot steht. Nicht nur Zeitbildern im engeren Sinne, sondern auch Bewegungsbildern wohnen daher pädagogische Potenziale inne, die anschließend Gegenstand der Untersuchung sind.

Der Film *Liebe* (2012) des österreichischen Filmautors Michael Haneke (geb. 1942) wird im nachfolgenden Teil der Untersuchung auf der Ebene der Bildtypen hinsichtlich seines bildenden Potenzials analysiert und verortet.⁶ Wie ich zeigen werde, funktioniert dieser Film vorrangig als Bewegungsbildkino, weshalb Bezüge zum Kino des Zeitbildes eher in den Hintergrund geraten. Vorrangig handelt es sich bei *Liebe* um ein Aktionsbildkino der kleinen Form (Kap. 2.1), wobei aufgrund Hanekes Nähe zum *naturalistischen Kino* auch Triebbilder und ihre Zeichen (Kap. 2.2) vorzufinden sind. Genauso finden sich bereits ansatzweise mentale Bilder und ihre Zeichen (Kap. 2.3), die das Publikum direkt in die Betrachtung einbeziehen und zum Denken anregen oder zumindest dazu herausfordern. Dass *Liebe* eher als Bewegungsbildkino und weniger als Zeitbildfilm funktioniert, möchte ich in diesem Zusammenhang zeigen und diskutieren. Im anschließenden Teil der Arbeit wird sodann versucht, dass pädagogische Angebot des Films *Liebe* ausgehend vom spezifischen Filmmaterial und der Machart des Films immanent zu beschreiben.

Auf der jeweiligen Ebene der Bildtypen und Zeichen der kleinen Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1), des Triebbildes (Kap. 2.2) und der mentalen Bilder (Kap. 2.3) folge ich als minderener oder ambulanter Wissenschaftler dabei den Abweichungen und Modulationen der Filmbilder in *Liebe*. So entsteht eine Kartierung des Filmmaterials, die das bildende Potential annähernd bestimmt, ohne die Intensionen in Extensionen verschwinden zu lassen. Kartierungen erhalten den filmischen Prozess und fokussieren damit auf die *Funktionsweise* des Films, darauf, *wie* und *wodurch* er bildend wirkt, sodass die Lebendigkeit, Intensität und das bildende Potenzial des Films, den Zuschauer mit Widersprüchlichem und Unvorhersehbarem zu konfrontieren, in der Darstellung bestenfalls erhalten bleibt.

Auch bei diesem Unterfangen handelt es sich zunächst um einen experimentellen Versuch, anhand der lebendigen Begriffe der Kinophilosophie von Deleuze eine *indirekte* und beschreibende Darstellung der pädagogischen Potenziale des Films *Liebe* anzufertigen. Abweichend von der konventionellen Festlegungspraxis der technischen Identifikation oder hermeneutischen Interpretation von filmischen Bildungsgehalten steht die kartierende Beschreibung der Funktionsweise des Films daher dafür, die beweglichen Variationen bzw. Modulationen der Filmkomposition zum Ausdruck zu bringen, die den Grund einer Pädagogik des Kinos bilden.⁷

6 Zur Vereinfachung zitiere ich den Film nachfolgend kursiv gesetzt und ohne Angabe des Autors wie auch des Veröffentlichungsjahres und des Filmverleihs (X Verleih).

7 Wie Deleuze und Guattari betonen, enthüllen punktuelle ästhetische Qualitäten bzw. einzelne Gestaltungselemente wie Farben oder Töne nicht das »Geheimnis eines maßlosen Wer-

Zudem werden bei der nachfolgenden Analyse des Films *Liebe* auch Relationen zu weiteren Filmen der Filmgeschichte berücksichtigt. Diese werden einerseits zur näheren Erläuterung der Bilder und Zeichen der deleuzeschen Kinophilosophie herangezogen, andererseits bieten sie sich an, um die bildenden Potenziale des Films *Liebe* zu belegen oder zu relativieren. In diesem Zusammenhang ermöglichen die in Deleuze' Kinophilosophie angeführten stilprägenden Filmemacher Charles Chaplin und Kenji Mizoguchi (Kap. 2.1, kleines Aktionsbild), Joseph Losey und Luis Buñuel (Kap. 2.2, Triebbild) sowie Alfred Hitchcock (Kap. 2.3, Relationsbilder) Bezüge und Abgrenzungen, die helfen können, den pädagogischen Gehalt von Hanekes *Liebe* zu konturieren.

2.1 Die kleine Form des Aktionsbildes

Das klassische Kino Hollywoods steht für die große Form des Aktionsbildes, bei der in einer organischen Komposition die Teile auf ein Ganzes bezogen bleiben, während die jüngere kleine Form des Aktionsbildes eine sich eher allmählich entwickelnde mehrdeutige Organisation darstellt (BB: 221).⁸ Diese Form des Aktionsbildes ist aufgrund des spezifischen Entwicklungsprozesses der Filmbilder und des

dens« (TP: 417). Auch die Betrachtung spezifischer ästhetischer Qualitäten im Film, etwa der Farb- und Tongestaltung einzelner Szenen, funktioniert wie eine punktuelle Festlegungspraxis, die den eigentlichen filmischen Prozess nicht zu greifen vermag. Eine *funktionalistische Konzeption* der Filmübersetzung interessiert sich hingegen nur für die »Funktion« (ebd.) einer ästhetischen Qualität, beleuchtet also ihren Stellenwert und ihre Relevanz für das Funktionalisieren des Prozesses der sich modulierenden Filmbilder.

- 8 Für den Bildtypus des Aktionsbildes als Spielart des Bewegungsbildes beschreibt Deleuze zwei Formen. Die große Form des Aktionsbildes folgt der Formel *Situation – Aktion – modifizierte Situation* (SAS') (BB: 194f.). Eine Situation wird dargestellt, indem Aktionen oder Aktionsbilder von Wahrnehmungsbildern umrahmt werden. Die jeweilige Situation wird dabei weitgehend bruchlos durch die Aktionen der Figuren verlängert (ebd.: 217). Die große Form des Aktionsbildes steht demgemäß für einen *Realismus* und entspricht den konventionellen Wahrnehmungsmustern im Kino. In diesem Sinne funktionieren die gezeigten Handlungen über die weitgehend bruchlose Verkettung von Wahrnehmungs- und Aktionsbildern, womit ein chronologisch-sukzessiver Zeitverlauf Vorrang erhält und Mehrdeutigkeiten vermieden werden. Die große Form des Aktionsbildes steht daher eher für einen »keine Zweideutigkeiten zulassende[n] Organismus« (ebd.: 221). Anders verhält es sich bei der kleinen Form des Aktionsbildes, die der Formel *Aktion – Situation – modifizierte Aktion* (ASA') folgt (ebd.: 217). Eine Situation wird hier nicht mehr wie in der großen Form über Aktionen ein- und fortgeführt, sondern erschließt sich über unterbrochene und über Schnitt verkettete Aktionen. Durch diese Verkettung von Aktionen ist die kleine Form auch für die Filmerzählung ökonomisch günstiger, da eine Situation nicht erst eingeführt werden muss. Bei der kleinen Form des Aktionsbildes handelt es sich folglich um »Handlungen und Organe, die sich allmählich erst zu einer mehrdeutigen Organisation zusammensetzen« (ebd.: 221).

sich von der großen Form des Aktionsbildes wesentlich unterscheidenden filmischen Prozesses klein. Während in der großen Form des Aktionsbildes eine Situation über Aktionen eingeführt und etabliert wird, entwickelt sich das Kino des kleinen Aktionsbildes entlang von Spaltungen und Abweichungen, die eine ambivalente und unsichere Situation erzeugen und aufrechterhalten. Schaffen die Verhaltensweisen der Figuren in der großen Form eine Situation, resultieren sie in der kleinen Form nur noch in einer »teilweise enthüllten Situation« (ebd.: 217), die von Mehrdeutigkeit geprägt ist: »Die Handlung läuft blind ab, und die Situation enthüllt sich im Dunkeln beziehungsweise in der Zweideutigkeit« (ebd.).

Das pädagogische Angebot der kleinen Form des Aktionsbildes besteht folglich darin, dass den Ereignissen und Abweichungen gefolgt werden muss, während sich die Aktionen in der großen Form des Aktionsbildes eher vorhersehbar und schlüssig aus einer umgreifenden oder gegebenen Situation ableiten lassen – was nicht heißen soll, dass diese Art der Filmkomposition keine bildenden Potenziale beinhalten kann. Der filmische Prozess in der kleinen Form neigt aber stärker dazu, die Zuschauerwahrnehmungen zu irritieren, da er elliptisch und lokal ist und nicht mehr wie in der großen Form einer Spirale oder einer globalen Repräsentation folgt, bei der ein Zentrum bestehen bleibt: »Die Repräsentation ist jetzt nicht mehr global, sondern lokal; sie tritt nicht mehr in Form einer Spirale, sondern als Ellipse auf, sie ist nicht mehr struktural organisiert, sondern folgt den Ereignissen« (ebd.: 217). Insofern der spezifische Entwicklungsprozess der Filmbilder eine Pädagogik impliziert, können die Zeichen des kleinen Aktionsbildes so gesehen helfen, das bildende Potenzial von *Liebe* zu beschreiben und genauer zu verstehen.

Als Kompositionszeichen der kleinen Form des Aktionsbildes gelten Indexzeichen, die als Indizien des »Mangels« (ebd.: 218) bzw. »des Fehlens« (ebd.: 323) und als »Indizes der Äquivokität« (ebd.) zwei Pole besitzen. Indexzeichen stehen gemäß der mehrdeutigen Organisation der kleinen Form für »Verbindungen einer Aktion mit einer Situation (oder der Wirkung einer Aktion auf eine Situation), die nicht vorliegt, sondern erschlossen wird, und die äquivok und umkehrbar ist« (ebd.).

Indizien des Fehlens entsprechen dabei der ersten Bedeutung des Wortes Ellipse als »Loch« (ebd.: 218). Da in der kleinen Form des Aktionsbildes die Situation nicht gegeben ist und von den Aktionen her erschlossen werden muss, dominiert in der filmischen Erzählung ein Mangel bzw. Loch (ebd.). Diese »gewaltsamen Ellipsen in der Erzählung« (ebd.: 227) stehen auch hier für eine Aufwertung und ein pädagogisches Angebot des Kinos, da die Situation nicht bereits vorgefertigt oder präformiert existiert, sondern vom Zuschauer über die verketteten Aktionen der Figuren erschlossen werden muss und damit immer auch vage, unbestimmt und umkehrbar bleibt. Deleuze führt als Beispiel für dieses Zeichen Chaplins Film *A Woman of Paris* (1923) an, in dem die Zuschauer mit einer Lücke konfrontiert werden, die dem Zeitraum von einem Jahr entspricht. Diese Leerstelle wird durch nichts

aufgefüllt, weshalb der Zuschauer nur anhand des neuen Verhaltens und der neuen Kleidung der Heldin erschließen kann, dass sie unterdessen die Geliebte eines reichen Mannes geworden ist (ebd.: 218).

Als Indizien des Fehlens funktionieren in Hanekes *Liebe* vor allem Situationen und Aktionen, die nicht im Bildfeld gezeigt werden und nur im *Hors-champ* oder im visuellen *Off* geschehen. Angesichts der speziellen Raumkomposition des Kammerspiels⁹ wird in *Liebe* fast ausschließlich die gesamte sichtbare Erzählhandlung in der Wohnung der Hauptfiguren Georges und Anne dargestellt (Seq. 3-61).¹⁰

Auslassungen von Aktionen oder Handlungen, die *nicht* im Bild gezeigt werden, bestimmen daher die filmische Darstellung. Handlungen außerhalb der Wohnung, beispielsweise die medizinische Behandlung von Anne in der Klinik und beim Hausarzt (ca. Seq. 9-11) oder der Umgang mit der Situation seitens der Tochter Eva (ca. Seq. 13-34), fehlen oder werden nicht gezeigt. Die zurückliegende und ausgelassene Situation muss daher anhand von Aktionen und Verhaltensweisen *in* der gegenwärtigen Situation erschlossen werden, beispielsweise wie Anne bei ihrer Heimkehr aus der Klinik ohne Regung im Rollstuhl sitzt oder wie sich Georges und Anne im Anschluss über die Klinikeinweisung streiten (Seq. 12). Zugleich bleibt aber die Situation angesichts der fragmentierten filmischen Darstellung irreduzibel vage, unbestimmt und ambivalent.

In *Liebe* muss alles *in* den Filmbildern gelesen werden und die unbeständige oder mehrdeutige Situation erschließt sich nur über die Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren. Auch die jeweiligen Expressionen der Gesichter und die Verhaltensweisen der Figuren Georges und Anne, beispielsweise bei den alltäglichen Mahlzeiten in der Küche (Seq. 8, 17, 33), fungieren als Indizien für die Gesamtsituation, die zugleich immer im Dunkeln liegt und teilweise unbestimmt

9 Kammerspielfilme stehen für ein Schauspiel im intimen Rahmen eines engen und ortsbunden Raums, etwa eines Hauses oder einer Wohnung. Der geschlossene Charakter des Schauplatzes steht in Anlehnung an das gleichnamige Drama von Jean-Paul Sartre für eine *geschlossene Gesellschaft* bzw. ein *huis clos* (frz.). Als Kammerspiel konzipierte Filme wie *Liebe* kommen meist mit wenigen Schauspielern aus. Im Rahmen der geschlossenen Szenerie des Kammerspiels treten die Schauspieler im Film ähnlich wie im Theater in kleinen Akten oder wie auf einer Bühne auf.

10 In den Klammern werden nachfolgend die entsprechenden Filmsequenzen von *Liebe* angegeben. Bei der numerischen Einteilung dieser Filmsequenzen habe ich mich an Hanekes veröffentlichtes Drehbuch orientiert, in dem er *Liebe* in 61 Bilder bzw. Filmsequenzen unterteilt (Haneke 2012). Bei den Filmsequenzen handelt es sich zumeist um mehrere Einstellungen, die aneinandergeschnitten sind. Darüber hinaus kann es sich aber auch um Sequenzen handeln, die in einer festen Einstellung oder als Plansequenzen gefilmt wurden. Die beziferte und festgestellte Unterteilung von *Liebe* in 61 Filmsequenzen bietet sich für die Untersuchung insofern an, als bewegliche Zitationen der Filmbilder im Textverlauf möglich werden. Außerdem erleichtert die Fixierung einzelner Elemente bzw. Punktmengen in Form der 61 Filmsequenzen die bewegliche Konstruktion einer Mannigfaltigkeit, wie sie *Liebe* darstellt.

bleibt. Auch die aufgrund des gesundheitlichen Verfalls von Anne (Seq. 12-56) sich ständig verändernde Situation des Ehepaares wird nicht eingeführt und festgelegt, sondern leitet sich immer neu von den abweichenden Aktionen, Verhaltensweisen und Ereignissen ab, denen man als Zuschauer nur folgen kann. Diese Kompositionsweise der Filmbilder fordert daher stärker eine Mitarbeit der Zuschauer ein, da die Situation nicht erklärt wird, sondern immer wieder neu erschlossen werden muss und zugleich umkehrbar bleibt.

Neben Indizien des Mangels bzw. des Fehlens findet sich in *Liebe* auch der zweite Typus der Indexzeichen: die Indizien der Äquivozität (BB: 323). Dieser Typus steht für eine irreduzible Differenz bzw. für Mehr- und Doppeldeutigkeiten und nicht mehr für Mangel, Auslassung oder ein Fehlen (ebd.). Er entspricht der zweiten Bedeutung des Wortes Ellipse, die geometrisch gesehen aus zwei Brennpunkten besteht, wodurch es kein Zentrum geben kann. Indizien der Äquivozität drücken ähnlich wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse eine unauflösbare Differenz, Distanz und Unentscheidbarkeit aus (ebd.: 219). Es handelt sich daher um einen komplexeren Typus eines mehrdeutigen Indexzeichens. Entsprechend der kleinen Form des Aktionsbildes muss die Situation weiterhin anhand von Aktionen und Verhaltensweisen erschlossen werden. Dies erfolgt aber bei den Indexzeichen der Äquivozität nicht mehr ausgehend von einem Mangel oder Fehlen, sondern über Abstände, unauflösbare Unterschiede und Differenzen zwischen den wiederkehrenden Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren. Kleine Abweichungen oder Unterschiede in den (Inter-)Aktionen der Figuren gehen mit plötzlichen Situationsänderungen einher (ebd.). Kleinste Differenzen von Verhaltensweisen der Figuren oder unterschiedliche Gesten zwischen zwei Aktionen reichen aus, um sich auf zwei ganz verschiedene und voneinander entfernte Situationen zu beziehen (ebd.: 220). Deleuze beschreibt dies wiederum beispielhaft an einer Szene aus Chaplins *A Woman of Paris*, in der die Heldin eine Kette wegwirft und anschließend wiederholt. Die Doppeldeutigkeit dieser Verhaltensweise lässt offen, wie sehr die Heldin an ihrem reichen Geliebten hängt. Folglich fragt man sich womöglich, ob sie ihn nur wegen des Reichtums, des Luxus oder einer gewissen Komplizenschaft mag oder ob die Liebe tiefer und umfassender ist (ebd.: 219).

Kleine Abweichungen der Verhaltensweisen der Figuren in sehr ähnlichen und wiederkehrenden (Inter-)Aktionen drücken daher große Unterschiede zweier Situationen bzw. »disparate oder gegensätzliche Situationen« (ebd.: 226) aus.¹¹ Über

11 »Eine sehr kleine Differenz in der Handlung selber oder zwischen zwei Handlungen hat einen sehr großen Abstand oder Unterschied zwischen zwei Situationen zur Folge« (BB: 219; Herv. im Orig.). Das Indexzeichen der Äquivozität bezeichnet daher Mehrdeutigkeit oder einen differentiellen Abstand (ebd.). Die ähnlichen, aber voneinander entfernten Situationen stehen für eine irreduzible Differenz, die einen eigenen Wert annimmt. Dabei wird der Abstand zwischen den angedeuteten Situationen nie hinfällig, sondern befindet sich dynamisch in Modulation oder Modifikation (ebd.: 220). Die Abstände und Unterschiede meinen im Sinne von Deleuze

das Prinzip der wiederkehrenden kleinen Abweichungen bleibt die Gesamtsituation beweglich und unauflösbar mehrdeutig. Damit ist insofern eine Pädagogik verbunden, als das Publikum bestehende Deutungen und Festlegungen andauernd revidieren muss und beim Folgen der Filmbilder zum Mitdenken angehalten wird.

Auch im Kammerspiel *Liebe* entstehen solche mehrdeutigen Situationen durch kleine Abweichungen oder »Differenzen zwischen Handlungen, zwischen den Menschen oder in ein und demselben Menschen« (ebd.: 233). Über wiederkehrende Einstellungen und das Zeigen ähnlicher alltäglicher Aktionen werden kleine Abweichungen für die Filmkomposition maßgeblich. Alltägliche Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren wiederholen sich in den entsprechenden Räumen der Wohnung, beispielsweise in der Küche (u.a. Seq. 8, 17, 33), im Salon (u.a. Seq. 12, 19, 20) und im Schlafzimmer (u.a. Seq. 7, 13, 21), unter kleinen Differenzen. Ähnliche Aktionen oder Interaktionen zwischen den Figuren Georges und Anne werden entsprechend häufig gezeigt, etwa das gemeinsame Essen in der Küche (Seq. 8, 17, 33), Unterhaltungen im Salon (Seq. 12, 19, 20) oder das Zubettgehen und Schlafen im Schlafzimmer (Seq. 7, 13, 21), und gehen mit kleinen Abweichungen der Interaktion oder der Verhaltensweisen der Figuren einher.

Die Entwicklung der Situation erschließt sich daher anhand kleiner Differenzen in den Interaktionen zwischen Georges und Anne, beispielsweise beim gemeinsamen Essen in der Küche (Seq. 8, 17, 33). Beobachtet der Zuschauer zu Beginn alltägliche und zweckbezogene Gespräche zwischen Georges und Anne, die die zu reparierende Eingangstür betreffen (Seq. 8), werden in einer späteren Filmsequenz während des Essens angeregte Unterhaltungen über bisher geheime und persönliche Erinnerungen gezeigt (Seq. 17). In einer späteren Wiederholung des gemeinsamen Essens in der Küche findet eine Unterhaltung zwischen dem Ehepaar nicht oder nur zögernd statt (Seq. 33). Die wiederkehrenden Abweichungen bringen je eine andere Gesamtsituation zum Ausdruck. Die Modulation und Transformation der situativen Verhältnisse des Ehepaars Georges und Anne in *Liebe* erfordert seitens der Zuschauer eine Praxis des Lesens und Denkens der Filmbilder, da bestehende Deutungen und Festlegungen der Situation andauernd verworfen werden müssen. Handlungen und Interaktionen wiederholen sich in unauflösbarer Differenz und Variation, wodurch sich keine konsistente Ganzheit der Situation in *Liebe* einstellt, sondern diese mehrdeutig oder ambigue bleibt.

Indizien der Äquivokität stehen in *Liebe* daher auch für fortwährende Umkehrungen, Wendungen und plötzliche Situationsänderungen (ebd.: 227). Die Situation des Ehepaares und der Familie bleibt dauerhaft labil und krisenhaft, kippt bei der geringsten Veränderung der Indizien und mündet nicht mehr oder nur kurz-

daher keine statischen Oppositionsverhältnisse oder Gegensätze, sondern bewegliche, negationsfreie und dynamische Verhältnisse der Differenz.

zeitig in eine konsolidierte oder vorhersehbare Situation (ebd.: 222).¹² Beobachtet der Zuschauer in *Liebe*, wie Georges zu Beginn liebevoll die Pflege der kranken Anne übernimmt (Seq. 12-41), wird in späteren Filmbildern der Pflegesituation gezeigt, wie Georges Anne schlägt (Seq. 50) und sie zu einem anderen Zeitpunkt tötet (Seq. 54). Aufgrund der Indizien der Äquivokität werden liebevolle und gewalttätige Pflege *ununterscheidbar*. Speziell die Zäsur in der Erzählung, dass Georges seine geliebte Frau Anne letztendlich ermordet (Seq. 54), birgt ein pädagogisches Potenzial, weil einfache Erklärungen angesichts der gezeigten Widersprüchlichkeit zwangsweise scheitern. Die Abweichung der (Inter-)Aktionen der Figuren in *Liebe* führt auch in diesem Zusammenhang zu entgegengesetzten Situationen (ebd.: 219) bzw. zu einem »unendlichen Unterschied« (ebd.: 230) zwischen zwei unvereinbaren Situationen, wodurch logische Konventionen und Klischees herausfordert werden können. Paradoxien und Doppeldeutigkeiten prägen auch die sich verändernde Ehebeziehung zwischen Georges und Anne (Seq. 12-54), weshalb einfache Zuschreibungen und Setzungen erschwert werden. Das pädagogische Angebot von *Liebe* besteht auch hier darin, den Modulationen und Transformationen der abweichenden Aktions- und Interaktionsverhältnisse der Figuren Georges und Anne zu folgen. Angesichts andauernder Wendepunkte und Umkehrungen bleibt die Situation in *Liebe* löchrig, krisenhaft und beweglich, was die Zuschauer zu einem intensiveren Lesen der Filmbilder nötigt.

Für die permanente Umgestaltungsbewegung der Filmbilder in *Liebe* wird das Prinzip der Modulation oder Variation maßgebend, wodurch das Aktionsbildkino der kleinen Form das Offene des modernen Kinos in Ansätzen erreicht, da ein Zentrum oder eine Ganzheit zumindest beweglich gehalten – wenn auch nicht ausgelöscht – wird (U: 84; BB: 34). Das Prinzip der Modulation in *Liebe* entspricht dabei dem zweiten Kompositionszeichen des kleinen Aktionsbildes in Form des »Vektors« (ebd.: 323) oder der »Weltenlinie« (ebd.). Mithilfe von Indexzeichen, die einerseits wie Leerstellen oder Löcher (Indizien des Fehlens) und andererseits wie Abstände oder unauflösbare Differenzen (Indizien des Äquivokität) funktionieren, entsteht in *Liebe* ein Entwicklungsprozess der Filmbilder, für den eine »gebrochene Linie« (ebd.) charakteristisch ist. Präformierte oder verfestigte Situationen werden in *Liebe* eher nicht zugelassen, sondern die Situation ist aufgrund der zyklisch wiederkehrenden Abweichungen und Brüche immer wieder in Auflösung und Neuorganisation begriffen.

12 Deleuze beschreibt diesen Unterschied von großer und kleiner Form des Aktionsbildes anhand der Verschiedenheit von Kriminal- und Detektivfilmen: »Was die beiden voneinander unterscheidet, ist, dass in der ›Kriminal‹-Formel SAS die Situation oder das Milieu in ›Handlungen‹ mündet, die den Charakter von Duellen haben, während sich in der ›Detektiv‹-Formel ASA aus blinden Handlungen, die als Indizien dienen, dunkle Situationen ergeben, die völlig labil sind und bei der geringsten Veränderung der Indizien umkippen können« (BB: 222).

Deleuze führt für diese Form sich transformierender Aktionsbilder vor allem die Filme des japanischen Regisseurs Mizoguchi als Beispiele an (ebd.: 261-265). Dieser entwirft in Filmen wie *Ugetsu monogatari* (1953, dt. *Ugetsu – Erzählungen unter dem Regenmond*) eine »gestrichelte« (ebd.: 261) oder gebrochene Linie, die das Zeichen einer oder mehrerer *Weltenlinien* ist (ebd.). Die besagte gestrichelte Linie vereinigt dabei »kein Ganzes, sondern verbindet das Heterogene und schließt es zusammen, ohne ihm seine Heterogenität zu nehmen« (ebd.: 262). Auch in *Liebe* entspinnt sich basierend auf den divergierenden Entwicklungslinien der Ehepartner eine *konfliktreiche* bzw. gestrichelte Linie, deren eigenwillige Homogenität und Kohärenz darauf zurückzuführen ist, dass sich die Situation des Ehepaares und der einzelnen Figuren immer wieder transformiert und umgestaltet.

Das Zeichen des Vektors steht entsprechend für einen vektoriellen Raum (ebd.: 228) und dafür, dass Filmbilder bzw. Filmsequenzen, wie im Film *Liebe* zu sehen, verschiebbar und beweglich bleiben und Anschlüsse oder Relationen nicht vorherbestimmt sind, sondern eher dynamisch modulieren (ebd.). Steht die große Form des Aktionsbildes und ihre organische Komposition noch eher für einen umgreifenden Raum, geht die nichtorganische bzw. mehrdeutige Organisation des kleinen Aktionsbildes mit einem wesensverschiedenen vektoriellen Raum einher (ebd.).¹³ Das vektorielle Raummodell der kleinen Form des Aktionsbildes entspricht so gesehen einer riemannschen Mannigfaltigkeit, die ihre Gestalt und ihr Wesen bei Abzug der Dimensionen permanent und kontinuierlich verändert ($n - 1$) (TP: 52). Das pädagogische Angebot besteht folglich darin, den unabgeschlossenen Variationen der Mannigfaltigkeit *Liebe* zu folgen. Aktionsbilder der kleinen Form wie *Liebe* entziehen sich dabei immer wieder einer fixierten Bedeutung oder Interpretation und stehen für ein Experimentierfeld, das *praktisch* vom Publikum erprobt werden muss.

Aktionsbilder der kleinen Form kommen, wie oben ausgeführt, Zeitbildern bereits relativ nahe, da sie sich nicht mehr allein im umgebenden Raum bewegen,

13 Die Beschaffenheit des vektoriellen Raums der kleinen Form des Aktionsbildes entspricht insofern dem filmischen Entwicklungsprozess dieser Filmbilder, als die Situation kontinuierlich in Transformation begriffen ist und sich schrittweise eine mehrdeutige Organisation herausbildet (BB: 221). Deleuze charakterisiert diesen vektoriellen Raum als einen Raum, in dem die Zwischenglieder fehlen, weshalb die einzelnen Teile beweglich bleiben: »Der Raum, der sich herausbildet, steht ganz im Gegensatz zum *Atem-Raum* der organischen Form: es ist ein *Skelett-Raum* mit Stellen, wo Zwischenglieder fehlen, mit heterogenen Teilen, die von einem zum anderen springen oder abrupt aneinander anschließen. Der Raum ist kein umgebender mehr, sondern vektoriell, ein Vektorraum mit zeitlichen Abständen. Die Linie ist nicht mehr der umgreifende Zug eines großen Umrisses, sondern die gebrochene Linie, eine über Löcher führende Universallinie. Der Vektor ist das Zeichen einer solchen Linie; er ist das Herkunftszeichen des neuen Aktionsbildes, während das Indiz das Zeichen seiner Komposition war« (ebd.: 228; Herv. im Orig.).

wodurch die räumliche Dimension dominieren würde, sondern einen »Vektorraum mit zeitlichen Abständen« (ebd.: 228) schaffen. Mit dem vektoriellen Raum gehen ansatzweise Bindungen eines neuen Typs einher, die nicht mehr allein sensomotorisch und räumlich sind, sondern modulatorisch und zeitlich werden. Der vor diesem Hintergrund naheliegenden Frage, ob in Hanekes *Liebe* eine »neue Substanz« (ebd.: 288) des Zeitbildkinos erreicht wird, indem eine räumliche von einer zeitlichen Filmkomposition abgelöst wird, werde ich mich erst weiter unten annehmen (Kap. 2.3). Zunächst werden die bildnerischen Potenziale eines naturalistischen Kinos untersucht, wie es in *Liebe* vorzufinden ist.

2.2 Zwischen Affektions- und Aktionsbild: Triebbilder

Triebbilder sind ein Charakteristikum des Kinos des Naturalismus, das in seiner Brutalität, Nüchternheit und Irrealität erheblich von den realistischen Aktionsbildern des klassischen Hollywood-Kinos abweicht (BB: 184f.). Sie stehen insofern für Abweichungen von den konventionellen, mit dem Realismus des Aktionsbildes wie auch dem Idealismus des Affektionsbildes verbundenen Seh- und Kinogewohnheiten (ebd.: 171). Der Gegenstand der naturalistischen Filme ist der unvorhersehbare Einbruch der Natur in das soziale Milieu in Form von Krankheit, Perversion oder extremer Gewalt. Das pädagogische Angebot des Triebbildkinos besteht im wiederkehrenden Bruch mit Kinoerwartungen, da die Linearität eher vorhersehbarer Verkettungen der Filmbilder, wie sie für das klassische Kino Hollywoods oftmals maßgeblich ist, unvorhersehbaren Einbrüchen der Natur in kulturelle Zusammenhänge weicht.

Eine Pädagogik des Kinos manifestiert sich hier in der relativen Abweichung vom Realismus der großen Form des Aktionsbildes hin zu einem *Surrealismus* der naturalistischen Beschreibung (ebd.: 172), bei dem das im Film dargestellte soziale und gesellschaftliche Milieu wieder auf eine von Trieben bestimmte untergründige, originäre Welt oder Ursprungswelt bezogen wird (ebd.: 174). Eine konsolidierte Situation in einem soziokulturellen Milieu stellt sich nicht mehr oder nur kurz ein, da Triebe dieses zyklisch wiederkehrend zersetzen. Die organische Komposition des klassischen Kinos existiert im Triebbildkino daher nur noch in Störung, weil die Situation durch unvorhergesehene und zyklisch wiederkehrende Ereignisse von Krankheit und extremer Gewalt immer wieder fragmentiert und aufgelöst wird.

Sind die Filmbilder im klassischen Kino zumeist noch auf ein Zentrum oder eine Situation bezogen, führt das Triebbildkino durch Triebe freigesetzte »Energie« (ebd.: 322) vor Augen, bei der sich nur zeitweise und instabil eine Ganzheit oder eine Situation einstellt, bevor der nächste Einbruch die Situation erneut verändert und *umstürzt*. Das pädagogische Angebot der Triebbilder beruht demgemäß auch

auf einem spezifischen Entwicklungsprozess der Filmbilder, der über zyklisch wiederkehrende und unvorhersehbare Ereignisse in Form von Krankheit und Gewalt funktioniert und als Bruch mit zivilisatorischen Normsetzungen Gestalt annimmt. Die Linearität der Filmbilder weicht so einem Zusammenspiel von Bruch und Neuverknüpfung, das eine »Fallinie« (ebd.: 173) entstehen lässt, der man, wie in *Liebe* zu sehen ist, als Zuschauer nur noch folgen kann.

Die Kompositionszeichen des Triebbildes stellen das »Symptom« (ebd.: 322) und der »Fetisch« (ebd.) dar.¹⁴ Beide Zeichen sind Ausdruck von unvorhersehbaren Einbrüchen einer von Trieben bestimmten originären Welt in ein kulturelles oder soziales Milieu (ebd.: 173). Diese Triebseinbrüche stehen im naturalistischen Bild für einen neugeknüpften Bezug des sozialen Milieus zur Ursprungswelt. Die Zeichen des Symptoms beschreiben folglich die »Präsenz der Triebe in der abgeleiteten Welt« (ebd.). Sie bezeichnen eine im Triebbildkino auftauchende Verbindung des Austauschs zwischen Kultur und Natur oder eine Beziehung zwischen der sozialen Realität eines abgeleiteten Milieus (ebd.: 174) und einer originären Welt oder Ursprungswelt, die von Trieben geprägt ist (ebd.: 323).¹⁵ Als Beispiel für das Zeichen des Symptoms lässt sich unter anderem Buñuels Film *L'Age d'or* (1930, dt. *Das goldene Zeitalter*) anführen, der eindringlich ein gesellschaftlich-kulturelles Milieu beschreibt, aus dessen Untiefen immer wieder die Ursprungswelt hervorbricht (ebd.: 174). So wird gezeigt, wie parallel zu einer gesellschaftlich reglementierten Konzertaufführung zwei Figuren – bei einer handelt es sich vermutlich um die

14 Das Triebbild als Spielart des Bewegungsbildes hat eine Sonderstellung inne, da es genau im Grenzbereich zwischen den Bildtypen des Affektions- und des Aktionsbildes verortet ist: »Das ist nicht mehr das Affektionsbild, aber noch nicht das Aktionsbild« (BB: 171). Zudem wird ihre Bestimmung dadurch erschwert, dass sie keine eigenen Genesezeichen besitzen (ebd.: 185). Aufgrund der eigenwertigen Rolle des Triebes als »Eindruck« (ebd.: 171), die sich von Affektionen und Gefühlen als »Ausdruck« (ebd.) wesentlich unterscheidet, kommt Triebbildern gegenüber Aktions- und Affektionsbildern aber gleichwohl eine vollkommene Eigenständigkeit zu.

15 Speziell das Zeichen des Symptoms wird folglich definiert als »die auf eine *Ursprungswelt* (die durch Triebe definiert ist) bezogenen Qualitäten und Potentiale« (BB: 323; Herv. im Orig.). Abgeleitetes Milieu und Ursprungswelt bleiben als wesensverschiedene Bereiche aufeinander bezogen und unterhalten ein Verhältnis doppelter Artikulation. Differenzen werden auch hier nicht eingeebnet, sondern im Sinne einer disjunktiven Synthese sind produktive Interferenzen möglich. Die originäre Welt oder Ursprungswelt erscheint nur auf dem Grund eines bestimmten sozialen Milieus und genauso leitet sich das soziale Milieu aus der originären Welt ab (ebd.: 171). Diese *Ableitung* beruht darauf, dass sich das soziale Milieu aus der Ursprungswelt und seiner Energie speist, womit es auch »Medium der Ursprungswelt« (ebd.: 173) ist. Entsprechend dem nietzscheanischen Bonmot der »Ärzte der Zivilisation« (ebd.: 172) stellen naturalistische Autoren laut Deleuze daher immer auch der »Zivilisation die Diagnose« (ebd.).

Tochter des Dirigenten – ihren sexuellen Fantasien und Gelüsten freien Lauf lassen. Die ausschweifende Abweichung wird entdeckt und mündet auch in Buñuels Film letztendlich in Krankheit und Wahnsinn der Protagonisten. Bei Symptomen handelt es sich folglich um Brüche und Verschiebungen im sozialen oder abgeleiteten Milieu, die in Form von »Verschleiß, Verfall, Schwinden, Zerstörung und Verlust« (ebd.: 177) auftreten.

Auch im Film *Liebe*, der den infolge des Eintretens von Krankheit einsetzenden Verfallsprozess einer Person, der Ehebeziehung und Familie zeigt, sind Symptome als Zeichen des Triebbildes für die Komposition und den Rhythmus der Filmbilder wesentlich. Allen voran ist hier der unvorhersehbare und wiederkehrende Einbruch der Krankheit des Schlaganfalls bei der Figur Anne (Seq. 8, 35) anzuführen. Aber auch die direkten und indirekten Krankheitsfolgen wie Lähmungen, Inkontinenz, Schluckstörungen, Sprachstörungen und Bettlägerigkeit etc. (u.a. Seq. 12, 17, 34, 41), die im Filmverlauf das soziale Milieu und die milieuspezifischen Verhaltensweisen der Figuren wiederkehrend stören, lassen sich als Symptome und damit als Zeichen der Triebbilder verstehen. Das soziale oder abgeleitete Milieu der Figuren Georges und Anne kann die Routinen angesichts dessen nur noch unter Störung und Abweichung aufrechterhalten. In *Liebe* ist daher die Darstellung des bildungsbürgerlichen Milieus des Musikprofessorenpaars nicht von wiederkehrenden Einbrüchen von Krankheit und körperlichem wie geistigem Verfall zu trennen (Seq. 8–60).¹⁶ An Gewohnheiten und Verhaltensweisen, wie sie für Figuren des bürgerlichen Milieus typisch sind, lässt sich so nur in Abweichung festhalten.

Der infolge des Einbruchs der Krankheit (Seq. 8) beginnende Prozess der Reorganisation des sozialen Milieus wird immer wieder durch neue physische Krankheitsfolgen wie Lähmungen (Seq. 12), Inkontinenz (Seq. 34), Bettlägerigkeit (Seq. 39), Sprach- und Schluckstörungen (Seq. 41), aber auch durch psychische Folgen wie versuchten Suizid (Seq. 20), Katatonie und Apathie (Seq. 21) sowie durch extreme Gewalt (Seq. 50) und Wahn (Seq. 60) seitens der Figuren unterbrochen und damit unvorhersehbar. Das pädagogische Angebot des Triebbildkinos *Liebe* auf der Ebene des Kompositionszeichens der Symptome lässt sich folglich darin sehen, dass das soziale Milieu in Gestalt von Krankheit an eine originäre Welt angeschlossen wird und die zyklisch wiederkehrenden Abweichungen und Brüche für die Zuschauer unkontrolliert und unvorhersehbar eintreten. Funktioniert die organische Komposition des klassischen Kinos und sein Realismus eher über vorhersehbare, lineare und bruchlose Verkettungen, werden für den Entwicklungsprozess der Filmbilder

16 Das bildungsbürgerliche Milieu der Figuren Georges und Anne, die im Paris unserer Zeit leben, ist Medium einer Ursprungswelt, die in Gestalt von Krankheit und Verfall auftritt (BB: 173). Dabei ist im Kammerspiel *Liebe* auch die Wohnung des Musikprofessorenpaars eine strikt künstliche oder kulturelle Lokalform, in die die originäre Welt unvorhergesehen einbricht (ebd.: 174).

im Triebbildkino, wie *Liebe* es vorführt, stärker unvorhersehbare und sprunghafte Störungen in Form von Krankheit und darauffolgenden Versuchen der Reorganisation des sozialen Milieus bestimmend.

Dies zeigt sich auch bei dem zweiten Kompositionszeichen des »Fetisch[s]« (ebd.: 323), das nicht nur für Brüche und unvorhersehbare Ereignisse steht, sondern auch Ausdruck extremer, perverser und devianter Verhaltensweisen im soziokulturellen Milieu ist. Das Zeichen des Fetischs markiert dabei eine irreduzible Differenz zwischen den Konventionen und Gepflogenheiten im sozialen Milieu und den davon abweichenden extremen Verhaltensweisen der Figuren. Speziell dieses Zeichen steht für »Eindrücke« (ebd.: 171) und eine von der originären Welt abgeleitete »Energie« (ebd.: 323). Die damit verbundenen abweichenden Verhaltensweisen der Figuren heben extreme Kontraste zum dargestellten sozialen Milieu hervor. Es handelt sich um Verhaltensweisen der Figuren, die surreal, unpassend und wie aus dem sozialen Milieu »herausgerissen« (ebd.: 173; Herv. im Orig.) wirken.¹⁷ Als Beispiel für dieses Zeichen des Triebbildes lässt sich der Angeklagte bzw. Täter in Loseys Film *Time Without Pity* (1957, dt. *In letzter Stunde*) anführen, in dem eine Form der Gewalt auftaucht (ebd.: 187), die den Angeklagten einerseits erfüllt, vor der er aber andererseits selbst erzittert (ebd.: 188).

In den naturalistischen Bildern von *Liebe* finden wir Fetische als unvorhersehbare, impulsive und übersteigerte wie auch ungewöhnliche oder bizarre Verhaltensweisen der Figuren Georges und Anne vor. Diese abweichenden Aktionen nehmen teilweise surreale Züge an. Es sind Handlungen, die den sonst in *Liebe* gezeigten konventionellen und milieutypischen Verhaltensweisen widerstreiten oder sogar logisch widersinnig wirken. Sowohl der überraschende und ohne Vorzeichen ausgeführte Suizidversuch von Anne (Seq. 20) als auch die impulsive Gewalt (Seq. 50) und die Tötung von Anne durch Georges (Seq. 54) stehen für extreme und unvorhersehbare Verhaltensweisen der Figuren. Durch ihre Brutalität – die im einen Fall gegen die eigene Person, in den beiden anderen Fällen gegen das Gegenüber gerichtet ist – sind diese Handlungen nicht mit dem in *Liebe* dargestellten bildungsbürgerlichen Milieu vereinbar und wirken deplatziert.¹⁸ Es handelt sich um

17 Aufgrund seines energetischen Moments bezeichnet Deleuze das Zeichen des Fetischs oder Idols (BB: 323) auch als Darstellung einer »ungestalteten Materie« (ebd.: 173). Der Trieb ist »die Energie, die sich einer ursprünglichen Welt der Materiebrocken bemächtigt« (ebd.: 172). Durch Fetische manifestieren sich daher extreme Abweichungen im Milieu; sie sind gleichsam »ein durch Trieb aus dem Milieu herausgerissenes Stück, das der Ursprungswelt entspricht« (ebd.: 323). Anders als Affektionen, die vorrangig für »Ausdruck« (ebd.: 171) stehen, handelt es sich bei Trieben eher um »Eindrücke« (ebd.), die »nichts mit Stimmungen und Gefühlen zu tun haben, die ein Verhalten regulieren« (ebd.).

18 Speziell die Tötung der Figur Anne durch Georges (Seq. 54) steht für einen triebhaften Gewaltakt und eine extreme »ursprüngliche Triebgewalt« (BB: 189), die surreale Züge annimmt. Angesichts der sonstigen Verhaltensweisen der Figur Georges wirkt die Handlung paradox

Verhaltensweisen, die aus der Reihe fallen und die Erwartungen des Publikums irritieren können.

Das pädagogische Angebot des Triebbildkinos *Liebe* besteht auf der Ebene der Fetische folglich in den unvorhergesehenen und verstörenden Brüchen, die in ihrer Surrealität oder logischen Widersinnigkeit eine unauflösbare Differenz zu den sonstigen Verhaltensweisen der Figuren erkennbar werden lassen. Die Figuren erscheinen gespalten und unberechenbar. Angesichts der Triebgewalt, wie wir sie seitens der Figuren in einigen Filmbildern von *Liebe* sehen können, greifen einfache psychologische Mechanismen und Erklärungen nicht mehr (ebd.: 189f.). Die Zuschauer können den unvorhersehbaren und sprunghaften Ereignissen, für die es keine Anzeichen oder festgestellte Verläufe gibt, nur noch folgen, wobei schlüssige Erklärungen angesichts der Absurdität des Gezeigten eher ausbleiben oder erschwert sind (ebd.: 190).¹⁹ Anders als bei den konventionellen figurativen Gewaltdarstellungen im »schlechten Kino« (ZB: 206) handelt es sich bei den Triebakten des Naturalismus eher um Absurditäten, Paradoxa und logische Widersinnigkeiten, die von den Zuschauern eine intensivere Auseinandersetzung einfordern als einfache Erklärungen von Gewalt im binären Schema von Opfer und Täter sowie Aktion und Reaktion.

Wie in *Liebe* zu sehen ist, stehen die beiden Kompositionszeichen des Triebbildkinos, das Symptom und der Fetisch, nicht mehr für lineare und festgestellte Konsequenzen und *einmalige* Ereignisse, sondern die unvorhersehbaren, unalkulierbaren und sprunghaften Ereignisse des Verfalls kehren zyklisch wieder (BB: 176f.). *Liebe* als Triebbildkino zeichnet in dieser Form einen seriellen Verfallsprozess bzw. eine periodische »Entropie« (ebd.: 176) auf.²⁰ Der zyklisch wiederkeh-

und widersinnig. Die extreme Trieblogik verleiht dem Geschehen daher ein surreales Moment. Fetische als Zeichen der Triebbilder, etwa Georges' Handlung der Tötung bzw. des Mordes (Seq. 54), stellen keine bewusste Verstandesabwägung dar, sondern eine rohe und unintellektuelle Triebgewalt (ebd.: 190). Wenn der Film zeigt, wie Georges Anne einerseits liebevoll pflegt (Seq. 41) und sie andererseits später bei einer ähnlichen Tätigkeit erstickt (Seq. 54), handelt es sich eher um eine psychologische Widersinnigkeit (ebd.: 189) als um einen einfachen, psychologisch erklärbaren Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund werden vom Zuschauer fixierte Annahmen zur Figur Georges im Film *Liebe* womöglich wieder freigesetzt und beweglich.

- 19 Die paradoxen oder surrealen Abweichungen der Verhaltensweisen, beispielsweise der Selbstmordversuch von Anne (Seq. 20) oder die Gewalt (Seq. 50) und der Mord durch Georges (Seq. 54), treten in *Liebe* oszillierend und sprunghaft aus dem abgeleiteten Milieu hervor und stellen keine festgestellten Größen dar. Eine psychologisierende Logik, etwa der Schluss, dass die Figuren Georges oder Anne geisteskrank wären, ist damit nicht möglich (BB: 189). Triebbilder zeigen vielmehr eine unvorhersehbare Gewalt der Triebregung, die in dieser Form Sehkonventionen irritieren kann.
- 20 Die Kompositionszeichen des Symptoms und des Fetischs stehen für einen filmischen Prozess, für dessen Entwicklung die »Entropie« (BB: 176) oder der physische und psychische Ver-

rende Einbruch der originären Welt in das soziale Milieu entfaltet eine wechselnde Rhythmik, die den Entwicklungsprozess der Triebbilder wesentlich prägt.

Dabei entspricht die »Falllinie« (ebd.: 173), also der Abstieg oder der Verfallsprozess, wie er in *Liebe* zu sehen ist, nicht genau einer geraden Linie. Statt einer Geraden oder Linearität finden wir im Triebbildkino eher eine gestrichelte Linie, die entlang der zyklisch wiederkehrenden abweichenden und unvorhersehbaren Ereignisse verläuft. Die Falllinie folgt eher einer Krümmung oder entspricht der Form eines »Zyklus« (ebd.: 176). Auch in *Liebe* folgen nach den Triebseinbrüchen in Form der Zeichen des Fetischs und des Symptoms Phasen der Bewältigung und Reorganisation, bis erneute Einbrüche stattfinden. Die Darstellung der Ursprungswelt und Triebe wird immer wieder durch Reorganisationsprozesse des sozialen und kulturellen Milieus unterbrochen (ebd.: 177). In der Bewältigung der Krise bilden die Figuren neue und andere Verhaltensweisen aus, bevor ein erneuter krisenhafter Einbruch in Form von Krankheit oder psychischem Verfall erfolgt, der erneut Transformationen nötig macht. Dass das Triebbildkino von *Liebe* daher auch Einblicke in spezifische transformatorische Werdens- und Bildungsprozesse im Zusammenhang von Krankheit bietet, werde ich im nachfolgenden Teil der Untersuchung zeigen (Teil 3).

Es handelt sich in *Liebe* folglich um einen Abstiegs- und Verfallsprozess, der einer zyklischen oder seriellen Form folgt, die jedoch nicht auf einer einheitlichen, festgestellten Metrik fußt. Die Abstände zwischen den unvorhersehbaren Ereignissen in *Liebe* modulieren und folgen keiner festgesetzten Linearität. Anstatt idealer Kreisläufe kommen vielmehr Rundungen oder Krümmungen des Verlaufs der Falllinie in den Blick. Ähnlich wie für die »gebrochene Linie« (ebd.: 228) der kleinen Form des Aktionsbildes ist auch für die Falllinie der Triebbilder das Prinzip der Modulation als andauernde, unvorhersehbare und variable Umgestaltung der Situation und ihrer Verhältnisse wesentlich. Die Gesamtsituation der Figuren in *Liebe* ist vom permanenten, zyklisch wiederkehrenden und unvorhersehbaren Umsturz nicht zu trennen. Der filmische Prozess im Triebbildkino *Liebe* steht daher dem modernen Zeitbildkino bereits relativ nahe, da die Perspektive zeitlich und modulatorisch wird und nicht mehr allein räumlich ist. Dennoch bleibt im Triebbild die Darstellung der Zeit an Verfall gebunden (ebd.: 174), wodurch Zeit noch nicht in ihrer Reinform dargestellt wird, wie es für das Zeitbildkino charakteristisch ist (ebd.: 176).²¹

fall der Figuren maßgeblich wird. Wie im naturalistischen Triebbildkino von *Liebe* zu sehen ist, folgt die Entwicklung der Filmbilder dem »Gesetz der schiefen Ebene« (ebd.: 172; Herv. im Orig.), bestehend aus »Anfang, Ende und einem bestimmten Gefälle« (ebd.), weshalb der filmische Prozess einen Verfallsprozess des Milieus aufzeichnet.

21 Mit dem Naturalismus und der Darstellung von Verfall tritt gemäß Deleuze auch die Zeit im kinematografischen Bild in den Vordergrund. Die Dauer ist weniger das, »was geschieht, als das, was auseinanderfällt und sich im Zerfallen überstürzt« (BB: 175). Dauer oder Zeit ist

Die Pädagogik des Triebbildkinos erwächst daher – ähnlich wie auf der Ebene des kleinen Aktionsbildes (Kap. 2.1) – aus einem filmischen Prozess, bei dem die lineare Verkettung der Filmbilder einer modulierenden Umgestaltung weicht. Auf der Ebene von Triebbildern handelt es sich dabei aber um ein spezifisches Zusammenspiel von unvorhersehbaren Krankheits- und Gewaltereignissen und ihrer zyklischen Wiederkehr. Triebbildkino wie *Liebe* folgt dem Prinzip der Modulation und nötigt das Publikum in der Regel zu einer intensiveren Betrachtung der Filmbilder, als es eher lineare Verkettungen tun. Triebbilder und ihre diskontinuierlichen Einbrüche, permanenten Umstürze und Modifikationen der Verhältnisse bedingen eine modulierende und variierende Umgestaltung des Ganzen, die die aktive Mitwirkung des Publikums einfordert. Ähnlich wie in der kleinen Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1) fügen sich auch im Triebbildkino die Teile nicht mehr ohne Weiteres zu einem Ganzen zusammen: »Die Handlungen übersteigern sich zu Urakten, aus denen sie nicht bestehen, die Gegenstände zu Stücken, aus denen sie sich nicht zusammensetzen, die Personen zu Energien, aus denen sie sich nicht ›organisieren‹« (ebd.: 173). Auch Triebbilder und ihr modulierendes Zusammenspiel von Bruch und Neuverknüpfung oder ihre gestrichelte »Fallinie« (ebd.) entsprechen wie schon die kleine Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1) geometrisch einer riemannschen Mannigfaltigkeit, bei der die Teile relativ beweglich und unbestimmt aneinander anschließen können (U: 179). Die Handlungen und Verhaltensweisen der Figuren im Film *Liebe* werden von Trieben der Ursprungswelt bevölkert, die das Ganze zyklisch wiederkehrend mit sich reißen (ebd.: 175) und in dieser Form die Zuschauer bestenfalls anhaltend zum Denken bzw. Umdenken zwingen. Mit Blick auf die Triebbilder handelt sich in *Liebe* daher um einen filmischen Prozess, der für relative Unvorhersehbarkeit und einen Bruch mit konventionellen Erwartungen an einen Kinofilm steht und als veränderliches und bewegliches Ganzes zum Denken anregt.

Auch »mentale Bilder« (ebd.: 324) bzw. Relationsbilder und ihre Zeichen, wie sie anschließend in *Liebe* untersucht werden, stehen für einen solchen filmischen Prozess, der das Interpretieren, Verstehen und Denken der Zuschauer im Kino direkt einbezieht und dergestalt bildende Potenziale verspricht.

also von einer »Entropie, einer Verschlechterung, nicht zu trennen« (ebd.). Aus der Sicht von Deleuze steht die Zeit der Entropie oder der ewigen Wiederkehr daher in Ansätzen bereits für eine vorgängige bzw. äonische Zeit, weshalb der filmische Naturalismus bereits relativ nah an das Zeitbild herangekommen ist (ebd.: 176). In dem das Triebbild auszeichnenden Zusammenspiel von unvorhersehbaren Ereignissen und ihrer zyklischen Wiederkehr taucht das direkte Bild einer äonischen Zeit auf (ebd.: 172). Der Naturalismus bleibt aber bei der Darstellung von Zeit an den Trieb und die »negativen Auswirkungen« (ebd.: 176) der Zeit wie Verschleiß, Verfall und Schwinden gebunden, da »Chronos in seiner gesamten Grausamkeit« (ebd.: 172) gezeigt wird.

2.3 Ein Gewebe von Beziehungen: Mentale Bilder

Mit den Relations- oder mentalen Bildern als Typus des Bewegungsbildes werden die Zuschauer und ihr Interpretations-, Verstehens- und Denkvermögen direkt in den Film miteinbezogen (BB: 274). Sie veranlassen das Publikum direkt zum Denken, da »Denkfiguren« (ebd.: 272) bzw. »Gedankenobjekte« (ebd.: 266) in den Vordergrund treten. »Ein Spiel von rein gedanklichen Beziehungen, die sich zu einem Ganzen verweben« (ebd.: 35), kennzeichnet folglich das mentale Bild. Statt einer Verkettung von Situationen und Aktionen, wie sie noch für das Aktionsbildkino maßgeblich ist (Kap. 2.1), haben mentale Bilder »symbolische Akte« (ebd.: 266) und »intellektuelle Gefühle« (ebd.) zum Gegenstand. Aktionen oder Handlungen weichen symbolischen Akten, wie auch die sensomotorischen Bindungen der Filmbilder vorrangig mentalen bzw. *virtuellen* Relationen zwischen den Filmbildern weichen (U: 82).²² Vereinfacht gesagt, geht es nicht mehr allein darum, den Handlungen der Figuren im Film zu folgen, sondern es gilt, mentale Verknüpfungen von Gegenständen, Aktionen, Affektionen, Wahrnehmungen etc. herzustellen.

Das pädagogische Angebot der mentalen Bilder besteht folglich nicht mehr vorrangig darin, Aktionen oder Handlungen der Figuren zu verketteten, sondern die Zuschauer werden dazu animiert, mentale Relationen bzw. geistige Beziehungen zwischen den Filmbildern zu knüpfen. Es handelt sich folglich um ein Kino, das sich hauptsächlich »*Relationen zum Gegenstand nimmt*« (BB: 266; Herv. im Orig.) und damit in ein direkteres Verhältnis zum Denken tritt, womit es sich von den anderen Bildtypen des Bewegungsbildes (Wahrnehmungs-, Aktions- und Affektionsbilder) ganz und gar unterscheidet (ebd.). Handlungen, Wahrnehmungen und Affekte werden so gesehen in ein »Gewebe von Beziehungen« (ebd.: 269) eingefügt: »Diese Beziehungskette konstituiert das mentale Bild, im Gegensatz zu dem aus Handlungen, Wahrnehmungen und Affekten gebildeten Einschluss« (ebd.). Die Relationsbilder fokussieren daher auf ein »konstitutives Drittes« (ebd.), das aus der Beziehung oder Relation selbst besteht, wenngleich Handlungen, Wahrnehmungen und Affekte weiterhin die Grundlage bilden. Folglich weisen Relationsbilder auch unauflösbare Beziehungen zu den anderen Bildtypen des Bewegungsbildes (Wahrnehmungs-, Aktions- und Affektionsbilder) auf.

22 Mentale Bilder fokussieren speziell auf ein »Außerhalb des Bildfeldes« (BB: 35) und damit auf die *virtuelle Seite* des aktualisierten Filmbildes (ebd.). Als Mentales lassen sie sich der Drittheit bei Peirce zurechnen, während Affektionen und Aktionen der Erstheit und Zweitheit zuzuordnen sind (ebd.: 264). Entscheidend sind aber auch hier nur die Kombinationen von Erstheit, Zweitheit und Drittheit (ebd.). So gesehen lassen sich die peircesche Erstheit, Zweitheit und Drittheit in *Liebe* auf den Ebenen der Aktionsbilder (Kap. 2.1), Triebbilder (Kap. 2.2) und mentalen Bilder (Kap. 2.3) verorten, wobei auch hier Bezüge zwischen den einzelnen Bildtypen vorzufinden sind.

Mentale Bilder beruhen auf den mentalen Beziehungen zwischen den Filmbildern. Sie vollenden das klassische Kino des Bewegungsbildes, indem sie mentale Verkettungen zwischen den Filmbildern bedingen (ebd.: 272ff.; U: 83).²³ Das Aktionsbildkino wird durch das mentale Bild insofern zur Vollendung gebracht, als das mentale Bild für die Einrahmung der Filmbilder bzw. Bildtypen des Bewegungsbildes (Wahrnehmungs-, Aktions- und Affektionsbild) sorgt (BB: 274). Mentale Bilder sind daher von den anderen Bildtypen der Aktionsbilder (Kap. 2.1) oder auch den Affektions- bzw. Triebbildern (Kap. 2.2), wie sie sich in *Liebe* finden, nicht zu trennen, wenngleich sie diese über ein »vielfältiges Spiel gelebter Konjunktionen« (ebd.: 271) auch erweitern können. Die so entstehenden offenen Verkettungen der Filmbilder regen die Zuschauer zum unablässigen Interpretieren und Mitdenken an. Mentale Bilder und ihre Zeichen beinhalten im Besondern ein pädagogisches Angebot, da sie eine aktive Interpretations- und Denkarbeit des Publikums einfordern, die über reine Filmunterhaltung im Sinne des Folgens von Wahrnehmungen, Affektionen und Handlungen der Figuren hinausgeht. Für Deleuze ist Hitchcock der Erfinder mentaler Bilder (ebd.: 267-275). »Bei Hitchcock ist alles – Handlungen, Affekte und Wahrnehmungen – von A bis Z Interpretation« (ebd.: 268). Dadurch, dass in Filmen wie *Vertigo* (1958) oder *North by Northwest* (1959, dt. *Der unsichtbare Dritte*) die geistige Beziehung zwischen den Filmbildern und ihren Bestandteilen essenziell wird (ebd.: 275), beziehen Hitchcocks Filme den Zuschauer direkt ein. Diese geistige Beziehung kann – wie bei Hitchcock zu sehen ist – ganz unterschiedliche Form annehmen.

Auf die natürlichen Beziehungen bzw. den gewohnheitsmäßigen Übergang zwischen den Filmbildern fokussieren die Kompositionszeichen der »Markierung« (BB: 324) und der »Demarkierung« (ebd.). Steht das Zeichen der Markierung noch für natürliche Beziehungen bzw. Aspekte, unter denen Filmbilder durch den »gewohnheitsabhängigen Übergang« (ebd.) verbunden sind, bezeichnet die Demarkierung ein aus »seinen natürlichen Beziehungen herausgerissenes Bild« (ebd.). Das pädagogische Angebot der mentalen Bilder auf der Ebene der Zeichen der Markierung und Demarkierung besteht folglich einerseits in der Bildung eines »Gewebe[s] von Beziehungen« (ebd.: 269) oder von »Beziehungsketten« (ebd.), in die Handlungen, Wahrnehmungen und Affektionen eingefügt und miteinander verbunden werden (Markierung), und andererseits darin, dieses Geflecht von mentalen Beziehungen immer wieder zu transformieren (Demarkierung). Folglich gilt es, etablierte Denkbeziehungen oder Beziehungsgeflechte zwischen

23 Deleuze zufolge werden Bewegungsbilder durch Relationsbilder zur Vollendung gebracht, da diese einer *Relationslogik* folgen. Das Bewegungsbild wird durch »Relationen eingegrenzt, die es auf das Ganze, das es ausdrückt, beziehen, so dass eine Relationenlogik, die die entsprechende Veränderung des Ganzen bestimmt, die Transformationen des Bewegungsbildes abzuschließen scheint« (ZB: 52).

den Filmbildern immer wieder *umzustricken*. Die Variationen und Modulationen der mentalen Beziehungen kennzeichnen ein pädagogisches Angebot, das dazu animiert, einmal angelegte Denkverbindungen auch immer wieder umzudenken.

Markierungen als Zeichen der mentalen Bilder bezeichnen in diesem Zusammenhang speziell natürliche oder gewohnte Beziehungen bzw. Verkettungen der Filmbilder, bei denen ein Element auf ein anderes einer vertrauten Reihe verweist und jedes einzelne Element durch ein anderes interpretierbar ist (ebd.: 272). In den Fokus geraten Folgen, Serien oder Reihen von Filmbildern, die mentale Relationen oder Verbindungen ermöglichen (ebd.: 265). Bei Hitchcock findet sich diese Form der Verkettung etwa in *The Birds* (1963, dt. *Die Vögel*), wo zunächst gewöhnliche Vögel gezeigt werden, die in ihrer artspezifischen Reihe mit den Menschen und der Natur der Küstenstadt verbunden sind und sich in diese (zunächst) weitestgehend irritationslos einfügen (ebd.: 275).

In *Liebe* scheint dies das dominierende Zeichen der mentalen Bilder zu sein, durch die das Aktionsbildkino (Kap. 2.1) umrahmt wird. Auch die gezeigten Aktionen, Affektionen und Wahrnehmungen der Figuren Georges und Anne müssen vom Publikum fortwährend im Denken aufeinander bezogen und interpretiert werden. Die unkommentierten und eher *fragmentierten* Ereignisse und Handlungen in *Liebe* bauen zwar – relativ schlüssig – aufeinander auf, es bleibt aber Aufgabe des Zuschauers, sie mental miteinander zu verknüpfen.²⁴ Wie es für Hanekes kinematografisches Œuvre typisch ist, fehlt in *Liebe* ein allwissender Erzähler, der Hintergrundinformationen preisgibt und Interpretationsangebote unterbreitet. Dementsprechend müssen die Zusammenhänge und Beziehungen der Figuren anhand der im Bildfeld gezeigten Aktionen, Wahrnehmungen und Affektionen mental erschlossen werden. Auch die Figuren in *Liebe* handeln, nehmen wahr und empfinden. Entscheidend sind aber die ihr Handeln, Wahrnehmen und Empfinden bestimmenden *Beziehungen*, die nur der Zuschauer entspinnen kann (ebd.: 270).

Im Zusammenhang von *Liebe* ist das Publikum dabei insbesondere dazu angehalten, das Beziehungsgeflecht der Familie und des Ehepaares Georges und Anne zu entwickeln. Über die Verkettung von Aktionen hinaus müssen die Beziehungen der Figuren zueinander *interpretiert* werden. Etwa legt die Verkettung des von Georges gegenüber Anne geäußerten Vorschlags, den Hausarzt zu konsultieren (Seq.

24 Die Handlungen, Affektionen und Wahrnehmungen der Figuren werden in *Liebe* von Haneke lediglich gezeigt und weniger erklärt. Sie erinnern daher teilweise an »symbolische Akte« (BB: 266), die eher nüchtern konstatiert werden. Zudem liegen die Handlungen in eher *fragmentierter* Form vor, sodass der Zuschauer mit der Notwendigkeit konfrontiert ist, die relationalen Bezüge selbst zu erschließen. Dieser fragmentarische Stil Hanekes, wie er in Ansätzen auch in *Liebe* zu finden ist, wird insbesondere von der filmwissenschaftlichen Betrachtung hervorgehoben: »Ein Fragment wird neben das andere gesetzt und es liegt am Betrachter, Beziehungen herzustellen« (Leisch-Kiesl 2012: 354).

8), mit seiner späteren Entschuldigung für die Klinikeinweisung (Seq. 12) die Deutung nahe, dass Georges Anne zur Einweisung in die Klinik überredet und gedrängt hat. Auch die Beziehungen des Ehepaares zur Tochter Eva (u.a. Seq. 10, 37, 52) bedürfen der Interpretation. So lässt beispielsweise das eher beiläufige Ansprechen von Annes Erkrankung im Gespräch zwischen Georges und Eva (Seq. 10) darauf schließen, dass die Verhältnisse der Familie eher distanziert und entfremdet sind; es könnte allerdings auch so gedeutet werden, dass Anne nicht wollte, dass ihre Tochter von der Erkrankung erfährt. Das Gespräch zwischen Eva und der schwer erkrankten Anne, das sich um Evas Pläne für einen Hauskauf dreht (Seq. 36), verstärkt aber eher den Eindruck, dass Tabus und Unausgesprochenes die familiäre Beziehung bestimmen.

Gleichmaßen erschließen sich die Beziehungen des Professorenehepaares Georges und Anne zum Concierge und seiner Frau (Seq. 14, 25, 45) ausgehend von Aktionen, die darauf hindeuten, dass hier Grenzziehungen zwischen sozialen Milieus nivelliert werden, zumal diese anders als die Tochter Eva dem Ehepaar bei alltäglichen Dingen wie Einkaufen oder Staubsaugen helfen. Ebenso muss das Verhältnis des Ehepaares zu Freunden und Bekannten von Affektionen und Aktionen abgeleitet werden. Das Genervtsein von Georges, auf eine Beerdigung gehen zu müssen, und Annes Entscheidung, an dieser Beerdigung nicht teilzunehmen (Seq. 19), legen es etwa nahe, dass sich das Ehepaar angesichts der Krankheit – vermutlich aus Scham – von Bekannten eher distanziert und zurückzieht. Auch dass Georges Anne gegenüber Gespräche mit Freunden eher verschweigt (Seq. 19), lässt darauf deuten, dass es in der engen und vertrauten Beziehung zwischen Georges und Anne Tabus und Geheimnisse gibt.

Darüber hinaus ließen sich noch etliche weitere Beziehungsketten skizzieren, beispielsweise hinsichtlich der Verhältnisse des Ehepaares bzw. Anne zu ihrem ehemaligen Schüler Alexandre (u.a. Seq. 4, 22). Doch auch bei diesen lässt sich wie bei den bereits skizzierten beobachten, dass im Film *Liebe* auf der Ebene des Zeichens der Markierung ein eher enges, hermetisch dichtes Netz von Beziehungen zwischen den Figuren bzw. Filmbildern geknüpft wird. Mitunter bauen die Relationen und Bezüge der Filmbilder fast *didaktisch* aufeinander auf und fordern die geistige und interpretative Mitarbeit des Publikums ein.

Daneben werden in *Liebe* mentale Relationen jedoch immer wieder durch Zeichen der »Demarkierung« (ebd.: 324) gestört und unterbrochen. Demarkierungen als Zeichen mentaler Bilder stehen speziell dafür, dass Elemente aus einem entspannenen Beziehungsgeflecht herausgelöst werden, sich der Reihe entziehen oder in Widerspruch dazu geraten können (ebd.: 272). Sie verdeutlichen Abweichungen, Divergenzen und Irritationen und ähneln damit oberflächlich gesehen den Indexzeichen der kleinen Form der Aktionsbilder, wie sie sich auch in *Liebe* finden lassen (Kap. 2.1). Wie Deleuze aber betont, sind Demarkierungen und Indizien wesensverschieden (ebd.: 273). Es handelt sich bei ihnen um »schockartige Zusammenstöße

natürlicher Beziehungen« (ebd.: 274), die den Zuschauer zum Denken bzw. *Umdenken* herausfordern können. Zur Veranschaulichung von Demarkierungen greift Deleuze wiederum auf Hitchcocks *The Birds* zurück, wo die erste Möwe, die die Heldin angreift und damit aus der artspezifischen Reihe ausbricht, als ein solches Kompositionszeichen zu verstehen ist (ebd.: 273). Das pädagogische Angebot auf der Ebene des Zeichens der Demarkierung ist auch hier die Irritation oder Störung bereits geknüpfter mentaler Beziehungsgeflechte, durch die das bisher Gedachte erweitert oder für Neues geöffnet wird. Der Zuschauer wird mithin dazu angehalten, die mentalen Verknüpfungen zwischen den Filmbildern – wie es speziell bei Hitchcock zu erleben ist – andauernd zu transformieren oder neu zu gestalten.

Wie bereits für die kleine Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1) und das Triebbild (Kap. 2.2) gezeigt wurde, finden sich in *Liebe* wiederkehrend störende Ereignisse, die sich den gewohnten Verbindungen der Filmbilder entziehen. Besonders die widersprüchlichen Handlungen von Georges, der seine Frau zunächst liebevoll pflegt (u.a. Seq. 17, 34, 41), ihr aber später in der Pflege Gewalt antut (Seq. 50) und sie letztendlich sogar tötet (Seq. 54), lassen sich eventuell nicht mit den bis dato geknüpften mentalen Relationen der Filmbilder vereinbaren. Das Publikum hinterfragt womöglich nicht nur die Vorstellung, die es sich zuvor von der Persönlichkeit Georges' gemacht hat, sondern dürfte sich auch fragen, welche familiären und gesellschaftlichen Verhältnisse damit verbunden sind: Ist die Überforderung von Georges und die Gewalt bei der Gabe der Flüssigkeit (Seq. 50) vor dem Hintergrund zu verstehen, dass er der zweiten Pflegerin (Seq. 49) kurz zuvor gekündigt hatte? Könnte Georges' Versprechen, Anne nicht mehr in eine Klinik zu bringen (Seq. 12), auch ein Grund für die Überforderung sein? Oder ist nicht das Ansinnen der Tochter Eva (Seq. 52), Anne auch gegen den Willen von Georges in ein Pflegeheim oder eine Klinik zu bringen, gleichermaßen ein Grund für die Tötung Annes durch Georges (Seq. 54)? In *Liebe* ist so gesehen nicht die Gewalt (Seq. 50) und die Tötung von Anne (Seq. 54) von Interesse, sondern das *Beziehungsnetz*, in das die Taten von Georges eingewoben sind (ebd.: 286).

Genauso fällt vermutlich der von Anne durchgeführte und gänzlich unangekündigte Suizidversuch (Seq. 20) als Zeichen der Demarkierung aus der Reihe gewohnter interpretativer Verknüpfungen heraus. Angesichts dessen, dass in den Filmbildern keinerlei Anzeichen einer Vorahnung von Georges auszumachen sind, könnte sich der Zuschauer fragen, wie es um das Verhältnis zwischen Georges und Anne bestellt ist: Wie gut kennt Georges seine Frau? Und was hat Anne zu diesem Schritt bewogen? War nicht einige Zeit nach dem Eintritt der Erkrankung ein beginnender Prozess der Bewältigung und Reorganisation des Lebens beobachtbar (Seq. 12-19)? Demarkierungen wie diese animieren die Zuschauer in *Liebe* zu weiterführenden Interpretationen und zu einem Umdenken bereits entsponnener mentaler Relationen.

Weil Demarkierungen immer auch für Brüche und Abweichungen im Filmverlauf stehen, ähneln sie – wie bereits ausgeführt – den Indexzeichen des Aktionsbildes der kleinen Form (ebd.: 273). Sensomotorische Bindungen weichen bei Demarkierungen aber mentalen Relationen, womit es sich bei ihnen um interpretative Öffnungen oder Denkangebote handelt, die im Übergang vom klassischen zum modernen Kino auftauchen und im Zeitbildkino ihren Höhepunkt erfahren werden. Im Film *Liebe* stehen Demarkierungszeichen in diesem Sinne für die Irritation bereits geknüpfter mentaler Relationen, also bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Im Sinne des Prinzips der Modulation werden in Hanekes Film die mentalen Relationen zwischen den Filmbildern mithin beweglich gehalten. Das veränderliche Ganze des Films bzw. der spezifische Entwicklungsprozess mentaler Bilder besteht so gesehen in der unabgeschlossenen »Entwicklung der Beziehungen« (ebd.: 272), die über das Knüpfen und Umgestalten mentaler Relationen allein vom Zuschauer vorangebracht wird.

Auch das bei mentalen Bildern anzutreffende Zeichen des »Symbols« (ebd.: 324) fokussiert auf mentale Relationen, die aber eher abstrakt oder nichtnatürlich sind. Symbole lassen sich als willkürliche oder arbiträre Relationen von Filmbildern verstehen (ZB: 51), die zum Denken herausfordern. Deleuze bezeichnet diese Zeichen auch als Genesezeichen der Relationsbilder (ebd.), da abstrakte, zufällige und beliebige Relationen zwischen Bildern hergestellt bzw. »erzwungen« werden. So können etwa zwei Filmbilder aufeinander bezogen werden, die im Geist nicht auf natürliche Weise vereint sind (ebd.). Das Symbol steht daher für den »Vergleich von Termen unabhängig von ihren natürlichen Beziehungen« (BB: 324). Es handelt sich so gesehen um einen »Knoten abstrakter Beziehungen« (ebd.: 274). Als Beispiel für ein derartiges Zeichen wird von Deleuze etwa der zurückgelassene Ehering in Hitchcocks *Rear Window* (1954, dt. *Das Fenster zum Hof*) angeführt, der den Protagonisten – und ebenso dem Zuschauer – verdächtig erscheint und sie so zu weiteren Verknüpfungen und Schlüssen nötigt (ebd.: 273). Ebenso lassen sich Deleuze zufolge die auf den nächsten Angriff wartenden Vögel in *The Birds* als Symbol verstehen, die gleichsam in einem abstrakten »Umkehrbild das Verhältnis der Menschen zur Natur und das in die Natur übertragene Bild der Beziehungen der Menschen untereinander darstellen« (ebd.). Bei Symbolen handelt es sich so gesehen um abstrakte, aus den gewohnten Zusammenhängen herausfallende Denkfiguren.

Im Naturalismus von *Liebe* (Kap. 2.2) lässt sich dieses Zeichen der mentalen Bilder aus meiner Sicht eher seltener antreffen. Etwa ließen sich die still abgefilmten Landschaftsgemälde in der Wohnung des Ehepaares (Seq. 51) als Symbole verstehen. Sie nötigen zum Denken und Interpretieren, da sie aus der natürlichen bzw. sensomotorischen Verknüpfung der Filmbilder herausfallen und dadurch die Herstellung von eher abstrakten mentalen Bezügen oder Relationen verlangen. Indem in der nach dem Ausbruch der Gewalt in der Ehebeziehung (Seq. 50) einsetzenden Filmsequenz der Landschaftsbilder (Seq. 51) die Hauptfiguren dem Blick

des Publikums entzogen werden und Stille vorherrschend wird, lässt sie sich etwa als (symbolischer) Ausdruck der Scham auffassen. Gleichfalls können die auf den Landschaftsbildern (Seq. 51) dargestellten Wetterumschwünge als Metaphern für das Auf und Ab der Paarbeziehung gedeutet werden. Und auch etliche weitere Interpretationen wären möglich. Dies verdeutlicht, dass Symbole als Zeichen der mentalen Bilder die Zuschauer herausfordern, vor allem eher abstrakte Denkbezüge herzustellen, die über die sensomotorische Verbindung von Wahrnehmungen, Affektionen und Aktionen hinausgehen (ebd.: 274).

Auch das Erinnerungsbild von Georges (Seq. 40), der die gesunde Anne am Klavier spielen sieht, während sie in der gefilmten Gegenwart eigentlich von einer professionellen Pflegerin behandelt wird, hat Beziehungen zur Vergangenheit des Paares zum Gegenstand und nötigt eher dazu, abstrakte Denkbezüge anzustellen. Zudem lassen sich das Traumbild (Seq. 28) und der Wahn von Georges (Seq. 60), der Anne nach ihrem Tod in der Küche antrifft und mit ihr anschließend die Wohnung verlässt, als Symbole verstehen, die vom Publikum verlangen, unnatürliche oder logisch widerstreitende Bezüge herzustellen. Da Reales und Imaginäres in den Filmbildern von *Liebe* zeitweilig *ununterscheidbar* werden, werden die Zuschauer vermehrt zum Denken angeregt.

Vermutlich kann daher ebenso die überraschend in die Wohnung gelangte Taube (Seq. 48, 58) als Symbol gedeutet werden, das etwa auf die Relationen des Ehepaares zur Stadt Paris sowie zur Natur verweist. Überdies ist die nach Annes Tod (Seq. 58) wiederkehrende Taube für Georges Anlass, der toten Anne in einem Brief davon zu berichten. Möglicherweise ist die Taube aber auch ein Zeichen für die tote Anne? Oder ist Georges delirant und dem Wahnsinn nahe? Symbole als Zeichen der Relationsbilder fordern in diesem Sinne also auch in *Liebe* die Zuschauer dazu heraus, abstrakte Bezüge herzustellen und offene Denkverbindungen weiterzuverfolgen, anstatt nur die gezeigten Handlungen, Affektionen und Wahrnehmungen zu verketten.

Symbole und Demarkierungen, die für Deleuze die beiden großen Zeichen des mentalen Bildes ausmachen (ebd.: 274), treten in Hanekes *Liebe* aber angesichts der eher natürlichen und gewohnten Bezüge der Filmbilder (Markierungen) eher in den Hintergrund. Die Relationsbilder und speziell die Zeichen der Markierung entfalten in *Liebe* vielmehr ein dichtes, aber veränderliches Beziehungsgeflecht der Filmbilder, das vorrangig der Schließung bzw. Vollendung der Bewegungsbilder dient (ZB: 52). Relationsbilder neigen so gesehen in *Liebe* eher dazu, das Aktionsbildkino der kleinen Form (Kap. 2.1) zu vollenden, indem die sensomotorischen Bindungen der Handlungen, Wahrnehmungen und Affektionen durch mentale Relationen eingerahmt werden. Durch das eher konsistente Beziehungsgeflecht, das auf diese Weise in *Liebe* entsteht, werden die Zuschauer zwar durchaus zum Denken angehalten, die Möglichkeit zum *Anders-Denken* – als einem Denken ohne Zentrum und Fixpunkt (ebd.: 168), wie es für die neuen mentalen Bilder des Zeitbild-

kinos charakteristisch ist (ebd.: 36f., 51) – eröffnen Hanekes Filmbilder jedoch eher nicht.

Das liegt aus meiner Sicht nicht zuletzt daran, dass in *Liebe* die Form der »autonomen mentaler Bilder« (BB: 287) kaum vorkommt. Für diese neue und erweiterte Form der mentalen Bilder, die mit dem Zeitbildkino auftaucht, ist kennzeichnend, dass die sensomotorischen Relationen (Wahrnehmungen, Affektionen, Aktionen) zwischen den Filmbildern zeitweise sogar *ausgelöscht* oder *überstiegen* werden. Die neuen Zeichen des mentalen Bildes, die auch das Bewegungsbild insgesamt infrage stellen, sind optische und akustische Zeichen (ZB: 52). Diese die neue Bildgattung des Zeitbildes begründenden Opto- und Sonozeichen stehen für ein »rein optisches und akustisches Bild, das die sensomotorischen Verbindungen unterbricht, die Relationen übersteigt und sich nicht mehr in Bewegungsbegriffen ausdrücken lässt, sondern sich direkt auf die Zeit hin öffnet« (BB: 324).²⁵ Zeitbildfilme wie Alain Resnais' Werke *L'Année dernière à Marienbad* (1961, dt. *Letztes Jahr in Marienbad*) oder *Hiroshima, mon amour* (1959, dt. *Hiroshima, meine Liebe*) fordern ihre Zuschauer über unentscheidbare Alternativen zwischen Vergangenheitsschichten oder unentwirrbare Differenzen zwischen den »Gegenwartsspitzen« heraus (ZB: 140). Die Darstellung von Zeit wird in diesen neuen mentalen Bildern zentral, wobei die Zeitebenen im Film nicht mehr der chronologischen Sukzession von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft folgen müssen, sondern vor allem paradoxe Übergänge zwischen den Zeitebenen forciert werden. Die Filmbilder *veruneindeutigen* sich daher im Laufe von Zeitbildfilmen, indem sie sich reflektieren und befragen.

Die neuen autonomen mentalen Bilder bzw. Zeitbildfilme stehen folglich für eine »neue Substanz« (BB: 288) und einen filmischen Prozess, bei dem »*Inkompossibilität*« (ZB: 174; Herv. im Orig.) und »falsche Anschlüsse« (BB: 48) zwischen den Filmbildern maßgeblich werden und der die Zuschauer deshalb in intensiverem Maße zum Denken herausfordert. Gezielt wird dabei auf eine Dimension des Offenen, die konsequent verhindert, dass sich die Teile zu einem Ganzen zusammenfügen lassen. Für die Filme des Zeitbilds werden dementsprechend unauflösbare Zwischenräume bestimmend, sodass sich ein Ganzes nicht mehr einstellen kann (ZB: 275f.).

Wenngleich in *Liebe* als mentales Bild bzw. Relationsbild auch modulierende Veränderungen des Ganzen beobachtet werden können, dominieren aus meiner

25 Der Realismus sensomotorischer Bindungen, in dem sich die Zeit linear und über die chronologisch-sukzessive Verkettung der Bewegungsbilder indirekt ausdrückt, weicht in den neuen mentalen Bildern einer *direkten* Darstellung von Zeit über unvorhersehbare Ereignisse und ihre Wiederkehr (ZB: 13). Unabhängig von Bewegung wird so eine direkte und sichtbare Darstellung der Zeit im Kino erreicht, die anders als ein chronologisch-sukzessiver Verlauf die vorgängige und äonische Zeit ausdrückt, deren Dimensionen das Ereignis und die Ewigkeit sind (ebd.: 56).

Sicht vorrangig synthetische Beziehungen zwischen den Filmbildern, während eine analytische Konzeption, die für unauflösbare Brüche und Zwischenräume steht (ebd.), nur in Ansätzen auszumachen ist. Falschheit, logische Dissonanzen und irreduzible Differenzen, wie sie die neuen mentalen Bilder des Zeitbildkinos auszeichnen, finden sich in der Erzählhandlung *Liebe* kaum – zu gefällig und zu schlüssig sind teilweise auch die mentalen Relationen angelegt. Wenngleich in Relationsbildern wie *Liebe* das Ganze modulierend in Veränderung begriffen ist (ebd. 52), bleibt das sich jeglicher Homogenisierung entziehende Offene des Zeitbildkinos aus. Die mentalen Bilder oder Relationsbilder in *Liebe* sorgen durchaus noch für einen Bezug der Teile zum beweglichen Ganzen, eine Inkompossibilität zwischen den Filmbildern, wie sie das Zeitbildkino auszeichnet, ist hingegen eher nicht vorzufinden.²⁶

Trotzdem *Liebe* vor diesem Hintergrund dominant als Bewegungsbildkino zu fassen ist, laden die sich modulierenden Relationen der Filmbilder das Publikum durchaus zum Denken ein. Das pädagogische Potenzial mentaler Bilder wie *Liebe* besteht zum einen im Knüpfen eines beweglichen Beziehungsgeflechts zwischen den Filmbildern (Markierungen), zum anderen wird der Zuschauer durch die Konfrontation mit Unerwartetem und Widersprüchen (Demarkierungen) wie auch durch die Notwendigkeit, abstrakte Bezüge herzustellen (Symbole), bestenfalls zum Denken bzw. Umdenken angeregt.

Wie ich mit der voranstehenden Analyse zu zeigen versucht habe, bietet die Kinophilosophie von Deleuze Ansatzpunkte zur Beschreibung oder Übersetzung der Intensitäten des filmischen Prozesses. Filmanalysen, die die deleuzesche Taxonomie der Bewegungs- und Zeitbilder zukünftig stärker integrieren, versprechen aus meiner Sicht daher erweiterte Beschreibungsmöglichkeiten der pädagogischen Potenziale von Kinofilmen.

2.5 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Filmanalyse

Wie anhand der Analyse des Films *Liebe* zu sehen war, ermöglichen die philosophischen Begriffe der Kinophilosophie von Deleuze eine erweiterte wissenschaftliche Beschreibung des Mediums Film, bei der seine spezifische Materialität und Medialität als Zeitkunst berücksichtigt und der filmische Prozess stärker in den Fokus

26 Das Ganze wird auch in *Liebe* kontinuierlich umgebaut und modifiziert, aber nicht – wie zuvor angesprochen – in der Gestalt eines »Kristallbildes« (ZB: 96) gänzlich aufgelöst oder zerstreut. Diese *Kristallbildung*, bei der die Bereiche des Realen und Imaginären und des Aktuellen und Virtuellen andauernd in Umgestaltung begriffen sind, unterscheidet den filmischen Prozess der autonomen mentalen Bilder bzw. Zeitbilder wesentlich von dem der Relationsbilder und ihren mentalen Verkettungen der Filmbilder. Denn ein »Zeitkristall« (ebd.: 113; Herv. im Orig.) bildet sich nur, um zu zerfallen.

gerückt wird. *Film als Film* zu verstehen meint dabei, den filmischen Prozess der Umgestaltung und die Modulation der Filmbilder zu beschreiben. Wie am Beispiel *Liebe* gezeigt, lässt sich das Medium Film anhand der Taxonomie des Bewegungs- und des Zeitbildes ausgehend von seiner spezifischen *Funktionsweise* untersuchen, ohne auf technische Festlegungen wie auch thematisch-inhaltliche oder hermeneutisch-interpretative Deutungen angewiesen zu sein.²⁷ Bewegungsbildbasierte Filmanalysen sind so gesehen in der Lage, das virtuelle Durchschnittsbild und damit wesentliche Qualitäten und Intensitäten des Films in Ansätzen zu erhalten. Die Berücksichtigung des filmischen Prozesses in der wissenschaftlichen Darstellung bringt daher sein Vermögen zum Ausdruck, das Publikum Momenten der Unentscheidbarkeit und Unbestimmbarkeit auszusetzen.

Eine erweiterte bewegungsbildbasierte Filmanalyse kann daher die jenseits thematisch-inhaltlicher oder reflexiv-hermeneutischer Bestimmung liegenden *bildenden Potenziale* des Mediums Film ausloten. Berücksichtigt man den filmischen Prozess der sich modulierenden Filmbilder, wird insbesondere das *Irritationspotenzial* des Films verstärkt kenntlich gemacht. So werden Alteritäts- und Unbestimmtheitserfahrungen denkbar, die Anlässe von möglichen Filmbildungsprozessen sein können. Die Bildungspotenziale des Mediums Film gründen dabei, wie am Beispiel von *Liebe* gezeigt wurde, in der spezifischen Machart und Funktionsweise der Filmbilder und des filmischen Prozesses. Für das adäquate Verständnis des pädagogischen Angebots des Kinos ist folgerichtig eine Beschreibung des Films als *Prozess* sich ständig modulierender Filmbilder eine notwendige Bedingung. Kino funktioniert als rhythmische Modulation oder Variation einer Mannigfaltigkeit und es bedarf zum Verständnis einer *Pädagogik des Kinos* im Sinne von Deleuze bewegungsbildbasierter Filmübersetzungen, die Mannigfaltiges erschaffen und dem Prinzip der Modulation Rechnung tragen.

27 Deleuze' Klassifizierung der Bilder und Zeichen des Bewegungs- und des Zeitbildes bietet noch weitere Ebenen zur wissenschaftlichen Übersetzung von Filmen an als jene, die am Beispiel von *Liebe* exemplarisch in den Blick genommen wurden. So lassen sich als Spielarten des Bewegungsbildes auch Wahrnehmungs-, Affektions- und Transformationsbilder und ihre Zeichen analysieren. Genauso ermöglichen die von Deleuze in Bezug auf das moderne Zeitbildkino entfalteten Überlegungen zum Verhältnis des visuellen und des akustischen Bildes (ZB: 289-309) oder zur Macht des Falschen (ebd.: 168-194) erweiterte Perspektiven für Filmbeschreibungen, die die spezifische Medialität und Materialität des jeweiligen Films erhalten. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu bedenken, dass das jeweilige Filmmaterial bzw. die Filmkomposition bestimmt, welche Bildtypen und Zeichen überhaupt für die Analyse in Betracht kommen. In Hanekes *Liebe* waren beispielsweise Aktionsbilder der kleinen Form (Kap. 2.1), Triebbilder (Kap. 2.2) und teilweise auch mentale Bilder (Kap. 2.3) aufzufinden. Wie gezeigt, funktioniert *Liebe* vorrangig als Bewegungsbild, weshalb die Filmbildungsfiguren des Zeitbildkinos weniger in den Blick gekommen sind.

Wie am Beispiel *Liebe* auf den Ebenen der kleinen Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1), des Triebbildes (Kap. 2.2) und des mentalen Bildes (Kap. 2.3) gezeigt, ist das Prinzip der Modulation im Kino wesentlich und bildet entsprechend ein Kriterium für die Beschreibung des bildenden Potenzials von Filmen. Wenn auch in verschiedener Ausprägung, folgen alle drei betrachteten Bildtypen diesem Prinzip der Modulation oder Variation: Der filmische Prozess der kleinen Form des Aktionsbildes, der eine mehrdeutige Organisation bzw. eine »gebrochene Linie« (BB: 228) entstehen lässt, der zyklisch wiederkehrende Einbruch der originären Welt und die »Fallinie« (ebd.: 173) bei den Triebbildern wie auch das Zusammenspiel der Entwicklung mentaler Relationen und ihrer Umgestaltung auf der Ebene der mentalen bzw. Relationsbilder (ebd.: 272ff.) stehen entsprechend für dieses Prinzip des Kinos. Obgleich eine Inkompossibilität zwischen den Filmbildern, wie sie das moderne Zeitbildkino auszeichnet, in *Liebe* eher nicht auszumachen ist, laden die überraschenden Wendungen und Ereignisse im Verlauf des Films zum Mit- und Umdenken ein.

Hanekes Film kann, wie in der Untersuchung dargelegt wurde, mit seinen Bildern bestehende oder festgestellte Wahrnehmungen und Deutungen der Zuschauer in Bezug auf die dargestellte Situation bestenfalls wiederkehrend irritieren und stören. Modulierende Filmbilder erfordern eine intensive Mitwirkung und aktive Auseinandersetzung der Zuschauer und können Erkenntnis- und Denkprozesse im Kino stimulieren, die über den reinen wiedererkennenden und passiven Nachvollzug des Gesehenen hinausreichen. Erst das Prinzip der Modulation als andauerndes Zusammenspiel von Bruch und Neuverkettung ist mit einem bildenden Potenzial im engeren Sinne verbunden, da es die Zuschauer zum intensiven und aktiven Lesen und Denken der Filmbilder herausfordert, was über den passiven Nachvollzug von Informationen bestenfalls hinausgeht (ZB: 37ff.). Die Bildungspotenziale des Mediums Film lassen sich damit anhand bewegungsbildbasierter Filmanalysen direkt über das *Filmmaterial* bestimmen, ohne die für Filmbildungsprozesse wesentlichen Qualitäten und Intensitäten des Films auszuschließen, beispielsweise seine Fähigkeit, die getroffenen Annahmen des Publikums wiederkehrend zu irritieren, sodass es nach neuen Ansätzen suchen muss. Die bewegungsbildbasierte Darstellung der andauernden modulierenden Umgestaltungen der Filmbilder bewahrt von daher ansatzweise die Intensitäten und die *Lebendigkeit* des Kinos, die für ein adäquates Verständnis der bildenden Potenziale des Mediums Film notwendig sind.²⁸ Zugleich zeigt sich auch in der vorliegenden Filmanalyse, dass textför-

28 Die Lebendigkeit und die Intensitäten des Films kommen nur über die Berücksichtigung des filmischen Prozesses oder des virtuellen Durchschnittsbildes in den Blick. Erst die Betrachtung der virtuellen Seite des Kinobildes, also des Zeitbildes, neben der aktuellen Seite des Bewegungsbildes erschließt die »Zwischen-Zeiten« (TG II: 368) und »Zwischen-Momente« (ebd.) und verhilft den Intensitäten der Immanenzebene des Kinos zum Ausdruck.

mige Übersetzungen von Bewegungsbildern per se mit Komplexitätsreduktionen verbunden sind. Es ergeben sich zwangsweise Setzungen und Fixierungen, die es ähnlich wie im Film kontinuierlich und andauernd zu variieren gilt. Inwieweit mir dies in der vorliegenden Filmanalyse gelungen ist, ist eine Frage, die die Leserinnen und Leser beantworten müssen.

Wie ich mit meiner Analyse von *Liebe* aber exemplarisch kenntlich gemacht habe, erschließen sich die Intensitäten und das pädagogische Angebot des Kinos nur über die Darstellung der *Funktionsweise* des Films bzw. des konkreten Entwicklungs-, Transformations- und Differenzierungsprozesses der sich modulierenden Filmbilder. Das Bildungsmedium Film bzw. die bildenden Potenziale des Filmes gilt es daher jenseits thematisch-inhaltlicher oder hermeneutisch-reflektierender Betrachtungen über Intensitäten und *Vermögensgrade* zu bestimmen. Dabei sind die Befunde nicht generalisierbar und es ist jeweils immanent am singulären Filmmaterial zu ergründen, worin das spezifische *Vermögen* des jeweiligen Films bestehen könnte, die Wahrnehmungen und Deutungen der Zuschauer wiederkehrend zu irritieren.

Eine bewegungsbildbasierte Beschreibung des filmischen Prozesses hilft so betrachtet dabei, ein eher »schlechtes« von einem eher »guten Kino« zu unterscheiden. Steht »schlechtes Kino« (ZB: 206) für Rekognition, Wiedererkennen und eine oberflächliche Filmrezeption, insofern der einfache und automatische Nachvollzug von Informationen eher einen geistigen Automatismus als ein Denken meint, funktioniert gutes Kino und damit Filmbildung vorrangig über Erkenntnisshocks sowie unabgeschlossene, zyklisch wiederkehrende Irritationen von Wahrnehmungen und Deutungen, die zum Denken und Erkennen anregen (ebd.: 205f.).

Wie am Beispiel von *Liebe* gezeigt, ist die Aufrechterhaltung von ambivalenten Situationen oder die andauernde bzw. zyklisch wiederkehrende Umgestaltung von Situationen im Film – sei es in der kleinen Form des Aktionsbildes (Kap. 2.1), im Triebbild (Kap. 2.2) oder in mentalen Bildern (Kap. 2.3) – vermutlich eher Anlass für einen aktiven Verstehens- und Erkenntnisprozess, wie er Filmbildungsprozesse auszeichnet, als für einen allein passiven Nachvollzug von Informationen, der sich in einfacher Filmrezeption erschöpft. Droht der Zuschauer im »schlechten Kino« zur »Marionette jeglicher Propaganda« (ebd.: 206) zu werden, impliziert oder verspricht »gutes Kino« bestenfalls kritische Filmbildungspotenziale und eine aktive Selbstermächtigung in der Allianz von Leinwand und Zuschauer (Sanders 2009a: 133).

Wenngleich der Film *Liebe* – wie gezeigt – nicht das Offene des Zeitbildkinos erreicht (Kap. 2.3), das tatsächlich zum zentrumslosen *Anders-Denken* anhält, handelt es sich um ein »gutes Kino«, das unter Umständen für Selbstermächtigung und eine aktive Tätigkeit des Publikums steht, während »schlechtes Kino« zum passiven

und reaktiven Nachfolgen der Filmbilder anhält und daher eher eine Enteignung des Vermögens bzw. einen Verbleib auf niedrigem Vermögensgrad bedeutet.²⁹

Ob es sich bei einem Film um »[o]rganisierte[n] Schwachsinn« (U: 90) und passive »Verblödung« (ebd.) oder um »Zerebralisierung« (ebd.), also das aktive Schaffen neuer zerebraler Bahnungen im Kino, handelt, ist, wie Deleuze betont, eine Frage der Filmästhetik bzw. des konkreten Filmmaterials. Da auch in der Massenkunst Kino Affirmation und Kritik, Mainstreamkino und gesellschaftskritische Filme zunehmend ununterscheidbar werden, sind die *Intensitäten* und das Vermögen des konkreten Filmmaterials grundlegend für die Unterscheidung des »guten«, eine aktive Widerständigkeit des Zuschauers in Aussicht stellenden Kinos vom »schlechten« und vorrangig als Instanz der Systemintegration fungierenden Kino.

Im eher »guten Kino« wie *Liebe* steht das Prinzip der Modulation als transformatives Zusammenspiel von Bruch und Neuanbindung für Widerständigkeit im Sinne einer Unterbrechung der unmittelbaren und andauernden Kommunikation, wie man sie mitunter im »schlechten Kino« der Kontrollgesellschaft findet (U: 252). »Gutes Kino« impliziert eine Pädagogik des Kinos und richtet sich als kritischer Impuls gegen eine professionelle Bildung des Blicks in einer Welt der Kontrolleure und Kontrollierten (ebd.: 107). Die kritischen Bildungspotenziale des Mediums Film, die als »leere Zwischenräume der Nicht-Kommunikation« (ebd.: 252) gefasst werden können, lassen sich dabei nur – wie ich im zurückliegenden Teil zu demonstrieren versucht habe – im performativen Vollzug und unter Berücksichtigung des filmischen Prozesses der sich modulierenden Filmbilder erschließen. Bewegungsbildbasierte Filmanalysen helfen so gesehen, *kritische* Bildungspotenziale ausgehend vom konkreten Filmmaterial freizulegen.

Wie meine Ausführungen zu Hanekes *Liebe* ansatzweise zeigen, lässt sich mit bewegungsbildbasierten Filmanalysen das pädagogische Angebot von Filmen ausgehend von der spezifischen Machart und Komposition des Filmmaterials beschreiben, ohne dabei eine *Wirkung* bei den Zuschauern vorwegzunehmen oder zu prognostizieren. Die am konkreten Filmmaterial ansetzende Beschreibung der Funktionsweise des Bildungsmediums Film bestimmt zwar, *wie* und *wodurch*

29 Die Begriffe »gut« und »schlecht« verwendet Deleuze in diesem Zusammenhang im Sinne Spinozas (2012: 184ff.). »Gut« steht für eine Verhältniskomposition eines anderen Körpers mit dem unsrigen, bei dem unser Vermögen vergrößert wird (SP: 33). Kino im Sinne der Kinophilosophie von Deleuze meint »gutes Kino«, da es bestenfalls für eine aktive Vermögenssteigerung zwischen Leinwand und Zuschauer in Gestalt von Erkenntnis und Denken steht (ZB: 206). »Schlecht« meint hingegen eine Zusammensetzung, die das Vermögen eher vermindert (SP: 33). »Schlechtes Kino« steht so gesehen eher für das Verharren des Zuschauers auf einem niedrigen Aktivitätsniveau im Sinne von Reaktivität und Passivität, mit dem eine Vermögensminderung verbunden sein kann.

Filmbildungsprozesse angeregt werden können, jedoch bleibt offen, ob sie auch tatsächlich eintreten.

Im Zusammenhang bewegungsbildbasierter Filmanalysen liefert ambulante oder mindere Wissenschaftspraxis so betrachtet lediglich approximatives oder ungefähres Wissen (TP: 513). Das Verhältnis von Film und Zuschauer bleibt problematisch und unbestimmt, da keine Wirkung unterstellt oder prognostiziert wird. Wie ich unten diskutieren werde (Teil 5), muss auch eher »gutes Kino« wie *Liebe* nicht zwangsweise Filmbildungsprozesse bei den Zuschauern anstoßen. Der Film bedarf der praktischen Zuwendung des einzelnen Zuschauers, wobei offen ist, ob es sich dabei um ein eher passives und reaktives *Wiedererkennen des Bekannten* handelt oder ob sich Irritationen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einstellen.

Gleichwohl meint eine bewegungsbildbasierte Beschreibung der Funktionsweise des Films keinen Relativismus, da Denkereignisse im Kino oder Filmbildungsprozesse objektiv vom Filmmaterial abhängig sind. Die dabei beim Zuschauer ablaufenden zerebralen Prozesse sind immer von der spezifischen Machart und Komposition des Filmmaterials abhängig: »Der Film wird immer nur das erzählen, was die Bewegungen und die Zeit des Bildes ihn erzählen lassen« (U: 88).

Insofern lässt sich der »Film« als modulierende Abfolge der Filmbilder beschreiben, wohingegen »Kino« das *Ereignis* meint, in dem der zerebrale Prozess der Zuschauer und der filmische Prozess auf der Leinwand eine Allianz bilden (ZB: 277). Jenseits der Praxis der Bilder und Zeichen des Filmmaterials, die bisher am Beispiel von *Liebe* in den Blick gekommen sind, ist Kino auf die aktive Auseinandersetzung des Zuschauers mit dem projizierten Film angewiesen. Kino steht für eine praktische Operation, weshalb das pädagogische Angebot des Films nicht von der performativen Praxis der situativen Filmaufführung zu trennen ist. Die prekäre und instabile Erzeugung einer Allianz zwischen Filmprojektion und Zuschauer kennzeichnet Kino als Bildungsmedium (Sanders 2009a).

Kino als Ereignis bleibt daher ein praktisches und ergebnisoffenes Experimentier- und Erprobungsfeld, wenngleich bewegungsbildbasierte Filmanalysen helfen, Karten zu erstellen, anhand derer nachvollzogen werden kann, wie beispielsweise der Film *Liebe* als Mannigfaltigkeit funktioniert. Aus dieser Perspektive lassen sich die Filmbildungspotenziale von Hanekes *Liebe* als Bildungsmedium nur empirisch in der Praxis der Filmvorführung ergründen. Dieses experimentelle und unbestimmte Feld der Allianz zwischen Film und Zuschauer soll im weiteren Verlauf der Untersuchung film- bzw. bewegungsbildbasiert in den Blick genommen werden (Teil 5). Zunächst aber wird der Film *Liebe* als Beobachtungsfeld zur wissenschaftlichen Beschreibung von Bildungs- und Pflegeprozessen vorgeschlagen (Teil 3-4).

3. Bildungsprozesse fiktionaler Figuren im Film *Liebe kartieren*

Wie bereits angekungen (Kap. 1.1), macht die Darstellung von Bildung inklusive des Bildungsprozesses andere Medien und Materialien als die in der quantitativen und qualitativen Bildungsforschung üblichen erforderlich. Dies betrifft die weitreichende Frage, *ob* und *wie* sich transformatorische Bildungsprozesse und ihre singulären und kontingenten Verlaufsformen überhaupt *empirisch* übersetzen lassen (Koller 2012: 169; Kokemohr 2007). Das Medium Film bietet für dieses Problem zwar keine Patentlösung, erweitert aber Darstellungsmöglichkeiten.

Ausgehend von einer erweiterten Empirie, die sich nicht auf die quantifizierende Messung oder die hermeneutisch-interpretative Rekonstruktion beschränkt, lassen sich im Medium Film Bildung wie auch Bildungsprozesse verstärkt in Lebendigkeit, Bewegung oder Transformation befindlich beschreiben (Kap. 1.1). Filme ermöglichen es aufgrund ihrer spezifischen Medialität und Materialität, den dynamischen Transformationsprozess grundlegender Muster von Selbst- und Weltverhältnissen in räumlichen und zeitlichen Verhältnissen zu untersuchen (Sanders 2007: 211ff.). Filmbildungsforschung steht daher für den Versuch, Bildung über Kino- und Spielfilme zu untersuchen und als *Transformationsprozess* in Bewegung, Modulation und Variation zu verstehen und zu beschreiben (ebd.).¹

1 Das virtuelle Durchschnittsbild des Films ermöglicht es, Bildungsprozesse über koexistierende und heterogene Zeitverläufe zu untersuchen. Im Medium Film ist das gegenwärtige Filmbild untrennbar mit einem vergangenen und zukünftigen Filmbild verbunden, weshalb ausgehend von den heterogenen Zeitebenen Beschreibungen von Modulationen und Übergängen möglich werden: »Es gehört zum Film, diese Vergangenheit und diese Zukunft zu erfassen, die mit dem gegenwärtigen Bild koexistieren. Filmen, was *vorher* und was *nachher* kommt ...« (ZB: 57; Herv. im Orig.). Abweichungen und Differenzen bleiben daher untrennbar aufeinander bezogen. Die differenten Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft koexistieren nebeneinander, wodurch die für Bildungsprozesse typischen Übergänge, Transformationen und Variationen dargestellt werden können, ohne dass binäre oder negative Widersprüche konstruiert werden. Aus einer zeitlichen bzw. modulatorischen Perspektive lässt sich der transformatorische Bildungsprozess daher als Differenzierung der Differenz oder Modulation der Differenz (DW: 158-168) denken und nicht mehr statisch oder feststellt als Differenz zwischen zwei festgestellten Zeitpunkten (Sanders 2007). Der filmische

Doch nicht nur die Untersuchung der spezifischen Machart von Filmen bzw. ihrer modulierenden Bildbildungsprozesse bietet Einblicke in das prozessuale bzw. transformatorische Bildungsgeschehen (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009), sondern Kino- oder Spielfilme erweitern die Beobachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten auch insofern, als sie es zulassen, Bildungsprozesse über die Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren bzw. Protagonisten filmisch zu untersuchen. Fiktionale Spielfilme sind daher ein empirisches Material, mit dem wesentliche Aspekte des transformatorischen und prozessualen Bildungsgeschehens in seiner Ereignishaftigkeit erforscht werden können, und zwar krisenhafte oder widerständige Alteritätserfahrungen, daran anschließende Reorganisationsprozesse und gegebenenfalls die Schöpfung von Neuheit als Ausdruck von Bildung (Koller 2007: 70f.; Kokemohr 2007). Dabei ist – wie oben erwähnt – prinzipiell ungewiss, ob und wie sich transformatorische Bildungsprozesse in ihrer Komplexität und Kontingenz überhaupt empirisch rekonstruieren lassen (Koller 2012: 169). Auch fiktionale Spielfilme und ihre Figuren können dieses Problem nicht zur Gänze lösen, sie erweitern aber die bestehenden Modi der Übersetzung und Beschreibung.

Jenseits einer textlich-linguistischen Erforschung von Bildungsprozessen über nachträgliche Narrationen oder biografische Erzählungen lässt sich im Film das konkrete, wenngleich künstlich und fiktional verfremdete Bildungsgeschehen über die gezeigte Lebenspraxis der Figuren in kürzeren und längeren *Lebensabschnittsphasen* beobachten. Das heißt, anhand der singulären Lebensläufe und -abschnitte der fiktionalen Figuren kommen Bildungsprozesse als Transformationen grundlegender Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse (Kokemohr 2007: 69f.) in den Blick.

Derartige Bildungsprozesse lassen sich in Kinofilmen ausgehend von den in der Zeit sich verändernden bzw. kleine oder größere Abweichungen aufweisenden Lebens-, Verhaltens- oder Interaktionsweisen der fiktionalen Figuren erschließen. Spielfilme in ihrer Fiktionalität stehen so gesehen nicht außerhalb der Realität, sondern bieten ein Material, um soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit zu untersuchen (Denzin 2007: 426f.). Durch die für sie typische fließende Grenze zwischen Faktizität und Fiktion können sie als ein Material aufgefasst werden, das die gesellschaftliche Erfahrung in verdichteter Form zur Darstellung bringt und damit auch ihre Untersuchung ermöglicht (Sanders 2007: 199).²

Prozess sich modulierender Filmbilder bietet folglich ein Modell, um transformatorische Bildungsprozesse in Modulation oder als permanente Umgestaltung in der Zeit dynamisch und in Bewegung zu untersuchen (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009).

- 2 Auch für Deleuze handelt es sich bei Filmkunst bzw. Kino um eine Wissenschaft, die mithilfe von bewegten Bildern Raum- und Zeitverhältnisse untersucht (TG II: 271). Kino erforscht so gesehen Wirklichkeit und hilft, Wirklichkeit zu beforschen. Auch Haneke's Film *Liebe* spürt

Dennoch unterscheidet sich die filmische Beobachtung von Bildungsprozessen anhand der fiktionalen Protagonisten eines Spielfilms von herkömmlicheren Formen der Ethnografie. Der Vorteil, der mit einer (spiel)filmbasierten Beobachtung gegenüber konventionellen Formen teilnehmender oder nicht teilnehmender Beobachtung verbunden ist, besteht aber unter anderem darin, dass die Schauspieler die Kamera zum Verschwinden bringen. Weiterhin ermöglicht das Medium Film prinzipiell unendlich wiederkehrende Beobachtungen, ohne dass sich der Film bei der Betrachtung verändert. Und die direkte Darstellung von Zeit im Film gestattet es zudem, transformatorische Bildungsprozesse über *längere*, sich über Monate, Jahre oder gar Jahrzehnte erstreckende Zeit- und Lebensabschnitte zu untersuchen. Dies ist die Bedingung, um den langfristigen und unbestimmten Verlauf transformatorischer Bildungsprozesse, also die beginnende Bildung von Neuheit ausgehend von krisenhaften Reorganisationsprozessen, in den Blick bekommen und beschreiben zu können (Koller 2007: 70).³

Speziell der Film *Liebe* zeigt einen eher langfristigen Werdens- und Veränderungsprozess des sich im Ruhestand befindenden Musikprofessorenpaars Anne, gespielt von Emmanuelle Riva (1927–2017), und Georges, gespielt von Jean-Louis Trintignant (1930–2022). Dieser Prozess setzt infolge des unvorhersehbaren Eintritts einer Krankheit ein und scheint sich ungefähr über *ein Jahr* hinzuziehen.⁴ Er bietet daher ein geeignetes filmisches Beobachtungsfeld transformatorischer Bildungsprozesse im Zusammenhang eines Krankheitsverlaufs, die sich jenseits schulischer oder pädagogischer Institutionen vollziehen. Wie ich im vorherigen Teil gezeigt habe, ist für *Liebe* ein naturalistisches Kino bestimmend, das besonders den gesundheitlichen Verfallsprozess von Anne zum Gegenstand hat, der die Beziehung des Ehepaars belastet (Kap. 2.2). Dabei erschließen sich die spezifisch krankheitsbezogenen Bildungsprozesse durchaus schwieriger, da sie als

dem Lebensabschnitt eines älteren Ehepaars mit filmischen Mitteln nach und hilft uns daher, Werdens- und Bildungsprozesse zu untersuchen.

- 3 Bei transformatorischen Bildungsprozessen handelt es sich um zeitlich langwierige und ergebnisoffene Phasen im Leben, die durchaus auch scheitern oder paradox verlaufen können, insofern sich infolge von Krisen auch gewohnte Selbst- und Weltbezüge wieder einstellen können (Koller 2012: 169; Sanders 2007). Ob ein Bildungsprozess infolge von Krisen »gelingt«, also ansatzweise Neues entsteht, oder scheitert und gewohnte Selbst- und Weltbezüge wiederum Vorrang einnehmen, ist eine Frage, die sich erst nach einem längeren Zeitabschnitt beantworten lässt. Wie Koller (2012: 169) betont, gelingt es nur in seltenen Fällen, den Vollzug eines Bildungsprozesses tatsächlich zu rekonstruieren – zumeist kommen lediglich Bildungsanlässe und damit Chancen für mögliche Bildungsprozesse in den Blick.
- 4 Im Kammerspiel *Liebe* finden sich keine direkten Zeitangaben. Wie es für Aktionsbilder der kleinen Form typisch ist (Kap. 2.1), wird die Zeit vielmehr über kleine Veränderungen der Dekoration, der Fensterausblicke oder der Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren dargestellt. Laut der Auskunft von Haneke spielt die Handlung von *Liebe* aber in einem Zeitraum von einem Jahr (Cieutat/Rouyer 2013: 352).

zum fortschreitenden Verfall gegenläufige Bewegung eines Bewältigungshandelns unter Umständen neutralisiert werden (Sanders 2015a: 65).⁵ Der in *Liebe* dargestellte unvorhersehbare und zyklisch wiederkehrende Einbruch von Krankheit, die dadurch bedingten Reorganisationsprozesse wie auch die sich verändernden Deutungs-, Handlungs- und Lebensweisen der fiktionalen Figuren Georges und Anne bieten aber ein bewegliches Modell zur filmischen Untersuchung von transformatorischen Bildungsprozessen im speziellen Zusammenhang einer Krankheitsgeschichte. *Liebe* mit seiner eher »didaktischen« bzw. hermetisch dichten Komposition der Filmbilder (Kap. 2.3) lädt uns so gesehen ein, den singulären Bildungsverläufen der Filmfiguren zu folgen, obgleich sich – wie in der nachfolgenden Untersuchung zu sehen sein wird – auch paradoxe und widerstreitende Momente ereignen, die Impulse zum Weiterdenken der bisherigen Annahmen bieten. Bestenfalls legt die filmische Untersuchung von Bildungsprozessen in *Liebe* damit auch ein *problematisierendes* bzw. widerständiges Potenzial frei, um die Grenzen bisheriger Setzungen zu erkunden (Schäfer 2013: 545).

Die Annäherung an die komplexen und kontingenten krankheitsbezogenen Bildungsprozesse im Film *Liebe* erfolgte dabei im Forschungsprozess zunächst über eine händische Kartierung, bei der den Abweichungen der Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren Georges und Anne im Zeitverlauf des Films gefolgt wurde. Da Verläufen von Bildung, wie auch Sabisch (2018: 21f.) aufzeigt, scheinbar nicht zwingend eine entwicklungslogische Kontinuität eigen sein muss, galt es zunächst, den diskontinuierlich auftauchenden Ereignissen bzw. Abweichungen im Filmverlauf nachzuspüren. Dabei erschlossen sich in der bildhaften Darstellung bzw. Übersetzung der Filmsequenzen von *Liebe* zunächst vage und unstete Zyklen, in denen auf die wiederkehrenden krisenhaften (Krankheits-)Ereignisse Phasen der Reorganisation bzw. Bewältigung und der ansatzweisen Bildung von Neuheit folgen (Abb. 1).

So gelang es, sich zunächst auf einer eher bildhaften Darstellungsebene dem kontingenten und zyklisch wiederkehrenden Verlauf der Werdens- und Bildungsprozesse nicht identifizierend, sondern eher beschreibend anzunähern. Dies ging aber auch mit dem Problem einher, die vielfältigen Bezüge zwischen den Filmbildern von *Liebe* wiederum in eine lineare Textform zu überführen. Wie im nachfolgenden Teil der Untersuchung deutlich wird, war das Übertragen der vielschich-

5 Erziehungswissenschaftliche Studien zeigen, dass sich der Eintritt und insbesondere die Bewältigung von Krankheit als Lern- oder Bildungsprozess verstehen lässt (Seltrecht 2007). Auch Untersuchungen zum Erleben und zur Bewältigung von chronischen Krankheiten verdeutlichen, dass dieser trajektorische Prozess der zyklisch wiederkehrenden Umgestaltung der Lebens-, Selbst- und Weltbezüge als Lern- und Bildungsprozess übersetzt werden kann (Corbin/Strauss 2004).

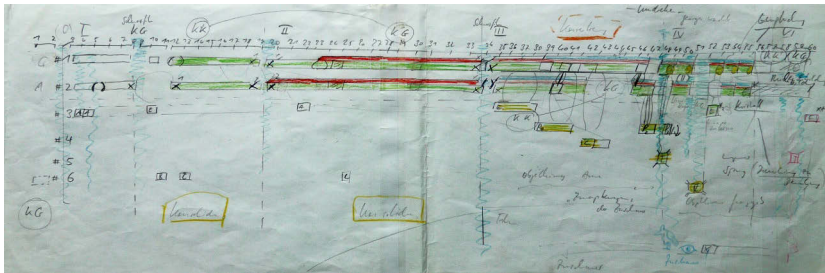


Abb. 1: Händische Kartierung der Bildungsprozesse von Georges und Anne in *Liebe*

tigen Verflechtungen der Filmhandlung in einen Text unweigerlich mit einer teilweisen Reduktion von Komplexität verbunden.

Die relativ komplexe und dichte Darstellung der kontingenten Krankheits- und Bewältigungsgeschichte in *Liebe* ermöglicht es aus meiner Sicht, transformatorische Bildungsprozesse unter Einbezug der gelebten Zustandsänderungen bzw. Könnens- und Vermögensgrade der fiktionalen Figuren zu beschreiben. Im Vordergrund stehen statt der momenthaften Affektionen der Figuren die Affekte, die im engeren Sinn die Verarbeitung der Affektionen anzeigen und mit Deleuze als Steigerung oder Minderung von Vermögen gedacht werden können (SP: 65).⁶

Im Hinblick auf die Verfallsgeschichte in *Liebe* lassen sich daher Bildungsprozesse unter Einbezug von Affekten beschreiben. Diese spezifischen Intensitäten nehmen Gestalt an als zyklisch wiederkehrender, elastischer und unabgeschlossener Übergang von der Minderung des Tätigkeitsvermögens aufgrund von Krankheit zu seiner Steigerung infolge relativer Bewältigungs- und Gesundungsprozesse. Untersuchen lassen sich die transformatorischen Bildungsprozesse im Kontext der Krankheits- und Bewältigungsgeschichte von *Liebe* daher über den Wandel von

6 Deleuze betont in seiner Auseinandersetzung mit dem Denken Spinozas inständig den Unterschied zwischen Affektionen im Sinne von *affectio* (lat.) und Affekten im Sinne von *affectus* (lat.) (SP: 65ff.). Anders als Affektionen, die für Empfindungen zu einzelnen Zeitpunkten stehen, meinen Affekte kontinuierliche Zustandsänderungen oder Übergänge von Empfindungen, die Ausdruck von Vermögensminderung oder -steigerung sein können (Deleuze 1978: 1, angeführt in Dittrich 2012: 122). In dieser Form des prinzipiell unabgeschlossenen Übergangs von einer Empfindung zur anderen sind Affekte Ausdruck der Intensitäten von *ein Leben* (TG II: 365). Die Darstellung der Affekte als dynamischen und kontinuierlichen Zustandsänderungen erfordert notwendigerweise die Berücksichtigung von Zeitlichkeit und Dauer. Affekte erschließen sich nur über eine Zeitdauer, während Affektionen über einzelne Zeitpunkte bestimmbar sind (SP: 66f.; S: 194, 203f.).

Vermögensgraden im Sinne eines wiederkehrenden und unabgeschlossenen Übergangs von passiven Affekten als reaktives Erleiden der Krankheit und Ausdruck von Vermögensminderung zu aktiven Affekten als zeitweise aktive Gestaltung und Bewältigung der Situation, wie sie eher für Vermögenssteigerung steht (S: 194).⁷ Die Beschreibung des unabgeschlossenen, oszillierenden und unbestimmten Übergangs von passiven zu aktiven Affekten bzw. von Reaktivität zu Aktivität ermöglicht es bestenfalls, die Intensitäten und die Lebendigkeit der transformatorischen Bildungsprozesse in dem im Film *Liebe* dargestellten Lebensabschnitt der fiktionalen Figuren Georges und Anne zum Ausdruck zu bringen. Auch hier geht es zunächst nur um den Versuch, auf komplexere Beschreibungen bzw. Narrative hinzuarbeiten, die die Lebendigkeit der Bildungsvollzüge *weniger* stark überformen.

Dabei werden die transformatorischen Bildungsprozesse in *Liebe* sowohl anhand der abweichenden Verhaltensweisen und der Zustandsänderungen von Georges und Anne untersucht als auch anhand abweichender Interaktionen *zwischen* den Figuren. Ambulante oder mindere Wissenschaft folgt den zyklisch wiederkehrenden, dynamischen Abweichungen der singulären Verhaltens- und Handlungsweisen der Filmfiguren genauso wie den andauernden Modifikationen der interaktionellen Verhältnisse zwischen ihnen. Wie demonstriert wird, werden Bildungsprozesse zudem an veränderten Modi der Konversation und des Sprachgebrauchs ersichtlich. Neben der beschreibenden Darstellung der Verhaltensweisen und Interaktionen in den Filmsequenzen beziehe ich mich daher bei meiner Analyse des Tonfilms *Liebe* hin und wieder auf den französischen Originalton.⁸

Die Lebendigkeit und die Intensitäten der in Transformation befindlichen Bildungsprozesse erschließen sich in Ansätzen ausgehend von den sich in der Zeit verändernden Verhaltensweisen und Interaktionen der fiktionalen Figuren. Diesen unbestimmten und diskontinuierlichen Abweichungen wird in den 61 episodischen Filmsequenzen von *Liebe* gefolgt und es werden Karten der Spaltungs- und Zerstreuungsprozesse angefertigt.⁹

7 Markieren passive Affekte im Sinne Spinozas (2012: 184ff.) entsprechend unsere Unvollkommenheit und eine Verminderung der Handlungsmacht, etwa bei Leid und Krankheit oder beim reaktiven Befolgen sozialer Konventionen, stehen aktive Affekte für die relative Erweiterung der Handlungsspielräume und Handlungsmacht (Rölly 2018: 114f.).

8 Die Originalsprache von *Liebe* ist Französisch. Falls es für den Sinnzusammenhang erforderlich ist, weiche ich von der Übersetzung der deutschen Untertitel ab. Bei direkten Zitaten von Redewendungen aus dem Film wird zudem in Klammern die französische Ausdrucksform angegeben.

9 Wie im vorherigen Teil orientiere ich mich bei der Untersuchung der Bildungsprozesse der fiktionalen Figuren in *Liebe* an Hanekes (2012) Unterteilung des Films in 61 Episoden bzw. Filmsequenzen. Diese Gliederung stellt nur eine mögliche Einteilung dar, es wären auch andere möglich, beispielsweise könnte man über einzelne Einstellungen vorgehen. Für die nachfolgende Untersuchung wird Hanekes Unterteilung übernommen, da auf diese 61 Filmsequenzen im Verlauf der Analyse immer wieder eingegangen wird. Durch die Bezifferung

Bei der Kartierung filmischer Bildungs- und Werdensprozesse handelt es sich um eine Praxis, die über das reine Sehen und das identifizierende Wiedererkennen der Filmsequenzen hinausgeht, indem das virtuelle Durchschnittsbild zu erhalten bzw. kartierend zu dokumentieren versucht wird. Es gilt folglich, Setzungen immer wieder offenzuhalten, Bezüge herzustellen und umzuformen, um so der *Veränderung*, die in *Liebe* zwischen den Figuren stattfindet, Ausdruck zu verleihen. Statt einer theoriegeleiteten Identifikation oder hermeneutisch-reflexiven Interpretation von Bildungsprozessen ist mit der ambulanten Praxis, den kontingenten Abweichungen im gefilmten Lebensabschnitt der Figuren in *Liebe* zu folgen, eine experimentelle Beschreibung der Funktionsweise gemeint. Das Erklären des Was und Warum weicht beim Kartieren dem Ansinnen, zu zeigen, *wie* und *wodurch* sich das singuläre Bildungs- und Transformationsgeschehen der Figuren Georges und Anne in *Liebe* entfaltet.

3.1 Krankheit und Reorganisation der Ehebeziehung (Seq. 1-18)

Liebe beginnt mit dem Ende des filmisch erzählten Geschehens: In der ersten Filmsequenz ist zu sehen, wie die Tür zur Wohnung des Ehepaares Georges und Anne gewaltsam aufgesprengt wird (Seq. 1, 00:01:03–00:02:28). Ein Kriminalbeamter, zwei Polizisten und mehrere Feuerwehrleute dringen in die Wohnung ein und finden Anne tot im Schlafzimmer, während Georges nicht in der Wohnung aufzufinden ist.

Nach der Einblende des Filmtitels »Liebe« (Seq. 2, 00:02:28–00:02:34) sieht der Zuschauer einen Konzertbesuch des Musikprofessorenpaares Georges und Anne (Seq. 3, 00:02:34–00:04:32). Sodann wird gezeigt, wie das Ehepaar nach dem Konzert den ehemaligen Klavierschüler von Anne Alexandre, gespielt von Alexandre Tharaud (geb. 1968), beglückwünscht (Seq. 4, 00:04:32–00:05:03) und sich anschließend im Linienbus auf dem Heimweg vom Konzert befindet (Seq. 5, 00:05:03–00:05:26).

Georges und Anne kommen nach dem Konzert in ihrer Wohnung an und bemerken an der geöffneten Tür Spuren eines Einbruchsversuchs (Seq. 6, 00:05:26–00:07:01). Sie betreten die Wohnung, legen ihre Mäntel ab und unterhalten sich über das ungewöhnliche Ereignis des Einbruchs. Während sich Anne für die Nacht zurechtmacht und ihre Angst und ihr Unbehagen schildert, dass jemand bei ihnen einbrechen könnte, geht Georges in die Küche, um noch ein Glas Wein zu trinken, und beschwichtigt Anne anschließend, dass sie sich den Spaß nicht verder-

der Filmsequenzen wird es zudem der Leserin und dem Leser erleichtert, Bezüge zu vorherigen (Teil 2) und nachfolgenden Teilen der Untersuchung (Teil 4-6) herzustellen. Zur Orientierung wird darüber hinaus der Time Code angegeben (00:00:00–01:59:39).

ben lassen solle und er am nächsten Tag den Concierge anrufen werde. Die unvorhersehbare Abweichung des Einbruchsversuchs wiederholt sich in der nachfolgenden Filmsequenz in einer Abweichung in den Schlafgewohnheiten Annes (Seq. 7, 00:07:01-00:07:22). Zu sehen ist, wie sie vermutlich aus Angst vor einem weiteren Einbruchsversuch in der Nacht wach im Bett sitzt. Auf Georges Frage, ob etwas sei, antwortet Anne, dass nichts sei.

In der anschließenden Sequenz zeigt der Film, wie das Ehepaar am Morgen danach frühstückt (Seq. 8, 00:07:22-00:15:10). Die Abweichung der Nacht zuvor mündet auch hier in neue Abweichungen: Die gewöhnlichen Routinen des Frühstücks werden aufgrund eines kurzzeitigen Bewusstseinsverlusts von Anne unterbrochen. Sie sitzt plötzlich regungslos am Tisch und reagiert nicht mehr auf die Ansprachen von Georges. Georges fragt wiederholt, was mit ihr los sei, aber Anne blickt nur starr und regungslos auf den Tisch vor sich. Wie der Film später deutlich macht, handelt es sich bei dem unvorhersehbaren Geschehen um Absenzen eines Schlaganfalls. Die unerwartete Abweichung des Einbruchsversuchs (Seq. 6) wiederholt sich bei Anne mithin als Krankheitsanzeichen eines Schlaganfalls (Seq. 8). Während Georges aufsteht, um Hilfe zu holen, erwacht Anne, kann sich aber an nichts erinnern, woraufhin beide darüber streiten, was passiert sei. Beide versuchen, die vergangene Situation zu rekonstruieren, aber Anne kann nur einen Teil von Georges' Schilderung nachvollziehen. Georges schlägt deshalb vor, den Hausarzt anzurufen, was Anne trotz ihres Zustands nicht möchte. Sie beharrt darauf, dass es ihr gut gehe und nichts passiert sei. Von daher lehnt sie erneut Georges' Vorschlag ab, den Hausarzt anzurufen. Als sie daraufhin ansetzt, sich Tee einzugießen, ist zu sehen, wie sie mit zitternden Händen die Teekanne hält und den Tee auf die Untertasse gießt, was den Schluss nahelegt, dass entgegen Annes Ansicht Anzeichen für eine Krankheit beobachtbar sind.

In der nachfolgenden Sequenz ist die verlassene Wohnung des Ehepaares bei Nacht zu sehen (Seq. 9, 00:15:10-00:15:35). Das Küchengeschirr vom Frühstück am Morgen steht noch auf dem Tisch, aber niemand ist anwesend. Daraufhin wird eine im Salon erfolgende Unterhaltung von Georges mit seiner Tochter Eva, gespielt von Isabelle Huppert (geb. 1953), gezeigt, Anne ist weiterhin abwesend (Seq. 10, 00:15:35-00:19:43). Eher beiläufig erfährt der Zuschauer, dass Georges und Anne zuvor in der Klinik waren, die Ärzte eine verstopfte Halsschlagader diagnostiziert haben und die von diesen angeratene Operation trotz geringen Risikos gescheitert ist. Die konventionelle oder passive Reaktion, Hausarzt und Klinik zu konsultieren, führt zu keiner Lösung des Problems (Seq. 8), sondern zu einer weiteren Abweichung in Form der Verschlechterung des Gesundheitszustands von Anne.

Anschließend sieht man, wie ein elektrisch verstellbares Pflgebett im Schlafzimmer aufgebaut wird (Seq. 11, 00:19:43-00:20:24) und Anne, im Rollstuhl sitzend und halbseitig gelähmt, aus der Klinik heimkehrt (Seq. 12, 00:20:24-00:24:45). Die Begleiter aus der Klinik und der Concierge, gespielt von Ramón Agirre (geb.

1949), verlassen anschließend den Raum. Anders als bei den Interaktionen nach der Heimkehr vom Konzert zuvor (Seq. 6) schweigen Georges und Anne zunächst. Anne bittet daraufhin Georges, sie im Rollstuhl in den Salon zu fahren. Nachdem Georges ihr aus dem Rollstuhl in den Sessel geholfen hat, weist sie ihn verärgert dafür zurecht, dass er den Arzt und die Klinik konsultiert hat (Seq. 8). Sie verbietet ihm jegliche Erklärungen dafür und nötigt ihm das Versprechen ab, dass er sie nie wieder in die Klinik bringt.

Die Krise der passiv erlittenen Krankheit geht bei Anne in der Folgezeit mit Änderungen ihres kommunikativen Verhaltens einher. War zuvor zu sehen, wie sie den Vorschlägen von Georges nach anfänglicher Verweigerung eher passiv folgt und Georges daraufhin den Hausarzt und die Klinik konsultiert (Seq. 8, 9), ist nun zu beobachten, wie sie ihr Anliegen, dass er sie nie wieder in eine Klinik bringen möge, aktiv und vehement vorbringt und durchsetzt. Sie trotz dem konsterniert reagierenden Georges dabei das Versprechen ab, sie nie wieder in eine Klinik zu bringen. Sie fragt: »Versprichst du's mir?« (frz. Tu me promets?), und verwehrt sich gegen eine Entgegnung seinerseits: »Sprich nicht! Und erkläre nichts! Bitte!« (frz. Ne parle pas! Et explique rien! S'il te plaît!). Auch auf Georges' fragende Ausflüchte, was er ihr sagen solle, entgegnet sie bestimmend, dass er einfach »nichts sagen soll« (frz. Rien! Tu dis rien!).

Einsetzende Bildungsprozesse als Transformationen der Selbstverhältnisse drücken sich bei Anne so gesehen als Umkehrung oder Erweiterung von Haltungen und Verhaltensweisen aus. Anders als zuvor ist sie nicht mehr bereit, eher konventionellen Reaktionsmustern passiv zu folgen, und versucht, mögliche weitere Einweisungen in die Klinik zu verhindern. Die krankheitsbedingte Krise und der körperliche Verfall von Anne führen zu einer Selbstbehauptungspraxis, zu aktiver Widerständigkeit sowie einem beginnenden Autonomiestreben gegenüber Georges. Infolge der Krisenerfahrung entsteht im Bildungsprozess von Anne gegenüber ihrem Ehemann Georges in Gestalt der relativen Autonomie und der Erweiterung von Freiheitsgraden so gesehen ansatzweise Neues.

Die aktive Selbstbestimmung ihrerseits ist auch mit Veränderungen in den Interaktionen des Ehepaares verbunden. Die Transformationen des Selbstverhältnisses von Anne sind nicht von Abweichungen bzw. Modifikationen der interaktiellen Verhältnisse zwischen Georges und Anne zu trennen. Transformative Bildungsprozesse werden von intensiveren Selbst- und Weltbeziehungen begleitet, wie sie sich zwischen den Ehepartnern Georges und Anne in Form des aktiven Widerstreits manifestieren. Anders als in den kommunikativen und interaktiellen Gepflogenheiten, die noch in den vorangegangenen Filmsequenzen beobachtet werden konnten (Seq. 6-8), wird im aktiven Widerstreit die Differenz der beiden autonomen und selbstbestimmten Personen Georges und Anne erneuert. Der infolge der Krankheitskrise in Gang gesetzte Bewältigungs- und Reorganisationsprozess geht auch ansatzweise damit einher, dass sich die institutionalisierte

Ehebeziehung unter Abweichung wiederholt bzw. transformiert und mutiert. Die Beziehung zwischen Georges und Anne durchläuft so gesehen eine Modifikation und wird im Widerstreit intensiver, da die Divergenz der autonomen Personen zeitweise erneuert wird.

In der nachfolgenden Filmsequenz wird gezeigt, wie Georges der halbseitig gelähmten Anne abends ins Bett hilft und ihr aus dem Salon ein Buch zum Lesen holt (Seq. 13, 00:24:45-00:27:42). Beide sind gelöst und guter Laune sowie zu Scherzen über ihre altersbedingten und körperlichen Gebrechen aufgelegt. So entgegnet Anne dem besorgt dreinschauenden Georges durchaus selbstironisch, dass er nicht die »ganze Zeit Händchen halten muss« (frz. *Me tenir la main tout le temps*) und sie sich durchaus selbst beschäftigen könne. Er solle auch kein schlechtes Gewissen haben und sie im Schlafzimmer allein lassen, sie würde weder »verschwinden« (frz. *décamper*) noch »zusammenbrechen« (frz. *je m'effondre*). Als Georges sich schließlich aufrafft zu gehen, fragt Anne unvermittelt nach dem neuen Buch von Harnoncourt. Georges geht daraufhin in den Salon, sucht das Buch und kommt erst nach einer Weile mit dem selbstironischen Kommentar zurück, dass nichts über ein brillantes bzw. »altersschwaches Gedächtnis« (frz. *mémoire affaiblie*) gehe. Anschließend schickt Anne Georges mit der Aufforderung, dass er sich um sich kümmern möge und ihr »nicht zuschauen soll, wie sie das Buch hält« (frz. *comment je tiens le livre*), wieder in den Salon.

Das humorvolle, harmonische und vertraute Miteinander der Figuren weicht wiederum vom vorangegangenen Streit ab (Seq. 12). Im Gegensatz zur konventionellen Routine des getrennten Zubettgehens (Seq. 6) werden im Zubettbringen neue und intensivere Bindungen zwischen Georges und Anne beobachtbar. Georges als derjenige, der in der neuen Sorgebeziehung als der Pflegende fungiert, widmet sich mit einer anderen Aufmerksamkeit der Gepflegten, als dies in den routinierten Interaktionen zuvor der Fall war (Seq. 6-8). Zwischen beiden lässt sich ein beginnender Prozess der Bewältigung der passiv erlittenen Krise der Krankheit, Lähmung und Pflegebedürftigkeit Annes ausmachen, der mit einer aktiven Gestaltung der Situation verbunden ist und eine weitere Reorganisation der Ehebeziehung umfasst. Dies zeigt sich insbesondere an der veränderten Konversationsform, also dem selbstironischen Ton des Paares im Umgang mit Krankheit und Gebrechen, der darauf hindeutet, dass es beiden bereits ansatzweise gelingt, sich selbst und ihren Problemen anders zu begegnen. Ironie als Form der Selbstdistanzierung lässt sich so als Anzeichen einer beginnenden Veränderung der Selbstbezüge lesen.

Der Bewältigungs- und Transformationsprozess des Ehepaares äußert sich auf der Seite von Georges auch in der Übernahme neuer Aufgaben in der Pflege und im Haushalt. Man sieht in der anschließenden Filmsequenz, wie Georges die von der Frau des Concierge, gespielt von Rita Blanco (geb. 1943), besorgten Einkäufe in der Küche entgegennimmt und bezahlt (Seq. 14, 00:27:42-00:28:55). Auch die nachfol-

gende Sequenz, die Georges' pflegerische Unterstützung der halbseitig gelähmten Anne beim Toilettengang zeigt, ist Ausdruck von Abweichungen in den interaktionalen Verhältnissen des Ehepaares (Seq. 15, 00:28:55-00:29:55). Wurde die gelähmte Anne zuvor nur dabei unterstützt, sich im Raum fortbewegen zu können (Seq. 12, 13), betreffen die Hilfeleistungen nun auch den intimen und schambehafteten Bereich des Toilettengangs. Der aktive Reorganisations- und Transformationsprozess des Ehepaares wird über andere, abweichende Aktivitäten und neue Funktionen offenbar und drückt auch intensivere Beziehungen im Zuge der Krankheitsbewältigung aus. Die erweiterten oder auch neuen Interaktionen des Ehepaares und die neuen Aufgaben von Georges im Haushalt stehen so gesehen für veränderte Selbst- und Weltbezüge und eine aktive Gestaltung der Lebenspraxis infolge passiv erlittener Krankheitsfolgen. Derartige schöpferische Bildungsprozesse zur Bewältigung einer krankheitsbezogenen Krise sind angesichts des fortbestehenden körperlichen Verfalls und der Pflegebedürftigkeit schwerer zu erkennen.

Transformationen der Selbst- und Weltverhältnisse im Kontext dieses Reorganisationsprozesses durchziehen auch die nachfolgende Filmsequenz, da es nun – anders als zuvor (Seq. 7) – Georges ist, der nachts sorgenvoll wach liegt und auf die Atmung der schlafenden Anne achtet (Seq. 16, 00:29:55-00:30:33). Gleichermaßen weist die darauffolgende Sequenz, die zeigt, wie Georges und Anne am Küchentisch zu Mittag essen, im Verhältnis zur vorherigen Szenerie in der Küche (Seq. 8) Abweichungen in den Verhaltensweisen und Interaktionen auf, die die Transformation der Ehebeziehung und der Figuren in der Zeit greifbar machen (Seq. 17, 00:30:33-00:33:26). Anders als in der vorherigen Küchenszene, in der sich beide über das alltägliche Problem der Türreparatur verständigen (Seq. 8), geht es in der Konversation nun um Erinnerungen, unbekannte Geschichten und Unausgesprochenes. Georges berichtet Anne etwa von einer Begebenheit aus seiner Jugendzeit: So habe er einmal eine »Liebesgeschichte« (frz. *romance*) im Kino gesehen, und als er dem Nachbarsjungen diese Geschichte nacherzählt habe, sei er erneut von den Gefühlen übermannt worden, die er beim Sehen des Films gehabt habe, und habe »in Tränen« (frz. *en larmes*) auf dem Hof seiner Großmutter gestanden. Auf Annes Nachfrage, wie der Nachbarsjunge darauf reagiert habe, antwortet Georges, dass er sich nicht erinnern könne; er erinnere sich nur an das »Gefühl« (frz. *sentiment*), dass ihm sein Weinen peinlich war, er sich dagegen aber nicht habe erwehren können, da die beim Erzählen »wieder[ge]kehrten« (frz. *revenir*) Gefühle stärker ausgeprägt gewesen seien als beim Filmschauen. Darauf entgegnet Anne, dass die Geschichte »reizend« (frz. *mignon*) wäre, und fragt ihn, warum er sie noch nie erzählt habe. Anstatt ihr zu antworten, sagt Georges, dass er noch einige unbekannte Geschichten auf Lager habe, woraufhin Anne ironisch lächelnd einwirft, ob er in seinem Alter an seinem »Ruf« bzw. »Selbstbild« (frz. *image*) rütteln wolle. Georges entgegnet auf diese Frage selbstironisch, dass er sich davor hüten wolle, hält dann kurz inne und fragt seinerseits, was denn sein »Ruf« wäre, woraufhin

Anne zärtlich antwortet, dass er gelegentlich ein »Scheusal« (frz. *monstre*) wäre, aber sonst ganz »liebenswert« (frz. *gentil*).

Die einsetzenden Werdens- und Bildungsprozesse kommen so gesehen in der veränderten Konversation der Eheleute zum Ausdruck, die sich weniger um alltägliche und routinierte Gesprächsthemen (Seq. 8) dreht, sondern die Form eines feingeistigen und selbstironischen Austauschs über unbekannte Erinnerungen und persönliche Ansichten annimmt. Dies wird von beiden auch selbst reflektiert, da Anne das veränderte Gesprächsverhalten von Georges ironisierend direkt anspricht.

Durch den infolge der vorangegangenen Krise (Seq. 8-12) einsetzenden Bewältigungs- und Reorganisationsprozess der Figuren entsteht so gesehen zugleich Neues: Die alltäglichen Verhaltensweisen und Interaktionen wiederholen sich nur unter Abweichung, das heißt, sie modifizieren sich, mutieren und transformieren. Das Paar gewinnt neue Facetten dazu und auch die Lebensmöglichkeiten erweitern sich. Intensive und lebendige Bildungsprozesse gehen, wie bei Georges und Anne ansatzweise zu sehen ist, mit einer anderen Qualität des Selbst- und Weltbezugs einher, wozu interaktionelle Routinen und Gewohnheiten durchbrochen und aufgelöst werden müssen und das Bestehende im Kleinen erweitert werden muss. Die Abweichungen in den Interaktionen bzw. bei der Konversation am Küchentisch sind dabei Ausdruck einer transformierten Ehebeziehung und einer Lebenspraxis, die für Aktivität und Spontanität steht.

In einer ähnlichen Weise steht die in der anschließenden Filmsequenz gezeigte therapeutische Gymnastik für neue Interaktionen des Ehepaares und ist Ausdruck einer aktiven Neugestaltung der Lebenspraxis nach dem passiv erlebten Krankheitseintritt (Seq. 18, 00:33:26-00:34:20). In den eigenständig in Angriff genommenen und gemeinsam von Georges und Anne durchgeführten medizinisch-prophylaktischen Übungen manifestiert sich mithin der aktive Bewältigungs- und Reorganisationsprozess des Ehepaares. Transformatorische Bildungsprozesse nehmen so betrachtet in der aktiven Steigerung des Tätigkeitsvermögens des Ehepaares trotz fortbestehenden körperlichen Verfalls Gestalt an.

In den zurückliegenden Filmsequenzen von *Liebe* lässt sich zwischen Georges und Anne neben dem passiv erlebten krisenhaften Bruch der Routinen (Seq. 8-11) als Ausdruck von Leid und passiven Affekten zugleich ein aktiver Bewältigungs- und Reorganisationsprozess beobachten, der mit aktiven Affekten, also der aktiven Steigerung des Tätigkeitsvermögens, verbunden ist (Seq. 12-18). Bildungsprozesse als Transformationen der Selbst- und Weltbezüge sind, wie bei Georges und Anne ansatzweise zu sehen ist, nicht vom erhöhten Intensitätsgrad einer gelebten Aktivität zu trennen, die über den passiven Vollzug bestehender Routinen hinausweist. Vielmehr werden bestenfalls Gewohnheiten aufgelöst und um neue bzw. intensive Verhaltensweisen und Interaktionen erweitert. Anders formuliert, sind einsetzende Bildungsprozesse eng mit der Erfindung und aktiven Erprobung neuer Le-

bensmöglichkeiten verbunden. Angesichts der passiv erlittenen Krankheitsfolgen und der andauernden Pflegebedürftigkeit sind diese Aktivitäten und Intensitäten transformierter Selbst- und Weltbezüge mit Blick auf *Liebe* aber schwieriger zu erkennen. Sie erschließen sich nur anhand relativer Veränderungen, feiner Zwischenstufen und fließender Übergänge. Wie ich im Folgenden darlege, existiert eine solche Steigerung des Tätigkeitsvermögens aber nur zeitweise und ist angesichts neuer Krisen und Zufälle des Lebens außerordentlich instabil und prekär.

3.2 Suizidversuch, Ohnmacht und wiederkehrende Reorganisationsprozesse (Seq. 19–34)

Im Anschluss an die im voranstehenden Abschnitt diskutierten Sequenzen zeigt der Film, wie Georges und Anne im Salon abends Zeitung lesen (Seq. 19, 00:34:20–00:36:18). Anne liest Georges aus einem Journal ihr Horoskop vor, was angesichts ihres gesundheitlichen Zustands komisch wirkt. Etwa rät das Horoskop unter dem Punkt »Fitness« dazu, sich mit Bewegungsübungen aufzulockern, um zu neuem Elan zu gelangen – was sich im Rückblick auf die therapeutische Gymnastik besonders ironisch ausnimmt (Seq. 18). Während Anne leicht amüsiert das Horoskop vorliest, ist Georges nicht zum Scherzen aufgelegt. Er hat keine Lust auf das Begräbnis eines gemeinsamen Freundes am nächsten Tag, an dem Anne aufgrund ihrer Krankheit nicht teilnimmt. Auf Annes Beschwichtigung, dass niemand Lust habe, zu einer Beerdigung zu gehen, erwidert Georges böse und lästernd, dass er etliche Freunde kenne, die durchaus gern zu Begräbnissen gehen würden. Auf Annes Frage, was er wohl sagen würde, wenn niemand auf seine Beerdigung gehen würde, entgegnet Georges wiederum zynisch: »nichts wahrscheinlich« (frz. Rien probablement). Das eher ironische und humorvolle Gespräch kippt anschließend und der Ton wird deutlich gereizter, als Anne sich erkundigt, ob Jeanne, die Frau des Verstorbenen, über ihre krankheitsbedingte Absage Bescheid wisse. Georges bejaht dies, woraufhin Anne genau wissen will, wie Jeanne auf die Nachricht der Erkrankung reagiert habe. Georges reagiert genervt und erzählt eher beiläufig, dass sie geschockt reagiert habe, es nicht habe glauben können und »sprachlos« (frz. rester sans voix) gewesen sei. Annes insistierende Nachfragen, wie sich das Gespräch mit Jeanne genau abgespielt habe, wiegelt Georges gereizt ab, indem er sagt, dass er sich nicht mehr genau erinnern könne. Er ergänzt zudem übel-launig, dass er seit Annes Erkrankung mit sehr vielen Leuten habe reden müssen. Anne versteht dies als Vorwurf und entschuldigt sich daraufhin bei Georges und schweigt. Georges sieht daraufhin seinen unpassenden Kommentar ein, entschuldigt sich bei ihr und sagt, dass es nicht »böswillig« (frz. méchant) gemeint gewesen sei, er aber wenig Sinn darin sehen würde, andauernd über die Erkrankung zu reden. Anne versteht diese Äußerung aber wiederum als Vorwurf ihr gegenüber und

fragt nun Georges, »ob sie andauernd darüber reden würde« (frz. *en parler tous le temps*), was er verneint und sich erneut entschuldigt.

War in den vorherigen Filmsequenzen ein aktiver Bewältigungs- und Reorganisationsprozess des Ehepaares auszumachen (Seq. 12-18), der sich vorzugsweise in veränderten bzw. verfeinerten Konversationsformen ausdrückte, haben in der eben dargestellten Unterhaltung, die in gereiztem Ton geführt wird und von Missverständnissen, Vorwürfen und Unausgesprochenem geprägt ist, wieder passive Affekte und Außenleitung Vorrang. Georges und Anne verstricken sich vor dem Hintergrund sozialer Zwänge zunehmend in gegenseitige Vorwürfe. Namentlich das auf dem Zusammenspiel von Unlust und moralischem Pflichtbewusstsein fußende Genervtsein von Georges, an der Beerdigung teilzunehmen, lässt sich als Ausdruck von Passivität, Reaktivität und Außenleitung im sozialen Milieu lesen. Auch Annes Vermeidungsverhalten, nicht auf die Beerdigung zu gehen, kann als Ausdruck von Scham, Unvermögen und Passivität gedeutet werden. Gesellschaftliche und milieubezogene Gepflogenheiten und Routinen wiederholen sich in den Interaktionen der Figuren so gesehen in Gestalt von moralischen Verpflichtungen und dem passiven Befolgen von Konventionen. Der Nachvollzug gesellschaftlicher Dogmen und transzendenter Werte in der Interaktion zwischen Georges und Anne ist aus dieser Perspektive Ausdruck heteronomer milieubezogener Selbst- und Weltbezüge, die eher für die passive und reaktive Reproduktion der bestehenden Wirklichkeit stehen. In den gekränkten und vorwurfsvollen Äußerungen der Figuren wird ihr vorübergehendes Unvermögen erkennbar, das Leben mit der Krankheit im Verhältnis zu den Freunden und dem sozialen Milieu aktiv und selbstbestimmt zu gestalten.

Die Krise dauert an und verschärft sich sogar: Georges kehrt am folgenden Tag von der Beerdigung zurück und findet Anne am offenen Fenster im Flur neben ihrem Rollstuhl sitzend vor; sie hat sich, als er auf der Beerdigung war, das Leben zu nehmen versucht und ist dabei gescheitert (Seq. 20, 00:36:18–00:42:13). Nachdem er ihr in den Rollstuhl geholfen hat, sagt sie unmissverständlich: »Entschuldige, ich war zu langsam« (frz. *Pardonne-moi, j'étais trop lente*). Georges will es nicht wahrhaben und wiegelt das Gesagte ab. Seine Beschwichtigungen erreichen aber auch hier Anne nicht und sie wünscht, in den Salon geschoben zu werden. Dort entgegnet Georges augenzwinkernd, sie sei »wirklich immer für eine Überraschung gut« (frz. *Tu es vraiment la spécialiste des surprises*), was Anne trocken bejaht. Anschließend versucht Anne, ihren Suizidversuch zu überspielen und weiterzumachen wie bisher, und fragt Georges, warum er zeitiger zurückgekehrt sei und wie die Beerdigung war. Während Georges einen eher bizarren Ablauf der Veranstaltung schildert, sagt Anne unvermittelt, dass sie keinen Grund sieht, weiterzuleben, alles nur schlechter werde und sie dies sich selbst und Georges nicht antun wolle. Georges' darauffolgende Ermunterungen nimmt Anne nicht an, stattdessen sagt sie noch einmal, dass »sie nicht mehr leben will« (frz. *Je ne veux plus*). Georges glaubt ihr

nicht, meint, dass er sie kennen würde und dass sie glaube, eine Last für ihn zu sein. Er argumentiert, dass sie sich den umgekehrten Fall vorstellen und sich fragen solle, wie sie handeln würde. Anne wiegelt Georges' Argumentation wiederum barsch damit ab, dass sie sich »nicht den Kopf für ihn zerbrechen will« (frz. *Je ne veux pas me casser la tête à ta place*); sie sei jetzt »erschöpft« (frz. *fatiguée*) und wolle sich hinlegen.

Annes Suizidversuch wie auch ihr Unwille, mit der Krankheit weiterzuleben, weichen von den vorherigen Verhaltensweisen der Bewältigung der Krankheitsfolgen durch eine aktive Gestaltung des Lebens stark ab (Seq. 12-18). Statt einem Tätigwerden und einer entsprechenden Steigerung des Vermögens zur Selbsterhaltung dominieren in der an den Suizidversuch anschließenden Interaktion zwischen Georges und Anne passive, das eigene Vermögen mindernde Affekte: Die Situation ist geprägt von einem passiven Erleiden und einer Betonung der eigenen Schwachheit. Auch in der nachfolgenden Filmsequenz liegt Anne still, passiv und regungslos im Bett, während die Nachttischlampe brennt und man im Hintergrund das Radio hört (Seq. 21, 00:42:13-00:42:38). Teilen Georges und Anne in den Sequenzen zuvor gemeinsam das Bett (Seq. 6, 16), werden nach dem Suizidversuch und Annes Selbstaufgabe gewohnheitsmäßige Routinen und Interaktionen des Ehepaares zeitweise durchbrochen. Dies zeigt sich auch daran, dass Georges' Ermutigungen und Aufmunterungen von Anne abgewiegelt werden und eine Kommunikation des Ehepaares temporär unmöglich zu sein scheint (Seq. 20, 21).

Der Verlust des Lebenswillens von Anne, der in ihrem letztlich gescheiterten Suizidversuch kulminiert, ist so gesehen eine krisenhafte Alteritätserfahrung oder eine Erfahrung des Anderen bzw. Fremden im Selbst (Seq. 20, 21). Die Situation kann von Anne mit ihren bisherigen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern nicht mehr bewältigt werden, was transformatorische Bildungsprozesse herausfordern kann – aber nicht herausfordern muss. Im Fall von Anne schließen jedoch in den nachfolgenden Filmsequenzen abermals Wandlungs- und Transformationsprozesse der Selbstverhältnisse an, wie sie als Ausdruck von beginnenden Bildungsprozessen gelesen werden können.

So ist in der anschließenden Filmsequenz der unangekündigte Besuch von Alexandre, dem ehemaligen Klavierschüler von Anne, zu sehen (Seq. 22, 00:42:38-00:48:37). Im Vergleich zu der konventionellen milieuspezifischen Unterhaltung im Anschluss an das Konzert zu Beginn des gefilmten Geschehens (Seq. 3) ist die Konversation von Modifikationen, Abweichungen und Unterbrechungen geprägt, die sich auf das selbstaktive und widerständige Handeln Annes zurückführen lassen. Etwa ist Alexandre ob des gesundheitlichen Zustands der gelähmten Anne offenkundig überrascht, aber trotz seiner Nachfragen weigert sich Anne aktiv und eigensinnig, über ihre Erkrankung zu sprechen. So entgegnet sie dem überrascht blickenden Alexandre schnippisch, dass er nicht so ein »Gesicht machen soll« (frz. *Ne fais pas cette tête*), und antwortet auf seine Frage, was ihr den widerfahren

sei, nüchtern, dass sie rechtsseitig gelähmt sei, was, wie sie relativierend hinzufügt, »mit dem Alter kommen kann« (frz. *ça peut arriver avec l'âge*). Außerdem bringt sie selbstbewusst zum Ausdruck, dass sie über etwas anderes reden und die Freude über Alexandres überraschenden Besuch auskosten wolle. Auch Alexandres anschließenden Versuch, ihr über seine derzeitigen Karrierepläne zu berichten, unterbricht Anne unvermittelt, indem sie den Wunsch äußert, er möge ein Klavierstück von Ludwig van Beethoven spielen, an das sie beide gemeinsame Erinnerungen hätten. Die milieuspezifische Gepflogenheit, sich etwa über die Karriere und das berufliche Vorankommen auszutauschen, weicht der Unterhaltung über gemeinsame Erinnerungen und Erlebnisse. Die Modifikationen in der Konversation zwischen Anne und Alexandre stehen so betrachtet für die Neuheit und Lebendigkeit intensiver nichtinstitutionalisierter Beziehungen. Ausdruck von einsetzenden Bildungsprozessen im Sinne einer Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse sind an dieser Stelle veränderte Diskurs- oder Interaktionsverhältnisse durch die Unterbrechung und die Abweichung von Gesprächskonventionen des *Small-talks*. Auch die eher selbstbestimmte und aktive Ausgestaltung der Gesprächssituation durch Anne lässt sich als Anzeichen von Bildung deuten. Bildungsprozesse gehen, wie bei Anne an dieser Stelle zu sehen ist, mit einer zunehmend autonomen und aktiven Gestaltung der Weltbezüge einher, was auch mit einer anderen Qualität der diskursiven oder interaktionellen Beziehungen verbunden ist. Diese praktizierte Erweiterung der Lebensmöglichkeiten ist von einer Widerständigkeit gegenüber den Konventionen des sozialen Milieus nicht zu trennen.

Wie zuvor gehen der Wandel und die Transformation der Selbstbezüge von Anne auch mit veränderten Interaktionen in der Ehebeziehung von Georges und Anne einher, die in den nachfolgenden Filmsequenzen (Seq. 20, 21) gezeigt werden und mit neuen Gegenständen und Handlungen verbunden sind. Diese Modifikationen drücken dabei erneut eine aktive Phase der Reorganisation des Ehepaares infolge der andauernden Krankheit und der zurückliegenden Krise des Suizidversuches von Anne aus. In Differenz zum krisenhaften Streiten und der Unterbrechung des Dialogs zuvor (Seq. 19-21) ist nun zu sehen, wie Georges und Anne gut gelaunt und spielerisch einen neuen elektrischen Rollstuhl im Flur ausprobieren (Seq. 23, 00:48:37-00:49:13). Auch spielt Georges abends im Salon erstmalig für Anne ein Klavierstück, während sie im Bett liegt (Seq. 24, 00:49:13-00:49:48). Die aktive Gestaltung und neue Organisation der Lebenssituation durch Georges und Anne ist zudem durch weitere Änderungen im Haushalt ersichtlich: So wird etwa in der folgenden Filmsequenz die Frau des Concierge beim Staubsaugen im Salon gezeigt (Seq. 25, 00:49:48-00:50:28). Und anschließend halten die Filmbilder zum ersten Mal fest, wie Georges Anne bei der Körperpflege hilft, indem er ihre Haare wäscht (Seq. 26, 00:50:28-00:50:59). Die neuen bzw. erweiterten pflegerischen Handlungen und die Abweichungen in den Interaktionen von Georges und Anne verdeutlichen wiederum, dass Zeit vergangen ist und die Lebenssituation nach der

neueren Krise des Suizidversuchs (Seq. 20, 21) weiterhin relativ aktiv ausgestaltet wird. Der in diesen Filmsequenzen (Seq. 22-26) beobachtbare Reorganisations- und Entwicklungsprozess bei Anne selbst und bei Georges und Anne als Ehepaar steht so gesehen für eine einsetzende Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, die mit neu entwickelten und erweiterten lebenspraktischen Tätigkeiten und Funktionen verbunden ist. Die veränderte oder modifizierte Lebenspraxis und die relative Erweiterung von Lebensmöglichkeiten stehen daher für ein Tätigwerden und die aktive Steigerung des eigenen Vermögens, wie sie transformatorische Bildungsprozesse kennzeichnen können. Wie in den anschließenden Filmsequenzen von *Liebe* aber zu sehen sein wird, existiert dieser gelebte Übergang zu aktiven Affekten nur im Vollzug und ist auf fortwährende Schöpfung und permanentes Tun angewiesen. Und gegebenenfalls – auch das wird sich zeigen – werden diese auf andauerndem Tätigsein beruhenden Werdens- und Bildungsprozesse aufgrund neu einsetzender krisenhafter Ereignisse unterbrochen.

Abweichend von den gemeinsamen Mahlzeiten in vorherigen Sequenzen (Seq. 8, 17) sitzt Georges nun allein in der Küche und isst Abendbrot (Seq. 27, 00:50:59-00:52:13). Plötzlich ertönt ein lautes Knallen und es sind Schreie zu hören: Anne ist aus dem Bett gefallen und hat dabei die Nachttischlampe zerbrochen. Georges geht zu Anne, fragt unbeherrscht, »was sie denn mache« (frz. *Qu'est-ce que tu fais?*), und schimpft boshaft, »ob sie den Verstand verloren« habe (frz. *Tu perds la tête!*). Anschließend zieht er sie unsanft auf das Bett und macht ihr wütend Vorwürfe, dass sie ihn nicht gerufen habe. Auf Annes Entschuldigung (frz. *Je suis désolée*) entgegnet Georges böse und zynisch, dass »es ihm auch leidtue« (frz. *Moi aussi*). Auch Annes wiederholte Entschuldigung (frz. *Pardon*) nimmt Georges nicht zur Kenntnis und entgegnet stattdessen wütend und vorwurfsvoll, dass die »Lampe auch hin ist« (frz. *La lampe est cassée*).

Georges' Wut und Aggression, die sich in seiner harschen Reaktion und seinen wirschen, böseartigen Worten niederschlagen, weichen vom vorherigen geduldigen Zubettbringen maßgeblich ab (Seq. 13) und bringen Krisen und Brüche bestehender Selbstbezüge bei Georges zum Vorschein, die infolge von Unvermögen und Überforderung einsetzen. Die zeitweise mangelnde Selbstbeherrschung und der aggressiv-vorwurfsvolle Ton, den er gegenüber Anne anschlägt, lassen sich als passive Affekte ob seiner Ohnmacht in der Situation lesen. Es handelt sich bei Georges so gesehen um heteronome und außergeleitete Selbstbezüge, die ein passives Erleiden und damit vorrangig Reaktivität in der Situation zum Ausdruck bringen. Angesichts der krisenhaften Alteritäts- und Fremdheitserfahrung reichen seine bestehenden Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr aus, um die Situation gewaltfrei zu bewältigen. Auch das folgende Traumbild, das einen Albtraum von Georges zeigt (Seq. 28, 00:52:13-00:54:25), verdeutlicht seine Ohnmacht und eine Passivität des Erleidens anstelle einer aktiven Gestaltung der Situation. Zu sehen ist, wie er in seinem Traum die Wohnung verlässt und im Treppenflur durch knö-

cheltiefes Wasser wadet, bis ihn eine Hand gewaltsam nach hinten zieht und er unter lautem Schreien aufwacht (Seq. 29, 00:54:25-00:54:42). Auch im Traum handelt Georges nicht mehr aktiv, sondern lässt das Geschehen passiv über sich ergehen.

Nach Annes Krise des Suizidversuches (Seq. 20, 21) führen diese Sequenzen (Seq. 27-29) mithin ein krisenhaftes Geschehen hinsichtlich der Selbstbezüge bei Georges vor Augen. Dieser Zustand lässt sich als prekäre Selbstentfremdung oder als krisenhafte Fremdheitserfahrung eines Anderen im Selbst fassen. Das in den zurückliegenden Szenen beobachtbare Unvermögen von Georges wie auch seine Passivität führen das teilweise Scheitern gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor Augen. Bestenfalls kommt es anschließend zu einer aktiven Reorganisation durch einsetzende Bildungsprozesse. Gleichfalls wäre es denkbar, dass sich die in der zurückliegenden Sequenz 27 hervorbrechende Wut und die Aggression von Georges weiter zuspitzen. Ähnlich wie bei Anne nach dem Suizidversuch (Seq. 20, 21) ein Umgestaltungs- und Reorganisationsprozess (Seq. 22-26) folgte kommt es bei Georges in den nachfolgenden Sequenzen von *Liebe* aber tatsächlich zu einer solchen Reorganisation, die für ihn selbst wie auch für ihn und Anne als Ehepaar mit neuen und intensiveren Handlungen und Interaktionen verbunden ist.

Man sieht, wie Georges Anne morgens im Schlafzimmer beim Anziehen der Strümpfe und Schuhe hilft (Seq. 30, 00:54:42-00:55:31). Anders als zuvor (Seq. 27) ist Georges ruhig und besonnen. Die beiden Eheleute unterhalten sich über eine SMS-Nachricht ihrer Tochter Eva, in der sie ankündigt, sie zusammen mit ihrem Ehemann Geoff zu besuchen. Unvermittelt sagt Anne zu Georges, dass sie nicht wolle, dass die beiden sie besuchen. Auf Georges' Nachfrage ergänzt sie, dass speziell Geoff nicht erwünscht sei bzw. »es nicht notwendig ist« (frz. *ce n'est pas nécessaire*), dass er kommt. Sie führt aus, dass sie seine Kommentare im Hinblick auf ihren Gesundheitszustand nicht brauche und sein englischer Humor nur in »kleinen Dosen« (frz. *à petite dose*) zu ertragen sei. Georges ist angesichts dessen, dass es sich um ein Familienmitglied handelt, etwas verwundert, gibt aber keine Widerworte und versteht scheinbar auch Annes Vorbehalte gegenüber Geoff.

Neu einsetzende Werdens- und Bildungsprozesse von Anne wie auch des Ehepaares drücken sich an dieser Stelle als autonomes, freiheitliches und widerständiges Handeln gegenüber gesellschaftlichen, moralischen und familiären Konventionen aus. Sie nehmen Gestalt an in der aktiven Weigerung, den Schwiegersohn Geoff zu empfangen. Auch die in der anschließenden Sequenz beobachtbare aktive Mobilisation in Form von Laufübungen im Flur (Seq. 31, 00:55:31-00:56:28) steht für neue und abweichende Verhaltensweisen und Interaktionen zwischen Georges und Anne. Anders als zuvor kann die halbseitig gelähmte Anne, von Georges geduldig mit einer Hand unterstützt, trippelnd ein paar Schritte laufen. Diese neuen und abweichenden Interaktionen des Ehepaares sind Ausdruck einer aktiven Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse. Bildungsprozesse gehen mit lebenspraktischer Aktivität und Vermögenssteigerung, relativer Autonomie und einem Tätig-

werden einher, sei es in Form des widerständigen Handelns gegenüber sozialen oder familiären Konventionen (Seq. 30), sei es in Gestalt von neuen körperlichen Bewegungen im Raum (Seq. 31).

Ebenso zeigt die folgende Filmsequenz ein aktives Tätigwerden von Anne und veränderte Interaktionen des Ehepaares. Zu sehen ist, wie Georges und Anne im Salon eine von Alexandre zugeschickte CD anhören (Seq. 32, 00:56:28–00:57:48). Während Georges dessen beigefügten Gruß verliest, erklingt ein Klavierstück von Franz Schubert, das schon von dem Konzertbesuch am Anfang des Films bekannt ist (Seq. 3). Nach ein paar Takten wünscht Anne plötzlich, dass die Musik bzw. »CD ausgemacht wird« (frz. *Arrête le disque!*), was Georges nach kurzem Zögern schweigend tut. Das Unterbrechen der Klaviermusik kann als eine aktive Intervention von Anne gedeutet werden, die mit der Unterbrechung und Auflösung passiver Routinen, gewohnter Handlungen und Interaktionen verbunden ist. Anders als zuvor gestaltet Anne die Situation aktiv, indem sie durch ihr Handeln ausschließt, dass die Musik Erinnerungen wachrufen und so passives Leid in ihr auslösen könnte. Damit gehen erneut veränderte Interaktionen des Ehepaares einher, insofern Anne auch gegen das zeitweilige Unverständnis von Georges ihrem Bedürfnis aktiv Geltung verschafft.

Ähnlich behauptet sich Anne in der darauffolgenden Sequenz gegen den Widerstand von Georges (Seq. 33, 00:57:48–01:01:13). In Abweichung von vorherigen Szenen in der Küche (Seq. 8, 17) sitzt das Ehepaar zunächst schweigend am Küchentisch. Anne fragt Georges unvermittelt, wo sich die Fotoalben der Familie befänden. Georges Antwort, dass sie im Kabinett liegen würden, verbindet Anne gleich mit der Bitte, dass er sie ihr bringen möge. Da sie sich gerade beim Essen befinden, stutzt Georges und fragt, warum sie gerade *jetzt* die Fotoalben haben wolle. Anne entgegnet nüchtern, dass »sie sie anschauen will« (frz. *Je voudrais les regarder*). Nach anfänglichem Zögern und nur mit Widerwillen steht Georges beim Essen auf, um die Alben zu holen. Während nun Anne die Fotos betrachtet und über das Leben sinniert, beobachtet Georges sie argwöhnisch, woraufhin Anne ihn auffordert, dies zu »unterlassen« (frz. *Arrête de m'observer!*). Auf Georges' Ausflüchte, dass er sie nicht beobachte, entgegnet Anne schnippisch bzw. relativ selbstironisch, sie sei »noch nicht so blöd« (frz. *Je ne suis pas encore idiote à ce point*).

Anne gestaltet die Situation in der Küche auch hier gegen den Willen von Georges aktiv. Anders als in den Küchensequenzen zuvor (Seq. 8, 17), übernimmt Anne nun die Initiative in der Situation. Zudem wehrt sie sich selbstbewusst bzw. selbstbestimmt gegen Georges' argwöhnische Blicke. Die Verhaltensweisen von Anne wie auch die Interaktionen des Ehepaares weichen wiederum ab und bringen einsetzende Bildungsprozesse als Transformationen der Selbst- und Weltbezüge zum Ausdruck, die von einer Steigerung der Aktivität nicht zu trennen sind. Transformatorische Bildungsprozesse schlagen sich bei Anne in einer aktiven und relativ autonomen Lebenspraxis nieder, die mit Modifikationen und Variationen in der

Ehebeziehung von Georges und Anne verbunden ist. Die gesellschaftliche Institution der Ehe erfährt dabei insofern Erweiterungen, als eine andere und intensivere Bindungs- und Beziehungsqualität zum Tragen kommt. Die Nickligkeiten bzw. Sticheleien zwischen den Ehepartnern stehen aus dieser Sicht nicht für ein Defizit, sondern für eine intensivere und nichtinstitutionalisierte Ehebeziehung, die in lebendigem Bruch, Widerstreit und Disjunktion existiert. Im Kontrast zu den in anderen Sequenzen dominierenden routinierten und störungsarmen Gewohnheiten (Seq. 6-8) konstituiert sich die Ehebeziehung hier eher ausgehend von Reibungen bzw. Spannungen und damit in Divergenz und Neuverkettung (Seq. 32, 33). Dies lässt sich als Ausdruck einer intensiven Beziehung zwischen zwei autonomen Personen verstehen, die sich im Ungleichgewicht, in Veränderung und im Werden befinden. Wie zuvor (Seq. 12-18) vollziehen sich transformatorische Bildungsprozesse so gesehen über die Erneuerung der Differenz in der Ehebeziehung. Auch anschließend zeigen die Filmbilder eine unterbrochene Interaktion zwischen Georges und Anne, als er im Schlafzimmer aus der Zeitung vorliest, während sie bereits schläft (Seq. 34, 01:01:13-01:02:18). Anne wartet nicht, bis Georges zu Ende gelesen hat, und gibt ebenso wenig ein Zeichen, dass er mit dem Lesen aufhören soll, sondern lässt Georges weiter vorlesen und behält es sich ihrerseits vor zu schlafen.

Infolge der zurückliegenden Krisen der Selbstbezüge bei Anne (ihr Suizidversuch und ihr erlöschender Lebenswille [Seq. 20, 21]) sowie bei Georges (sein Kontrollverlust und seine Ohnmacht [Seq. 27-29]) ist neben den veränderten Verhaltensweisen der einzelnen Figuren, die als Transformation der Selbstverhältnisse zu verstehen sind, eine dynamische Umgestaltung, Modifikation oder Mutation der Interaktionen des Ehepaares zu beobachten. Die Nickligkeiten, Divergenzen und Differenzen der Ehepartner (Seq. 32-34), die die Konversationsformen verändern, stehen aus dieser Perspektive für Umformungen, Modifikationen und Variationen der Paarbeziehung und sind ansatzweise Ausdruck von Neuheit und erweiterten Lebensmöglichkeiten als Ergebnis von Bildungsprozessen. Da sie sich in Unstimmigkeit, Konflikt und Widerstreit äußern, sind diese einsetzenden Bildungsprozesse schwieriger zu ergründen, jedoch stehen sie für wechselseitige Autonomie und intensive oder nichtinstitutionalisierte Ehebeziehungen, die sich von den routinierten Gepflogenheiten und Rollenmustern von zuvor wesentlich unterscheiden (Seq. 6-8). Diese Transformation bzw. Modifikation der Ehebeziehung existiert aber auch hier nur für kurze Zeit und im Vollzug, bevor der erneute Krankheitseinbruch die Bildung neuer interaktioneller Verhältnisse erforderlich macht.

3.3 Wiederkehrender Krankheitseintritt und erneute Reorganisation (Seq. 35–49)

Zu sehen ist, wie Georges Anne morgens im Schlafzimmer beim Aufstehen hilft (Seq. 35, 01:02:18–01:04:59). Beide bemerken, dass Anne nachts unwillentlich Urin gelassen hat. Anne kann es sich nicht erklären und Georges beschwichtigt lächelnd – während er den Rollstuhl mit einem Handtuch auskleidet –, das sei »nicht so schlimm« (frz. *c'est pas grave*). Anne scheint aber weiterhin entsetzt zu sein und sitzt schweigend am Bettrand. Nachdem Georges ihr anschließend in den elektrischen Rollstuhl geholfen hat, fährt sie – zu seiner Verwunderung – ohne Ankündigung in Richtung des Badezimmers. Sie scheitert am Türrahmen und beginnt zu weinen, woraufhin Georges sie zu beruhigen versucht. Anders als in den Filmsequenzen zuvor, die den Toilettengang oder die Morgentoilette zeigen (Seq. 15, 30), ist Anne inkontinent und kann den Urin nicht mehr willentlich halten. Die abweichenden Verhaltensweisen von Anne sind Kennzeichen unwillkürlicher Krankheitsfolgen und eines passiven Erleidens des körperlichen Verfalls. Ihr erlebter Kontrollverlust im Zusammenhang mit der Krankheit lässt sich als erneute Krise der Selbst- und Weltbezüge verstehen. Als eine Erfahrung des Fremden im Selbst ist damit Passivität, Ohnmacht und Vermögensminderung verbunden.

Auch die folgende Sequenz zeigt eine Verschlechterung des körperlichen bzw. gesundheitlichen Zustands von Anne. Sie liegt regungslos im Bett und ist an ein medizinisches Infusionsgerät angeschlossen (Seq. 36, 01:04:59–01:08:24). Das Gespräch mit ihrer Tochter Eva, in dem es um deren Bestreben geht, ein Mietshaus als sichere Wertanlage zu kaufen, stockt und wird aufgrund einer neu auftretenden Sprachstörung (Aphasie) und dazugehörenden Wortfindungsstörungen bei Anne unterbrochen. Auf Evas Ausführungen entgegnet Anne erst nach einiger Zeit und unter starker Anstrengung lediglich einfache Wörter bzw. Wortgruppen: »Großmutter ... Frau mit Haus ... Haus dann ... Geld ...« (frz. *La grand-mère ... Femme avec maison ... Maison après ... Argent ...*), die im Kontext des Gesprächs darauf hindeuten könnten, dass sie Eva davor warnen möchte, eine Immobilie zu kaufen. Eva sagt ihr aber, dass sie sie nicht verstehe, woraufhin Anne sich erneut bemüht, etwas zu sagen: »Haus verkauft ... Alles ... Geld ... Weg ... Auch das Haus« (frz. *Maison vente ... Tout ... Si vite ... Maison ... Argent ... Partir ... Aussi la maison*). Eva scheint aber Annes vermeintliche Warnung aufgrund der Wortfindungsstörungen erneut kaum zu verstehen.

In Form der Aphasie stehen auch hier die abweichenden Verhaltensweisen von Anne für ein krisenhaftes Geschehen, bei dem bestehende Muster der Selbst- und Weltbezüge gestört oder unterbrochen werden. Speziell die Sprachstörung geht so gesehen mit Fremdheits- und Alteritätserfahrungen im Weltbezug einher, da Betroffene wie Anne Zusammenhänge zwar verstehen, aber nicht mehr sprachlich ausdrücken können.

Wie der Zuschauer in der nachfolgenden Filmsequenz erfährt, hat Anne dem Hausarzt zufolge einen zweiten Schlaganfall erlitten, was die Inkontinenz und Sprachstörung erklärt (Seq. 37, 01:08:24–01:11:01). Der Film zeigt nun, wie Georges, Eva und ihr Ehemann Geoff, gespielt von William Shimell (geb. 1962), im Salon sitzen und über die Situation und das weitere Vorgehen bezüglich Anne streiten. Eva ist angesichts des Zustands von Anne schockiert und in Tränen aufgelöst und wünscht, dass eine effiziente Behandlung im Krankenhaus stattfindet, während Georges über diesen Vorschlag verärgert ist und dies ablehnt. Er erklärt, dass er Anne die stationäre Unterbringung in einer Klinik oder einem Pflegeheim ersparen und sie mit der Unterstützung einer professionellen Pflegerin zu Hause versorgen wolle. Im Hinblick darauf, dass er Anne in einer früheren Sequenz dazu überredete, sich in medizinische Behandlung zu begeben (Seq. 8, 9), ist eine Umkehrung von Georges' Haltung zu beobachten, da er nun Evas und Geoffs Vorschlag, auf weitere klinische Interventionen zu setzen, widerspricht. In dieser Umkehrung seiner früheren Deutungs- und Handlungsmuster spiegelt sich einmal mehr ein Bildungsprozess als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse wider. Anders als zuvor, als Georges passiv und reaktiv den konventionellen Gepflogenheiten oder Reaktionsmustern eher folgte und Anne zum Hausarztbesuch und einer klinischen Intervention drängte (Seq. 8, 9), können im Streit mit seiner Tochter Eva nun eine teilweise Wendung oder reflexive Umkehrung der Position sowie ein aktives Gestalten der Situation ausgemacht werden. Das *Reagieren* verwandelt sich in Bildungsprozessen so gesehen zu einem *Agieren*.

Werdens- und Bildungsprozesse gehen in Form von Aktivität, relativer Autonomie und dem Schaffen neuer Lebensmöglichkeiten – etwa indem Georges eine professionelle ambulante Pflegeversorgung organisiert – über die bloße Verweigerung hinaus, sind aber zugleich vom Widerstand gegen gesellschaftliche Integrationsbemühungen – wie hier vonseiten der Familie – nicht zu trennen. Auch in der nachfolgenden Filmsequenz nimmt Georges angesichts der krisenhaften Verschlechterung des Gesundheitszustands von Anne (Seq. 35, 36) eine eigenständige und aktive Gestaltung des Lebens vor und erledigt die im Haushalt anfallenden Arbeiten, die zuvor Anne übernommen hatte (Seq. 8). So zeigen die Filmbilder, wie er am Abend schweigend das beim Besuch von Eva und Geoff genutzte Geschirr abwäscht (Seq. 38, 01:11:01–01:11:37).

Anschließend tritt die von Georges angekündigte (Seq. 37) ambulante und professionelle Pflegerin, gespielt von Carole Franck (geb. 1972), auf (Seq. 39, 01:11:37–01:12:31). Sie legt Anne im Bett eine Inkontinenzwindel an und erklärt Georges zugleich die einzelnen Schritte der pflegerischen Tätigkeit. Deutlich wird dabei, wie sehr sich Annes Gesundheitszustand verschlechtert hat: Sie ist infolge des zweiten Schlaganfalls nun bettlägerig. Auch die Interaktionen des Ehepaares verändern sich durch die Anwesenheit der ambulanten Pflegerin. Anders als in den Sequenzen zuvor (Seq. 12–35) wird Georges bei der Pflege von Anne nun von der professionel-

len Pflegerin unterstützt. In dieser neuen Organisation der Pflege von Anne lässt sich ein aktives Tätigwerden und somit ein erneuter Bewältigungs- und Reorganisationsprozess des Ehepaares infolge der Krise des zweiten Schlaganfalls (Seq. 35, 36) erkennen, der mit veränderten Interaktionen und Verhaltensweisen verbunden ist. Die einsetzenden Transformationen der Selbst- und Weltbezüge werden auch an dieser Stelle von neuen Personen, Tätigkeiten und Interaktionen begleitet. Dies verdeutlichen die folgenden Filmsequenzen, in denen Werdens- und Bildungsprozesse in neuen Handlungen und Verhaltensweisen von Georges (Seq. 40) wie auch veränderten Interaktionen des Ehepaares (Seq. 41) sichtbar werden.

Zeigten Sequenzen zuvor Georges beispielsweise bei alltäglichen Tätigkeiten und bei der Pflege von Anne (Seq. 12-39), sitzt er nun allein im Salon, hört Musik und schwelgt in Erinnerungen (Seq. 40, 01:12:31-01:13:23). Zu sehen ist etwa ein Erinnerungsbild von Georges, in dem die gesunde Anne am Flügel spielt, während das Musikstück über die Anlage erklingt. Alltägliche Haushalts- und Pflegeaufgaben weichen Erinnerungen. In diesen abweichenden Verhaltensweisen spiegeln sich Reorganisationsprozesse, wie sie als neue oder abweichende Interaktionen des Ehepaares auch in der anschließenden Filmsequenz Gestalt annehmen. Gezeigt wird Georges, wie er der bettlägerigen Anne Nahrung und Flüssigkeit zuführt (Seq. 41, 01:13:23-01:17:17). Unterstützte Georges die gelähmte Anne zuvor bei den gemeinsamen Mahlzeiten lediglich beim Essen (Seq. 17, 33), hilft er ihr nun umfänglich und versorgt sie löffel- und schluckweise mit Brei und Flüssigkeit. Da Annes obere Extremitäten und ihr Gesicht nach dem zweiten Schlaganfall (Seq. 35) gelähmt sind und sie überdies unter Kau- und Schluckstörungen (Dysphagie) leidet, wird die Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe andauernd unterbrochen, wodurch sie relativ lang dauert. Auch verweigert Anne aktiv die Nahrungsaufnahme und pausiert willentlich die Flüssigkeitszufuhr durch die Schilderung von Erinnerungen, während Georges trotz der wiederkehrenden Unterbrechungen durchweg liebevoll, geduldig und nachsichtig agiert.

Die neuen bruchhaften und stockenden pflegerischen Interaktionen zwischen Georges und Anne weichen von vorherigen und zuvor neu etablierten Umgangsformen wiederum ab (Seq. 17, 34) und lassen sich als Ausdruck von Bildungsprozessen verstehen. Nach der erneuten Krise des zweiten Schlaganfalls (Seq. 35, 36) indizieren die modifizierten Interaktionen des Ehepaars einen weiteren Bewältigungs- und Reorganisationsprozess, der einmal mehr mit einer aktiven und intensiven Paarbeziehung zwischen Georges und Anne verbunden ist. Werdens- und Bildungsprozesse gehen auch hier mit Neuheit einher, denn bei der dynamischen und lebendigen Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne handelt es sich – wie ich im nachfolgenden Teil in Bezug auf Pflegeprozesse noch weiter ausführen werde (Kap. 4.3) – um intensive und nichtinstitutionalisierte Bindungen oder Beziehungen. Die Ehebeziehung gewinnt als dynamische Pflegebeziehung neue Facetten hinzu. Die intensiven Pflegebeziehungen sind so betrachtet Ausdruck

von Transformationen der Selbst- und Weltbezüge des Ehepaares, die bei einer eher oberflächlichen Betrachtung durch den andauernden körperlichen Verfall und die Verschlechterung des Gesundheitszustands verdeckt werden. Trotz des anhaltenden passiven Erleidens lassen sich in der zuweilen relativ aktiven und dynamischen Gestaltung der Pflegesituation einsetzende Bildungsprozesse bei Georges und Anne ausmachen.

Der Transformations- und Reorganisationsprozess des Ehepaares bezieht sich in den folgenden Sequenzen überdies auf die angestellte Pflegerin. Wie zuvor bei der Konsultation des Hausarztes und beim Besuch der Klinik (Seq. 8, 9) ist die Hinzuziehung einer professionellen Pflegekraft zugleich mit neuen Problemen verbunden. Insbesondere die Fremdverfügungen der Pflegerin in der Wohnung des Ehepaares und der damit verbundene, passiv erlebte Übergriff gehen mit Momenten aktiver und widerständiger Lebenspraxis von Anne wie auch von Georges einher.

Wurde in einer zurückliegenden Szene gezeigt, wie Anne die professionelle Pflegehandlung passiv und apathisch über sich ergehen lässt (Seq. 39), kann nun beobachtet werden, wie sie von der Pflegerin im Bad geduscht wird und sich dabei unablässig schreiend der augenscheinlich ungewollten Hilfe zu erwehren versucht (Seq. 42, 01:17:17–01:18:00). Im französischen Originalton schreit die an Aphasie leidende Anne beharrlich »mal«, was im Deutschen »böse«, »schlecht« oder auch »Schmerz« bedeuten kann. Annes Verhaltensweisen weichen wiederum ab und sie weigert sich mit ihren Mitteln aktiv gegen die Pflegehandlung des Geduschtwerdens. Ebenso ruft Anne in der anschließenden Sequenz, in der Georges und die ambulante Pflegerin in der Küche sitzen und die Anstellung einer zweiten Pflegerin besprechen, im Hintergrund nach erledigter Pflege beständig um Hilfe (Seq. 43, 01:18:00–01:20:27). Während die Pflegerin Annes widerständige Rufe (frz. *Mal*) gegenüber Georges als »Automatismus« (frz. *automatisme*) deutet und ihn daher auffordert, die Rufe nicht »zu ernst zu nehmen« (frz. *Ne prenez pas ça trop au sérieux*), ist nachfolgend zu sehen, dass die Verständigung zwischen Georges und Anne auf dieser Ebene funktioniert und dass Anne sich auf diese Weise aktiv zu artikulieren versucht. Denn als Georges Anne fragt, ob sie der Anstellung einer zweiten ambulanten Pflegerin zustimme, widerspricht sie in Form der besagten Hilferufe (frz. *Mal*) relativ aktiv und selbstbestimmt. Bildungsprozesse als Transformationen der Selbst- und Weltbezüge drücken sich bei Anne mithin in der aktiven Widerständigkeit gegenüber den Verfügungen der Pflegeprofession aus, sind aber angesichts des körperlichen Verfalls und der Wortfindungsstörungen wiederum nur sehr schwierig greifbar. Statt der in der Sequenz zuvor beobachtbaren Passivität, in der Anne die vorherbestimmte Abfolge der Pflegetätigkeiten über sich ergehen lässt (Seq. 39), agiert Anne nun widerständig, indem sie sich der Pflege verweigert (Seq. 42) und sich relativ aktiv dagegen wendet, weitere Hilfe und Versorgung in Form einer zweiten ambulanten Pflegerin in Anspruch nehmen zu wollen (Seq. 43). Es ist,

ebendiese Differenz zwischen Passivität und Aktivität, die Annes geänderte Selbstbezüge zum Vorschein kommen lässt.

Und auch bei Georges lassen sich einsetzende Bildungsprozesse in Form einer Veränderung der Verhaltensweisen ausmachen, da er Anne nun anders als zuvor (Seq. 37) in die Entscheidung über eine mögliche zweite Pflegerin einbezieht (Seq. 43). Die Veränderungen der Selbstverhältnisse von Georges und Anne sind auch hier nicht von der Umgestaltung der Interaktionen bzw. der Modifikation der Ehebeziehung zu trennen. Anstatt die derzeitige Situation ausgehend von vorherbestimmten Bahnen passiv und reaktiv fortbestehen zu lassen, versucht das Ehepaar stärker aktiv, Regeln im Verhältnis zueinander zu bestimmen (Seq. 43). Ähnlich wie zuvor (Seq. 12-18, 19-34) kommt es dadurch zu modifizierten Interaktionen in der Ehebeziehung und einer intensiven Lebenspraxis, die Raum für Widerstreit lässt, wenngleich damit die Verhältnisse komplizierter werden bzw. problematisch bleiben.

Auch in den nachfolgenden Filmsequenzen manifestieren sich die Reorganisations- und Transformationsprozesse des Ehepaares in neuen Interaktionen und Verhaltensweisen, die auf eine relativ eigenständige Gestaltung der Lebenssituation zielen. So verlässt Georges in Begleitung des Concierge die Wohnung, um einkaufen zu gehen, während er Anne in der Wohnung allein lässt (Seq. 45, 01:20:27-01:21:54).¹⁰ Im Kontrast zu einer vorher gezeigten Szene (Seq. 14) erledigt er den Einkauf nun selbst, der Concierge unterstützt ihn lediglich dabei. Auch an neuen Interaktionen wie der gemeinsamen Sprechübung von Georges und Anne (Seq. 46, 01:21:54-01:22:49) – sie üben das französische Kinderlied *Sur le pont d'Avignon* – werden kleine Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge und eine relativ aktive Lebensgestaltung erkennbar. Genauso kann eine nachfolgende Nachtszene, in der Georges eine Taube aus der Wohnung verjagt und so die Ordnung des Wohnraumes wiederherstellt, als Anzeichen eines Reorganisationsprozesses gelesen werden (Seq. 48, 01:23:21-01:24:14). Der Versuch, die eigene Lebenssituation aktiv und autonom zu gestalten, wird aber insbesondere offenkundig, wenn Georges die angestellte zweite Pflegerin, gespielt von Dinara Drukarova (geb. 1976), entlässt (Seq. 49, 01:24:14-01:26:25), nachdem diese in der Sequenz zuvor Anne die Haare grob gekämmt und deren schmerzverzerrtes Gesicht und Selbstekel ignoriert hatte (Seq. 47, 01:22:49-01:23:21). Diese Entlassung weicht als eine aktive, freiheitliche und widerständige Artikulation eigener Interessen gegenüber der ruppigen Pflegerin deutlich von der Haltung ab, die Georges am Anfang des Films

10 In dem von Haneke veröffentlichten Drehbuch gibt es eine Sequenz 44, die im Film selbst nicht enthalten ist. Sie ist vermutlich im Zuge der Nachbearbeitung von *Liebe* herausgeschnitten worden. Laut dem Drehbuch hätte es sich erneut um eine Nachtaufnahme im Schlafzimmer gehandelt. Dieses Mal wäre es Georges gewesen, der schläft, und Anne, die mit offenen Augen wach liegt (Haneke 2012: 110).

aufwies, als er die Fehler und das Scheitern der professionell Handelnden in der Klinik eher passiv ausgehalten hatte (Seq. 8, 9). Bildungsprozesse treten an dieser Stelle durch widerständiges Handeln und Wehrhaftigkeit gegenüber den passiv erlebten Fremdverfügungen der professionellen Pflegerin zutage. In Ansätzen lässt sich dies als eine eigenständige, freiheitliche und aktive Gestaltung der Situation durch Georges verstehen. An die Stelle einer strikten und eher passiven Außengeleitetheit kann durch Bildungsprozesse so betrachtet eine relative Autonomie rücken: Statt passiv und vorherbestimmt auf gesellschaftliche Konventionen und Professionen wie Medizin (Seq. 8, 9) und Pflege (Seq. 47) zu reagieren, tritt, wie bei Georges und Anne zuletzt zeitweilig zu sehen war, ein aktives Agieren und Gestalten in den Vordergrund (Seq. 49). Derartige Werdens- und Bildungsprozesse existieren nur im Vollzug und Tun und können – wie abschließend im Film *Liebe* zu sehen sein wird – aufgrund neu auftretender Krisen im Leben auch in andere Bahnen gelenkt werden bzw. ihr Ende erfahren.

3.4 Gewalt, Mord und unabgeschlossenes Werden (Seq. 50–61)

Im Anschluss an die Entlassung der zweiten Pflegerin sind Georges und Anne nachts im Schlafzimmer zu sehen. Ähnlich wie in der Pflegeszene zuvor (Seq. 41) versucht er, ihr Flüssigkeit zuzuführen (Seq. 50, 01:26:25–01:28:32). Anne verweigert die Flüssigkeitsaufnahme beständig, indem sie den Mund geschlossen hält, während Georges zunächst eher nachsichtig agiert und sie wiederholt bittet, den Mund zu öffnen. Da Anne dieser Bitte aber nicht nachkommt, redet Georges auf sie ein, dass er sie nicht verdursten lassen wolle und dass sie, falls sie trotz ihrer Übereinkunft (Seq. 12) nichts trinke, vom Hausarzt in die Klinik eingewiesen und künstlich ernährt werden würde. Georges gibt zu, »überfordert« (frz. *dépassé*) zu sein, und drängt sie nun zunehmend aggressiv zum Trinken. Die Situation spitzt sich zu: Georges führt ihr gewaltsam Wasser zu, Anne spuckt es reflexartig aus, woraufhin er ihr ins Gesicht schlägt. Georges ist über sich selbst erschrocken, blickt schamvoll auf den Boden und bittet Anne um »Verzeihung« (frz. *Excuse-moi*). Die Verhaltensweisen der Figuren und die Interaktionen zwischen ihnen weichen von vorherigen Sequenzen wiederum stark ab. Unterbrach Anne zuvor immer wieder die Aufnahme von Flüssigkeit (Seq. 41), verweigert sie diese nun gänzlich und spuckt das zugeführte Wasser aus. Georges reagiert angesichts der anhaltenden Verweigerung nicht mehr geduldig und nachsichtig (Seq. 41), sondern mit Gewalt.

Diese Abweichungen der Verhaltensweisen von Georges und Anne sowie die entsprechend veränderten pflegerischen Interaktionen, die letztlich zur gewaltsamen Eskalation führen, sind Ausdruck eines beiderseitigen krisenhaften Geschehens. Annes konsequente Verweigerung der lebensnotwendigen Flüssigkeit ist, da sie der Selbsterhaltung zuwiderläuft, ebenso ein passiver Affekt wie Georges ge-

walthafte Reaktion, die sich als Verlust der Selbstbeherrschung infolge von Ohnmacht und Unvermögen lesen lässt. Beide Verhaltensmuster stehen also vorrangig für Reaktivität und für krisenhafte Brüche der vorhandenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster. In der Krise erweisen sich diese – in den letzten Szenen entwickelten – Muster als nicht mehr ausreichend, um die Situation gewaltfrei bewältigen zu können, was nachfolgend bestenfalls zu Erweiterungen der Selbst- und Weltbezüge führen kann – aber nicht muss. Im Fall des Ehepaars in *Liebe* schließt sich an die manifeste Krise (Seq. 50) in den folgenden Filmsequenzen allerdings tatsächlich ein erneuter Bewältigungs- und Reorganisationsprozess an; es setzen also neuerlich Bildungsprozesse ein. Dabei geht es vornehmlich um eine aktive Gestaltung der *Sterbesituation* von Anne.

Nachdem in der folgenden Filmsequenz keine der handelnden Personen zu sehen ist, sondern nur die Ölgemälde abgefilmt werden, die in der Wohnung von Georges und Anne hängen (Seq. 51, 01:28:32–01:29:05), stattet Eva, die sich Sorgen macht, weil Georges sich nicht zurückgemeldet hat, in der daran anschließenden Szene ihren Eltern einen unangekündigten Besuch ab (Seq. 52, 01:29:05–01:38:51). Georges reagiert wütend und wehrt die Bemühungen seiner Tochter ab; und er versucht sogar, den Zustand der im Sterben liegenden Anne zu verbergen, indem er die Tür zum Schlafzimmer verschließt. Als Eva nach einigem Hin und Her schließlich die sterbende Anne sieht, die verwirrt nach ihrer Mutter ruft, ist sie über ihren Zustand erschrocken und schockiert. Daraufhin kommt es zu einem Streit zwischen Georges und Eva, die ähnlich wie zuvor die Situation verändern und Anne in eine Klinik einweisen möchte (Seq. 37), während Georges Anne bis zu ihrem Tod zu Hause pflegen möchte.

Dass Georges sich bei Eva telefonisch nicht meldet und ihr bei ihrem Besuch den Zutritt zur Wohnung und zu Anne aktiv zu verweigern versucht, weicht wiederum von vorherigen familiären Interaktionen und Verhaltenskonventionen ab (Seq. 10, 37). Und wie schon beim ersten den Umgang mit Anne betreffenden Streit mit seiner Tochter (Seq. 37) plädiert Georges erneut für einen palliativen Umgang mit der Situation und wendet sich gegen die Pläne von Eva, eine kurative bzw. medizinische und pflegerische Weiterbehandlung einzuleiten. Die Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse äußern sich bei Georges an dieser Stelle im widerständigen Handeln, das nicht vom kritischen Impuls gegenüber äußeren Verfügungen oder sozialen Integrationen der Familie zu trennen ist. Transformatorische Bildungsprozesse werden hier also in der relativen Abweichung von Verhaltenskonventionen in der Familie und im Widerstreit gegenüber der Tochter Eva erkennbar. Kritik und Verweigerung sind aber auch hier nicht ausreichend. Vielmehr gestaltet Georges die Lebenspraxis des Ehepaares aktiv, indem er die Sterbesituation relativ autonom, aktiv und eigenständig zu organisieren versucht. Eine eher reaktive und passive Lebensführung wandelt sich in Bildungsprozessen zu einer aktiven Le-

bensgestaltung, was, wie an dieser Stelle zu sehen ist, Probleme und Konfliktlinien aber auch verschärfen kann.

Die Erfindung neuer Lebensmöglichkeiten und eine aktive Gestaltung der Sterbesituation durchzieht auch die anschließende Filmsequenz, in der sich Georges und Anne im Schlafzimmer über ihre Erinnerungen an die gemeinsame Hochzeit austauschen (Seq. 53, 01:38:51-01:39:38). Anne erinnert sich beispielsweise daran, dass Georges bei der Hochzeit »sehr ernsthaft« bzw. »verstockt« (frz. *très sérieux*) aufgetreten sei, was sie auch gestisch und mimisch persifliert. Georges bejaht dies und muss herzlich darüber lachen. Lächelnd und selbstironisch ergänzt er, dass er nicht nur ernst, sondern auch »sehr verkrampft« (frz. *très contracté*) gewesen sei, was Anne mit einem Nicken quittiert. Anne berührt daraufhin zärtlich Georges' Hand und sagt, dass »es sehr gut war« (frz. *c'était très bien*), was er nickend betätigt. Die Konversation der beiden weicht wiederum von vorherigen Sequenzen ab und modifiziert sich, da keine zweckbezogene Pflegehandlung mehr zu sehen ist (u.a. Seq. 41, 46, 50), sondern lediglich ein Gespräch oder eine Verständigung über persönliche Erinnerungen. Weil Georges nichts mehr erzwingt, verweigert Anne nichts mehr. Die neuen Verhaltensweisen und Interaktionen zwischen dem Ehepaar und das Ausbleiben von Pflegetätigkeiten bringen eine veränderte Gestaltung der Lebenspraxis im Sterbeprozess zum Vorschein. Sie stehen wiederum für einen infolge der zurückliegenden Krise der Gewalt und Überforderung (Seq. 50) einsetzenden Transformations- und Reorganisationsprozess des Ehepaares, der auf eine aktive Gestaltung der Sterbesituation ausgerichtet ist.

Die Ehebeziehung wird dabei wiederum um neue Facetten angereichert, indem die im Verlauf der Krankheit etablierten pflegerischen Gepflogenheiten aufgelöst (u.a. Seq. 41, 46, 50) und durch neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten ersetzt werden. Bildungsprozesse gehen dabei, wie zwischen Georges und Anne in der gemeinsamen Erinnerung während Annes Sterbeprozess zu sehen ist, gegebenenfalls mit einer veränderten und bindungsstarken Lebenspraxis einher. So handelt es sich bei dem Austausch der Erinnerungen gleichsam um einen Akt der gemeinsamen diskursiven Sinnstiftung, in dessen Rahmen sich Georges und Anne als autonome Personen aktiv und intensiv aufeinander beziehen. Wie zuvor sind die Bildungsprozesse der Figuren auch mit der Transformation der Ehebeziehung verbunden und gehen ansatzweise mit Neuheit in Gestalt von intensivieren Selbst- und Weltbezügen einher. Routinierte eheliche Gepflogenheiten wie noch vor der Krankheit (Seq. 6-8) weichen einer intensiven und lebendigen Ehebeziehung trotz körperlichen Verfalls und Sterben. Wie zuvor bereits angeklungen, existieren Bildungsprozesse tatsächlich nur im Vollzug, da auch die im Krankheitsverlauf entwickelten Verhaltensweisen (u.a. Seq. 41, 46, 50) im Übergang zu einer palliativen Pflege wieder umgearbeitet und transformiert werden müssen. Ließen sich in den zurückliegenden Filmbildern von *Liebe* wiederholte bzw. zyklische Bewältigungs- und Reorganisationsprozesse beobachten (Seq. 12-53), kann

man in den abschließenden Sequenzen des Films sehen, wie transformatorische Bildungsprozesse über schwer oder nicht bewältigbare Krisen auch an ihr Ende kommen können.

Georges unterbricht im Bad seine Rasur, da Anne fortwährend – wie in zwei vorherigen Sequenzen (Seq. 42, 43) – laut um »Hilfe« (frz. *Mal*) ruft (Seq. 54, 01:39:38–01:46:06). Georges geht daraufhin zu Anne ins Schlafzimmer. Im Kontrast zur vorherigen Szene im Schlafzimmer (Seq. 53), in der sie sich noch geistig rege mit Georges unterhalten hat, hat sich ihr Zustand wieder stark verschlechtert. Sie liegt mit geröteten Augen flach im Bett und ruft wiederkehrend im französischen Originalton »Mal«, was, wie angeführt, auch »Schmerz« oder »schlecht« bedeuten kann, in der deutschen Synchronisation aber mit »Hilfe« übersetzt wird. Georges kann zunächst keine Ursache für die wehleidigen Rufe von Anne ausmachen. Er fragt sie, »wo es weh tut« (frz. *Où est-ce que tu as mal?*), und schaut auch danach, ob sie eine frische Windel benötigt. Anschließend setzt er sich neben sie, hält ihre Hand und schickt sich dazu an, Anne zu beruhigen und einen Plan zu entwerfen, was sie nun tun werden, bricht dieses Ansinnen jedoch unvermittelt ab. Stattdessen erzählt er ihr eine Krankheits- und Leidensgeschichte aus seiner Kindheit oder Jugend, woraufhin sich Anne beruhigt und ihre Rufe einstellt. Als er seine Erzählung beendet hat, zeigen die Filmbilder, wie Georges ein Kopfkissen heranzieht und Anne damit erstickt.

Sowohl die leidvollen Rufe der sich inzwischen in einem desolaten Zustand befindenden Anne als auch Georges' Reaktion darauf, die in der Tötung von Anne kulminiert, weichen von vorherigen Sequenzen maßgeblich ab. Der Verlust der Selbstbeherrschung, die Reaktion und Furcht von Georges sowie die Selbstaufgabe der leidenden Anne, ihre Hilferufe und ihr Unvermögen markieren ein manifestes krisenhaftes Geschehen, in dem bestehende Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr zur Bewältigung der Situation ausreichen. Krisen und Werdensprozesse wirken sich an dieser Stelle für das Ehepaar und speziell für Anne selbstzerstörerisch aus. Transformations- und Reorganisationsprozesse bzw. Prozesse der aktiven Gestaltung der Lebens- oder Sterbepraxis existieren nur im Vollzug und Tun, werden an dieser Stelle aber aufgrund der Zäsur des Todes von Anne abgebrochen. Dass Georges Anne trotz des geschilderten Einsetzens von Bildungsprozessen (Seq. 12–55) nun doch überraschend ermordet, gibt nicht nur bezüglich der Nachhaltigkeit und dem Ergebnis von Bildung zu denken auf, sondern lässt sich auch als Indiz dafür lesen, dass Bildung tatsächlich nur getätigt und nicht besessen werden kann. Wie zu sehen ist, scheint auch der an den zurückliegenden Problemen (Seq. 12–55) vermeintlich gewachsene Georges an dieser Stelle unfähig zur gewaltfreien Bewältigung der Situation. Dass nun der Mord oder die Tötung Annes auch als Versuch einer Reorganisation der Situation lesbar ist, erscheint paradox und wirft Fragen bezüglich der Ziele und Resultate von Bildungsprozessen

auf: Wie lässt sich die Spannung von individueller und universeller Normsetzung austarieren? Wie weit darf selbstbestimmtes Tun gehen?

In den nachfolgenden und den Film *Liebe* abschließenden Sequenzen ist zu sehen, dass sich infolge dieser manifesten Krise von Georges weitere Reorganisations- oder Umgestaltungsprozesse als Ausdruck von Bildung anschließen. So bringt Georges die Wohnung eigenständig und aktiv in Ordnung und gestaltet die Totenpflege von Anne ohne Einbezug von gesellschaftlichen Institutionen wie Medizin, Polizei oder Familie. Er übernimmt selbsttätig die Aufbettung der toten Anne, kauft Blumen und legt diese ins Wasser, um sie haltbarer zu machen, sucht ein Kleid für das Totenbett aus und räumt Pflegemittel in den Flur und klebt die Türritzen zu, um den Leichengeruch nicht nach draußen dringen zu lassen (Seq. 55-57, 01:46:06-01:50:31). Auch die Organisation des Nachlasses (Seq. 58, 01:50:31-01:54:06), die von einer in die Wohnung gelangten Taube gestört wird, von der Georges der toten Anne in einem Brief berichtet (Seq. 59, 01:54:06-01:55:14), findet unter Ausschluss der Außenwelt statt. Seitens Georges' bleiben konventionelle Verhaltensweisen aus; so ignoriert er das Klingeln des Telefons (Seq. 55) und sieht auch davon ab, die Familie oder andere gesellschaftliche Institutionen vom Tod Annes zu unterrichten (Seq. 55-57).

Dieser erneut einsetzende Transformationsprozess der Selbst- und Weltverhältnisse bei Georges vollzieht sich also im Bruch mit den milieuspezifischen Gepflogenheiten und den heteronomen gesellschaftlichen Konventionen und kann somit als Ausdruck von Autonomie und einer aktiven sowie freiheitlichen Gestaltung der Lebenspraxis gedeutet werden. Angesichts dessen, dass es sich bei der eigenständigen Totenpflege um ein abweichendes, deviantes und unmoralisches Tun handelt, ist das aktive Bildungsgeschehen von Georges schwerer zu erkennen. Bildungsprozesse als widerständiges Handeln sind aber auch hier nicht von einem kritischen Impuls gegenüber sozialen und gesellschaftlichen Normen zu trennen und sind darüber hinaus mit einer aktiven Gestaltung des Lebens verbunden. Georges' nichtinstitutionalisierte Praxis der eigenständigen Totenpflege steht aus dieser Perspektive für eine Freiheitspraxis, im Zuge derer neue Möglichkeiten zur tätigen Ausgestaltung der Situation erschlossen werden können. Bildungsprozesse bewähren sich auch an dieser Stelle nicht mehr vor einem gegebenen normativen Referenzrahmen, sondern gehen als Abweichung von gesellschaftlichen Konventionen mit Schöpfung und Neuheit einher. Es handelt sich in dieser Lesart um eine aktive und widerständige Lebenspraxis, die etablierte moralische und normative Setzungen infrage stellt und in der sich ein intensiverer Selbst- und Weltbezug ausdrückt. Wie zuletzt auch hinsichtlich der Tötung Annes angemerkt (Seq. 54), werfen diese eher paradoxen Bildungsprozesse von Georges Fragen zum Verhältnis von individuellen und allgemeinen Normen, von Autonomie und Heteronomie auf.

Aus meiner Perspektive endet der Werdens- und Bildungsprozess von Georges auch in den abschließenden Filmsequenzen von *Liebe* nicht, sondern Georges befindet sich in einer Krise, ohne dass diese durch einen Reorganisationsprozess überwunden würde. So zeigen sich bei ihm Anzeichen von Wahnsinn und Verücktsein, wenn er auf Anweisung einer imaginären Anne die Wohnung verlässt (Seq. 60, 01:55:14-01:58:17). Reales und Imaginäres werden für ihn zeitweise ununterscheidbar. Hielt sich Georges nach der Tötung von Anne noch in der Wohnung auf (Seq. 55-59), fallen im beginnenden Wahnsinn gesellschaftliche Konventionen von ihm ab und er verlässt, ohne von moralischen oder normativen Imperativen belastet zu sein, scheinbar angstfrei die Wohnung.

Die Krise des Wahnsinns, die mit der Nivellierung des Unterschieds zwischen Selbst und Welt sowie zwischen Realem und Imaginärem verbunden ist, steht so gesehen für eine anhaltende prekäre Selbstentfremdung, die in *Liebe* als eine Alteritätserfahrung der Fremdheit im Selbst und als möglicher Anlass von Bildungsprozessen unabgeschlossen bleibt. Aufgrund der andauernden Ununterscheidbarkeit von Imaginärem und Realem kann sich bei Georges kein neuer Selbst- und Weltbezug mehr einstellen. Sein Wahn ist Ausdruck einer Krise, die ähnlich selbstzerstörerisch wirkt wie bei Anne zuvor, insofern er sich nicht mehr an gesellschaftliche Institutionen gebunden fühlt und Integrationen in das soziale Feld gänzlich verweigert. Georges verharrt in der Krise des Wahnsinns im reinen Werden; hieran können sich durchaus Bildungsprozesse im Sinne einer Reorganisation und Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses anschließen, es ist aber ebenso gut denkbar, dass sie ausbleiben.

In *Liebe* bleibt der Fortgang offen: Die abschließende Filmsequenz zeigt Eva, wie sie die leere und verlassene Wohnung ihrer Eltern betritt (Seq. 61, 01:58:17-01:59:39). Sie wandert ziellos in der Wohnung umher, bis sie auf einem Sessel im Salon zu sitzen kommt. Die Krise, die Leerstelle und der Bruch markieren den Möglichkeitsraum für eine zukünftige Reorganisation von Evas Selbst- und Weltbezügen.

3.5 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Bildungsprozessanalyse

Voranstehend habe ich zu zeigen versucht, dass im Medium Film und speziell in fiktionalen Spielfilmen Bildung und Bildungsprozesse in Bewegung und in Transformation befindlich sichtbar werden. Wie die Analyse des Films *Liebe* verdeutlicht, lässt sich transformatorische Bildung unter Erhalt der damit verbundenen Prozesse darstellen: Ausgehend von den unabgeschlossenen und wiederkehrenden Abweichungen der Verhaltensweisen, Interaktionen und Konversationsformen der Protagonisten Georges und Anne wurden Brüche und Krisen ersichtlich, an die

wiederholt Bewältigungs- und Reorganisationsprozesse anschlossen, die im Film oftmals zur Schöpfung von Neuheit führten. Bildungsprozesse als Transformationen der Grundfiguren der Selbst- und Weltverhältnisse (Kokemohr 2007) konnten im Film *Liebe* dabei in lebenspraktische Vollzüge übersetzt werden. Mit bewegungsbildbasierten Bildungsprozessanalysen lassen sich so gesehen transformatorische Bildungsprozesse über die sich in der Zeit verändernde Gestaltung der Lebenspraxis untersuchen. Somit erweitern Spielfilme die Möglichkeiten, kontingente und ergebnisoffene Bildungsverläufe empirisch darzustellen, wenngleich einer solchen Darstellung aufgrund der Fiktionalität von Spielfilmen auch Grenzen gesetzt sind.¹¹

Wie an Hanekes *Liebe* exemplarisch zu beobachten war, äußert sich das Zusammenspiel von unvorhergesehenen und widerständigen Erfahrungen, daran anschließenden Transformations- und Reorganisationsprozessen sowie der Entwicklung und Schöpfung neuer Grundfiguren des Selbst- und Weltbezugs über die aktiv gestaltete oder transformierte Lebenspraxis der fiktionalen Figuren Georges und Anne. Ausgehend von der filmbasierten Beschreibung von abweichenden Verhaltensweisen und Interaktionen der Figuren kommen aus meiner Sicht die Lebendigkeit, Intensität und das transformatorische Moment von Bildungsprozessen im Lebenslauf stärker zur Geltung als in feststellenden Identifikationen oder nachträglichen textbasierten Rekonstruktionen.

Einschränkend anzumerken ist freilich, dass fiktionale Spielfilme es zwar ermöglichen, sich kontingenten Werdens- und Bildungsprozessen über die sich verändernden Lebenspraktiken ihrer fiktiven Protagonisten beschreibend anzunähern, jedoch nicht alle Probleme der empirischen Darstellung von Bildung im Vollzug zu lösen vermögen. Zugegebenermaßen führt der Film *Liebe* dabei eher einen »idealtypischen« Verlauf transformatorischer Bildungsprozesse vor Augen, während paradoxe Verläufe, etwa, dass sich infolge von Krisen auch gewohnte Selbst- und Weltbezüge wieder einstellen können, eher ausgeblendet bleiben. Zugleich irritiert aber die Ermordung Annes durch Georges am Ende des Films (Seq. 54) normative Vorstellungen von Bildung und wirft Fragen nach der Nachhaltigkeit und den Ergebnissen von Bildungsprozessen auf. So lässt sich etwa fragen, wie nachhaltig das Ergebnis von Bildungsprozessen ist, insofern Individuen – wie bei Georges zu sehen war – per se in krisenhafte Situationen geraten können, die ihre Selbst- und Weltbezüge übersteigen. Und da Georges seine Frau Anne

11 In diesem Zusammenhang drängt sich vor allem die Frage auf, wie es um das Verhältnis von Fiktion und Realität bestellt ist. Ein fiktionaler Film wie *Liebe* bietet sich zwar – wie oben gezeigt – durchaus zur Untersuchung von Bildungsprozessen an; dabei darf die filmische Darstellung aber freilich nicht mit der Realität verwechselt werden. Daher wäre zu überlegen, welches dokumentarische Filmmaterial es erlaubt, stärker *realitätsbezogene* Beschreibungen anzufertigen.

durchaus *selbstbestimmt* tötet, stellt sich die Frage, wie dieser Akt der Tötung mit normbezogenen Bildungszielen wie Gewaltfreiheit vereinbar ist. Der Gewinn von fiktionalen Spielfilmen besteht aus dieser Warte eventuell auch darin, dass in der filmischen Erzählung Sachverhalte derart *überzogen* oder *überspitzt* werden, dass neue Perspektiven oder Probleme im Kontext von Bildung in den Blick kommen.

Mit Spielfilmen wie *Liebe* können transformatorische Bildungsprozesse zudem in unterschiedlichsten Kontexten beforscht werden, sodass sich die Engführung von Bildung und pädagogischen Institutionen überwinden lässt. Es erschließen sich mit ihnen auch transformatorische Bildungsprozesse in eher abwegigen Settings und Lebenszusammenhängen, in denen Bildungsprozesse Gefahr laufen, verkannt zu werden. Wie am Beispiel von *Liebe* zu sehen war, sind Bildungsprozesse angesichts andauernder Krankheit und fortlaufenden körperlichen Verfalls durchaus schwieriger auszumachen, da sie als gegenläufige Bewegung neutralisiert werden (Sanders 2015a: 65). Meine Analyse hat gleichwohl verdeutlicht, dass sich die im Kontext von Alter, Krankheit und Pflege erlittenen Krisen der Figuren Georges und Anne in *Liebe* als widerständige Alteritätserfahrungen verstehen lassen, die Transformations- oder Reorganisationsprozesse in Gang setzen, die mit der Entwicklung neuer Grundfiguren des Selbst- und Weltbezugs verbunden sein können (Kokemohr 2007: 69f.). Wie *nachhaltig* sich diese neuen Grundfiguren etablieren und ob andauernde Veränderungen ohne jegliche Konsolidierung Bildung auszeichnen, sind dabei aus meiner Sicht zwei der grundlegenden Fragen, die der Film *Liebe* aufwirft.

Denn Bildungsprozesse wie der Krankheits- und Gesundungsverlauf in *Liebe* lassen sich als praktischer Umgang mit der Kontingenz des Lebens, als andauernder, unabgeschlossener und lebenslanger Prozess fassen. Hanekes Film machte mit seinen Protagonisten, dem pensionierten Ehepaar Georges und Anne, zudem ersichtlich, dass sich auch im fortgeschrittenen Alter Bildungsprozesse ereignen können, wenn unerwartete Krisen eintreten, die bestehende und etablierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster wiederkehrend irritieren und zur Umgestaltung dieser herausfordern.¹² Wie in *Liebe* exemplarisch zu sehen war, gründen Bildungsprozesse auf einem permanenten und unabgeschlossenen Umgang mit der Kontingenz bzw. den Zufällen des Lebens.¹³ Der zyklische Einbruch von Krank-

12 In *Liebe* werden dem Zuschauer anhand der fiktionalen Figuren Georges und Anne daher auch Einblicke in weitreichende *Lebenskrisen* gewährt, die der konventionellen empirischen Bildungsforschung kaum zugänglich sind. In ihrer Fiktionalität können Spielfilme folglich auch Aufschlüsse über vulnerable Personengruppen bzw. Situationen liefern, die auch aus forschungsethischen Erwägungen schwer zu beforschen sind.

13 Wie an den fiktionalen Figuren Georges und Anne in *Liebe* zu sehen war, koexistieren die Intensitäten und Ereignisse von *ein Leben* mit den Aktualitäten oder aktuellen Zufällen des Lebens. Es ist der anhaltende, unvorhersehbare und passive Einbruch von *ein Leben* – als unbestimmtes Leben – in *das Leben* (TG II: 365ff.), der die Bildungsprozesse der beiden Figuren

heit, der wiederkehrende Reorganisationsprozess und die Schöpfung von Neuheit in *Liebe* sind daher Ausdruck *andauernder Bildung*.

Die zyklisch wiederkehrenden Krisen und Reorganisationsprozesse in *Liebe* führen Bildungs- und Werdensprozesse dabei als unabgeschlossenes Geschehen im permanenten Ungleichgewicht vor Augen (TP: 415f.). Wie am Ende des elften Plateaus von *Tausend Plateaus* lässt sich in Hanekes Film und bei den fiktionalen Figuren Georges und Anne stets die oszillierende Bewegung »Verloren! Gerettet! Verloren! Gerettet!« (ebd.: 422) finden, die Bildungs- und Werdensprozesse kennzeichnet. Bildungsprozesse sind vor diesem Hintergrund nicht zu *besitzen*, sondern nur zu *praktizieren*. Als Zusammenspiel der krisenhaften Auflösung gewohnter Verhaltensweisen bzw. Interaktionsmodi *und* der aktiven Schöpfung von neuen und modifizierten Verhaltensweisen bzw. Interaktionsmodi sind Bildungsprozesse doppelt artikuliert und funktionieren als Ritornell (Sanders 2020).

Über das virtuelle Durchschnittsbild und den Erhalt von Modulationen im Medium Film lässt sich die doppelte Artikulation von Bildungsprozessen, also der unabgeschlossene und wiederkehrende Prozess der krisenhaften Freisetzung *und* der schöpferischen Neubildung, ansatzweise darstellen. Bildungsprozesse funktionieren, wie in *Liebe* zu sehen war, daher als unabgeschlossene und rhythmische Öffnungs- und Schließungsbewegung bzw. als Ritornell (ebd.: 193ff.). Entgegen den Ideen eines kumulativen Zuwachses an kanonischer Bildung oder des Besitzes von Bildung, der zur reflexiven Bewältigung von Herausforderungen im Leben befähigt, werden Bildungsprozesse so gesehen praktiziert, indem bestehende oder gewohnte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster immer wieder schöpferisch zerstört bzw. aufgelöst werden und sich daran anschließend Neues bildet. Auch das formal hochqualifizierte Musikprofessorenehepaar Georges und Anne wird in *Liebe* wiederkehrend mit Krisen konfrontiert, die die schöpferische Modifikation der bestehenden Selbst- und Weltbezüge herausfordern.

Wie bei Georges und Anne außerdem zu beobachten war, muss der Bildungsprozess infolge von passiv erlebten Krisen *aktiv* praktiziert und gestaltet werden, besteht er doch in einer andauernden, tätigen und eigenständigen Lebensgestaltung, die selbst immer wieder Bildungsprozesse voraussetzt. Bildungsprozesse existieren daher als dynamischer, elastischer und unabgeschlossener Übergang von passiven zu aktiven Affekten (S: 194, 203f.). Stehen die zyklisch wiederkehrenden, passiv erlebten Krisen – in *Liebe* die Krankheit, die Selbstentfremdung, die Gewalt und der Suizidversuch – und das passive Befolgen der gesellschaftlichen

in Gang setzt. Bildungsprozesse beschränken sich daher nicht auf herausgehobene oder feststellbare Momente, in denen ein Subjekt sein Selbstverhältnis bzw. sein Verhältnis zur Objektwelt transformiert, vielmehr ereignen sie sich durch die Verbindung zum Virtuellen, das heißt durch die Öffnung von *das Leben* auf das zugrunde liegende und vorgängige *ein Leben* hin (ebd.), permanent, kontinuierlich und prozesshaft.

Konventionen eher für Reaktivität und passive, mit einer teilweisen Enteignung des Vermögens einhergehende Affekte, vollzieht sich mit Bildungsprozessen der gelebte Übergang zu einer aktiven Lebensgestaltung und zu aktiven Affekten, die mit einer Vermögenssteigerung verbunden sind (SP: 65). Bei Bildung handelt es sich, wie anhand von *Liebe* gezeigt, um einen doppelt artikulierten Prozess im Leben, der zugleich »aktiv gestaltet wird und passiv abläuft« (Sanders 2020: 226).

Film- bzw. bewegungsbildbasierte Bildungsprozessanalysen helfen so gesehen dabei, Bildungsprozesse über Affekte im Sinne eines dynamischen, un abgeschlossenen und gelebten Übergangs von Zuständen zu fassen und entsprechend als Steigerung oder Minderung von Vermögen zu denken (TG II: 365; SP: 66f.). Anders als bei einer exmanenten Bestimmung von Bildung über transzendente Werte, Normen und Ideale ist damit eine immanente Beurteilung von Bildungsprozessen ausgehend von *Könnens-* oder *Vermögensgraden* möglich. Der Übergang von passiven zu aktiven Affekten ist dabei, wie in *Liebe* zu sehen war, ein elastischer und dynamischer Vorgang, der zeitlebens und andauernd abläuft (S: 203f.). Bildungsprozesse lassen sich so gesehen als ein un abgeschlossenes und ergebnisoffenes *Experiment* verstehen; in diesem Sinne mussten die fiktionalen Figuren in *Liebe* in ihrer Lebenspraxis immer wieder neu herausfinden, unter welchen Bedingungen ihr Tätigkeitsvermögen nicht durch passive Affekte eingeschränkt, sondern durch aktive Affekte erweitert werden kann.¹⁴

Der Gewinn, der mit einer immanenten Bestimmung von transformatorischen Bildungsprozessen über Vermögensgrade bzw. den Übergang von passiven zu aktiven Affekten verbunden ist, besteht unter anderem darin, Begehren und Selbsterhaltung als wesentliche Anteile der Realität nicht auszuschließen. Aktive Affekte sind für Spinoza (2012: 117f.) wie auch für Deleuze (S; SP) eine Grundtatsache des menschlichen Strebens nach Selbsterhaltung bzw. der Anstrengung, in der Existenz zu verharren (Rölli 2018: 122f.), und bedürfen auch im Zusammenhang von Bildung und Bildungsprozessen zukünftig einer stärkeren Beachtung.¹⁵

Während passive Affekte eher für Ohnmacht, Reaktivität und zeitweise Außenleitung aufgrund von Krankheit oder von sozialen Konventionen stehen, ist mit Bil-

14 Speziell Ahrens (2011) zeigt in ihrer Untersuchung, dass Bildung als experimentelle Form der Welterschließung gedacht werden kann. Neuheit als Ergebnis von Bildung ist, wie in *Liebe* zumindest ansatzweise zu beobachten war, daher ergebnisoffen, ungewiss und unbestimmt (ebd.: 300).

15 Anders als in textbasierten Rekonstruktionen kommen in bewegungsbildbasierten Beschreibungen transformatorischer Bildungsprozesse – speziell mit Blick auf fiktionale Figuren im Spielfilm – Affektionen und Affekte stärker zur Geltung. Diese Beschreibung von körperbezogenen Affektionen und Affekten ist für die weitere Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildung von zentraler Bedeutung. Bildungsprozesse nehmen – wie in *Liebe* zu sehen war – unter Umständen in Gefühlen wie Angst, Überforderung oder Beunruhigung etc. ihren Ausgang (Wulfstange 2016: 71f., 233f.).

dungsprozessen als wiederkehrenden Übergängen zu aktiven Affekten immer auch Aktivität bzw. relative Autonomie und eine ansatzweise freiheitlich-aktive Gestaltung der Lebenspraxis verbunden. Sind passive Affekte vorrangig Ausdruck von Reaktivität und Vermögensminderung, meinen aktive Affekte tatsächliches aktives Handeln und ansatzweise Selbstermächtigung, wie es mitunter bei den Figuren Georges und Anne in *Liebe* zu beobachten war. In diesem kontinuierlichen Übergang von passiven zu aktiven und von aktiven zu passiven Affekten äußert sich daher im Sinne Spinozas (2012: 207f.) auch die Elastizität des Existenzmodus des Menschen (S: 195).

Das Nichtidentischwerden der fiktionalen Figuren in *Liebe* steht für die unabgeschlossene und dynamische Transformation ihrer Selbst- und Weltverhältnisse und damit für personelle Bildungsprozesse, die von der Transformation ihrer Ehebeziehung nicht zu trennen waren. Bewegungsbildbasierte Bildungsprozessanalysen helfen so gesehen dabei, einerseits personelle oder *individuelle* Selbstbildungsprozesse, als wiederkehrende und unabgeschlossene Praxis der Selbstausarbeitung zu erschließen und andererseits eher *kollektive* Bildungsprozesse zu beschreiben, durch die soziale Bindungen, etwa Ehe- oder Paarbeziehungen, transformiert werden. Bildung ist demgemäß nie von der Umgestaltung der sozialen Gefüge bzw. Bindungen zu trennen.

Im Kontrast zum Prozess der »Normalisierung« (FG: 107), also der performativen Reproduktion gesellschaftlicher Konventionen, sind aktiv gestaltete Bildungsprozesse, wie sie bei Georges und Anne in *Liebe* ansatzweise beobachtbar waren, zudem nicht von einer freiheitlichen und widerständigen Praxis sowie der teilweisen Verweigerung von sozialen Integrationen zu trennen. Während Normalisierungsprozesse eher für »schlechte Wiederholungen« stehen, da Bestehendes ohne größere Abweichung wiederholt wird, sind widerständige Bildungsprozesse eher Ausdruck »guter Wiederholung« und der Schöpfung von Neuheit.¹⁶ Jenseits von Reaktivität und eines lediglich passiven sowie performativen Erhalts der bestehenden Wirklichkeit stehen kritische und widerständige Bildungsprozesse zugleich für Aktivität und Neuheit sowie für eine transformierte, intensivere Lebenspraxis.

Daher erschöpfen sich Bildungsprozesse nicht in einer kritischen Verweigerungshaltung, sondern hängen vielmehr mit einer aktiven Erfindung und expe-

16 Die Bildungsprozesse in *Liebe* sind als teilweise unmoralische und deviante Abweichungen von gesellschaftlichen Konventionen, beispielsweise in Form der zeitweisen Ablehnung kurativer oder klinischer Behandlungswege in der Familie (Seq. 34, 52) oder der Übernahme der Totenpflege durch Georges (Seq. 55-58), durchaus komplexer und daher schwer wahrzunehmen, stehen aber als relative Steigerungen des Tätigkeitsvermögens für aktive Affekte und Handlungsmacht, mit denen auch gute Wiederholungen verbunden sind. Wie in Haneke's Film zu sehen ist, deckt sich das Gute nicht unbedingt mit dem moralisch Richtigen bzw. der gouvernementalen Selbstführung, sondern ist ein »anti-gouvernemental[es]« (Sanders 2020: 489) Werden.

rimentellen Erprobung von Lebensmöglichkeiten zusammen (U: 134). Die Figuren in *Liebe* verdeutlichen, dass Ablehnung und Kritik nicht ausreichen, sondern es einer aktiven Gestaltung von Auswegen und Handlungsalternativen bedarf. Bildungsprozesse resultieren daher in transformierten Selbst- und Weltbezügen, die *intensivere* oder *nichtinstitutionalisierte* Selbst- und Weltbeziehungen begünstigen. Das bestehende Leben wird so gesehen nicht nur normierend verwaltet und reaktiv erhalten, vielmehr stehen Bildungsprozesse für ein intensives und lebendiges Handeln, also letztlich für ein »aktivere[s], bejahendere[s], möglichkeitsreichere[s] Leben[]« (F: 129).¹⁷

Bewegungsbildbasierte Bildungsprozessanalysen bringen daher jenseits vernunftgeleiteter Kritik oder Verweigerung auch eine *andere Kritikform* in den Blick, die auf Affirmation, Schöpfung und Lebensbejahung beruht (ebd.). Affirmation meint dabei nicht eine Akzeptanz des Seins, sondern die Schöpfung von Sein (Hardt 1993: 117, angeführt in Dittrich 2012: 9). Vernunftgeleitete Kritik allein reicht nicht aus, sondern es bedarf der *praktischen Schöpfung* von Handlungsalternativen. Bildungsprozesse stehen daher, wie bei Georges und Anne in *Liebe* zu sehen war, für eine aktive Lebenspraxis und die Schöpfung von anderen und intensiveren Verhaltensweisen und nichtinstitutionalisierten Beziehungsmodi. Die im Zusammenspiel von Krise und Reorganisation erfolgende Entwicklung neuer Grundfiguren des Selbst- und Weltbezugs, die Kennzeichen von transformatorischen Bildungsprozessen sind, geht so betrachtet mit Neuheit in Form einer intensiveren und lebendigeren Lebenspraxis einher.

In den Werdens- und Bildungsprozessen von Georges und Anne in *Liebe* werden in diesem Sinne ansatzweise transformierte und intensivere Selbst- und Weltbezüge erkennbar, die für eine neue Bindung zur Welt, beispielsweise in Gestalt transformierter und intensiverer Ehebeziehungen, stehen und sich von dem eher passiven Weltbezug absetzen, der für die Kontrollgesellschaft mit ihrer Bindungslosigkeit typisch ist (U: 256). Die fragmentierten und relativ entkoppelten kontrollgesellschaftlichen Räume (ebd.: 254ff.) können in Bildungsprozessen als *Transformationen* der Selbst- und Weltverhältnisse bisweilen starken und intensiven Bindungen oder Beziehungen weichen. Solche intensiveren Selbst- und Weltbezüge sind ein Ergebnis widerständiger Bildungsprozesse, die sich nur performativ und im Vollzug erschließen lassen (ebd.: 252). Auch Georges und Anne bleibt in *Liebe* nichts anderes übrig, als den Fokus des Widerstands entsprechend der jeweils

17 Bei den intensiven oder nichtinstitutionalisierten Selbst- und Weltbeziehungen handelt es sich entsprechend um zeitweise veränderte *Lebensformen* oder *Existenzweisen*. Transformierte Selbst- und Weltbezüge lassen sich so betrachtet als Ausdruck lebenskünstlerischer Praktiken im Sinne Foucaults (2007: 280ff., 71ff.) verstehen, die auch zukünftig im Zusammenhang von Bildung vermehrt Beachtung verdienen.

neuen und veränderten Situation jedes Mal neu zu erzeugen (F: 148). Wie Han-ekes Film verdeutlicht, sind die intensiveren Beziehungen daher nie von Dauer, sondern müssen immer wieder neu erschaffen werden. Ähnlich verhält es sich mit Pflegeprozessen, die ich anhand des Spielfilms *Liebe* nachfolgend beobachten und untersuchen möchte.

4. Pflegeprozesse fiktionaler Figuren im Film *Liebe* kartieren

Will man das performative Pflegegeschehen adäquat darstellen, reicht es nicht hin, sich der Medien zu bedienen, die in der quantitativen und qualitativen Pflegeforschung üblicherweise zur empirischen Untersuchung von Pflegehandlungen genutzt werden. Wie oben bereits gezeigt (Kap. 1.3), ist die Beschreibung der prozesshaften Beweglichkeit pflegerischer Praxis vielmehr per se mit Darstellungsproblemen verbunden (Hoops 2013), die den Einsatz anderer empirischer Zugänge und Medien erforderlich machen. Kinofilme erweitern vor diesem Hintergrund die vorhandenen Beschreibungs- und Darstellungsmöglichkeiten, ermöglichen sie es doch, die relationale und performative Praxis der Pflege in Bewegung und Lebendigkeit zu beschreiben (Kap. 1.3). Im Kontrast zu den herkömmlichen sprach- oder textbasierten Verfahren, die auf eine technisch-identifizierende Bestimmung bzw. eine hermeneutische Rekonstruktion des Pflegehandelns ausgerichtet sind, gestattet das Medium Film die Untersuchung der situativ-performativen Praxis der Pflegebeziehung in ihrer Prozesshaftigkeit. Ausgehend von seiner irreduziblen Zeitlichkeit bleiben im Film Modulationen oder Variationen erhalten, sodass das transformatorische Moment der relationalen Pflegepraxis, speziell die andauernde dynamische Umgestaltung der pflegerischen Beziehungen und die performative Ereignishaftigkeit der Pflegearbeit, sichtbar werden kann.¹

1 Für die Beschreibung des Pflegeprozesses als *Prozess* eignet sich das Medium Film insbesondere deshalb, weil in seinem virtuellen Durchschnittsbild über das andauernde Filmen des Zusammenspiels von Vorher und Nachher Zeit direkt sichtbar wird (ZB: 57). Wie oben ausgeführt, gewährt Film damit auch Einblicke in eine ereignisbezogene oder äonische Zeit (ebd.), die von der linearen, chronologisch-sukzessive voranschreitenden Zeit zu unterscheiden ist. Die äonischen Dimensionen Ereignis und Ewigkeit drücken die rhythmische Wiederkehr unvorhergesehener Abweichungen aus, wie sie speziell auch die kontingenten und krisenhaften Pflegebeziehungen kennzeichnen. Im Film erhalten wir insofern Einblicke in die unbestimmte äonische Zeit von Pflegeereignissen: »Äon ist die unbestimmte Zeit des Ereignisses, die fließende Linie, die nur Geschwindigkeiten kennt und das, was geschieht, unablässig in etwas schon Vorhandendes und in etwas noch nicht Vorhandenes aufteilt, in gleichzeitiges

Kam bei der Analyse der Werdens- und Bildungsprozesse von Georges und Anne im Film *Liebe* eher die langfristige Ausgestaltung einer Pflegebeziehung in den Blick (Teil 3), liegt der Fokus in diesem Teil der Untersuchung auf einer Mikroanalyse von Pflegebeziehungen. Von Interesse sind dabei die kleinen Abstimmungen, Wechselwirkungen und Interferenzen der pflegerischen Interaktionspraxis, die in unterschiedlichsten Handlungszusammenhängen der Pflegearbeit zwischen Pflegenden und Gepflegten allgegenwärtig sind. Anhand des Mediums Film soll so gesehen versucht werden, die situativ-performative und relationale Lebenspraxis der Pflegebeziehung »in der Mitte« (TP: 41) oder im *Dazwischen* zu untersuchen. Die Erforschung dieser Mikrophysik der prozesshaften Pflegepraxis rückt den Prozess der Relationierung in den Vordergrund, also die andauernden und dynamischen Abweichungen der performativen Pflegebeziehungsgestaltung. Der nachfolgende Teil der Untersuchung versteht sich dabei als ein erster experimenteller Versuch, sich der Ereignishaftigkeit pflegerischer Praxis *filmisch* anzunähern.

Hanekes Film *Liebe* bietet für ein solches Unterfangen reichhaltiges Material: So finden sich vielfältige Darstellungen von direkten pflegerischen Interaktionen zwischen den Ehepartnern Georges und Anne (u.a. Seq. 35, 41, 46) wie auch zwischen Anne und professionellen Pflegerinnen (u.a. Seq. 39, 42, 47). Der Spielfilm *Liebe* ermöglicht so gesehen filmische Beobachtungen der performativen Pflegepraxis sowohl im Kontext der Angehörigenpflege als auch professioneller Pflege.²

Analysiert werden im Folgenden drei relativ kurze Filmsequenzen von *Liebe*, die direkte pflegerische Interaktionen zeigen: das Kämmen (Seq. 47), das Duschen (Seq. 42) und die Nahrungszufuhr (Seq. 41). Diese Auswahl, die sowohl die Pflege

Zuspät und Zufrüh, in etwas, das zugleich geschehen wird und gerade geschehen ist« (TP: 356; Herv. im Org.).

- 2 Fiktionale Spielfilme wie *Liebe*, anhand derer sich Pflege in ihrer performativen Ereignishaftigkeit untersuchen lässt (Hänel 2020: 280f., 2018: 80f.), eignen sich aus verschiedenen Gründen als Untersuchungsfeld im Kontext der Pflegewissenschaft. Aus forschungsethischer Perspektive ermöglichen sie eine Beobachtung vulnerabler Gruppen oder Personen, also leidender, sterbender und kranker Menschen, ohne dass damit – da die entsprechenden Gruppen bzw. Personen von Schauspielern dargestellt werden – Risiken und Schäden für die Betroffenen verbunden sind bzw. Verletzungen der Menschenwürde entstehen. Auch forschungspraktisch weisen fiktionale Spielfilme Vorteile auf. So eröffnen sie Einblicke in die Pflegepraxis, ohne diese durch Einflussnahmen des Forschers oder Beobachters reaktiv zu verändern. Vielmehr bringen die Schauspieler die Kamera, die gleichsam der Beobachterperspektive des Forschers entspricht, zum Verschwinden. Kinofilme ermöglichen es daher, die relationale Praxis der Pflegebeziehung aus einer *unmöglichen Position* eines unsichtbaren Dritten heraus zu beobachten. Der Vorteil von fiktionalen Filmen, die nach Skript und Drehbuch arbeiten, besteht folglich darin, dass sie nicht vorgeben, natürlich zu sein, sondern eine künstliche, verfremdete Umgebung bieten, um pflegerische Interaktionen zu beobachten und zu analysieren.

von Angehörigen (Nahrungszufuhr) als auch die professionelle Pflegearbeit (Kämen, Duschen) umfasst, begründet sich über die Bezüge zu weiteren Teilen der Untersuchung (Teil 5-6). So entfalten die ausgewählten Pflegeszenen sowohl in den Publikumsreaktionen beim Betrachten des Films *Liebe* (Teil 5) als auch in den darauffolgenden Interviews (Teil 6) eine besondere Wirkung. Insofern diese Arbeit als Mannigfaltigkeit konzipiert ist, sind Verflechtungen mit und Querverbindungen zu den anderen Teilen der Untersuchung eine notwendige Bedingung, da die Zusammenhänge immanent und selbstreferentiell zu beschreiben versucht werden, anstatt externe Klassifikationen heranzuziehen. Wie oben ausgeführt, basiert der Zusammenhalt bei einer Mannigfaltigkeit wie dieser Untersuchung bestenfalls auf dem beweglichen bzw. transversalen Anschluss der heterogenen Teile der Arbeit.

Die drei Szenen aus *Liebe* sind für eine mikrologische Untersuchung von pflegerischen Interaktionen überdies aus einem filmischen Grund geeignet: Sie sind vorrangig in festen Einstellungen gefilmt und die pflegerischen Handlungsabfolgen werden nicht über Montage beschleunigt. Durch die festen Einstellungen oder Plansequenzen werden die wiederkehrenden und kontingenten Abweichungen der Verhaltensweisen der Pflegenden und Gepflegten mithin eher protokolliert bzw. konstatiert, ohne dass Aktionen und Reaktionen der Montage bzw. dem Schnitt zum Opfer fallen. Hanekes naturalistische Darstellung der Pflegearbeit in *Liebe*, also das zeitliche Verweilen auch bei quälenden Szenen, bringt daher Qualitäten des Pflegerischen zum Vorschein, die in anderen – auch filmischen – Darstellungsweisen eher im Dunklen bleiben (Hoops 2013).

Ein gewichtiger Vorteil des Mediums Film ist, dass sich neben sprachlichen ebenso die speziell für Pflegebeziehungen typischen nonverbalen und körperlichen Artikulationen einbeziehen und untersuchen lassen (Hülksen-Giesler 2008). Anhand der filmischen Darstellung von pflegerischen Interaktionen in *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) erhält man insbesondere Einblicke in affektierte Gefühlsausdrücke bzw. körperbezogene Affektionen und Affekte der an der performativen Pflegepraxis Beteiligten. Stehen Affektionen eher für das Körpergemisch bzw. »Gemenge« (Deleuze 1978: 6, zitiert nach Dittrich 2012: 122) und die momenthaften Reaktionen der Beteiligten, bezeichnen Affekte – wie oben bereits ausgeführt – die Verarbeitung der Affektionen und damit Übergänge von Empfindungen bzw. Vermögensgrade (SP: 65).

Da Pflegebeziehungen ihren Ausgang in der Regel von Krankheit, Leid und Vermögensminderung nehmen, rückt die Frage in den Fokus, wie und wodurch Vermögenssteigerungen möglich werden, wie also Leid und Krankheit relativ gelindert werden können. Pflegebeziehungen lassen sich daher auch im spinozistischen Sinne über den dynamischen Übergang von Könnens- oder Vermögensgraden einschätzen; entscheidend ist entsprechend, ob es situativ gelingt, zur Selbsterhaltung beizutragen, also das Leid oder »passive Affekte« zu mindern und das Vermögen zur Selbsterhaltung in Gestalt »aktiver Affekte« zeitweise zu steigern (S: 197f.;

SP: 65f.). Unter Berücksichtigung des Zeitverlaufs im Film erlaubt die filmische Darstellung pflegerischer Interaktionen demgemäß die Beschreibung gelebter Zustandsänderungen im Sinne eines möglichen Übergangs von passiven zu aktiven Affekten (SP: 65).³

Diese dynamische Umgestaltung bzw. der Übergang von passiven zu aktiven Affekten im Zusammenhang von Pflegebeziehungen kann in *Liebe* ausgehend von der Praxis der fiktionalen Figuren der professionellen Pflegerinnen (Seq. 42, 47) und des pflegenden Angehörigen Georges (Seq. 41) untersucht werden. Das Medium Film ermöglicht es diesbezüglich, einerseits die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen der Pflegenden zu beobachten und andererseits unterschiedliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsqualitäten zu differenzieren. Dies betrifft die Frage, *wie* in der pflegerischen Begegnung aufseiten der Pflegenden Erfahrungen gemacht und Affektionen erlitten bzw. verarbeitet werden und *ob* sich die pflegerischen Handlungen entsprechend dynamisch verändern oder modifizieren. Im nachfolgenden Teil der Untersuchung soll daher auch der Versuch gewagt werden, Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse von Pflegenden zu beschreiben. Ebendiese feinen Interpretations- und Erkenntnisweisen kommen in herkömmlichen Formen der Pflegeforschung nur selten in den Blick.

Zur weiterführenden Beschreibung der konkreten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen der pflegerischen Situation in den ausgewählten Szenen im Film *Liebe* bietet sich die spinozistische Unterscheidung der Erkenntnisarten Meinung, Vernunft und Intuition an (SP: 78ff.). Diese ist insofern passend, als mit ihr der für die Pflegearbeit bedeutsame Bereich in den Blick genommen werden kann, der zwischen körperlicher Erfahrung und rationaler Erkenntnis liegt. Die Erkenntniswege der Meinung, der Vernunft und der Intuition, die Spinoza (2012: 241-270) in seinem Hauptwerk *Die Ethik* differenziert, können aus meiner Sicht im Besonderen helfen, die körperbasierten Urteils-, Denk- und Erkenntnisprozesse der Pflegenden

3 Laut Spinoza (2012: 119ff.) ist eine Begegnung zwischen Körpern, wie sie bei einer Pflegebeziehung erfolgt, entweder mit einer Vermögenssteigerung (aktive Affekte) oder einer Vermögensminderung (passive Affekte) verbunden (S: 241). Nur in der Dauer ist es möglich, Affekte als Übergänge zwischen den Zuständen zu erfassen, statt sich vorrangig auf die momentanen oder unbewegten Affektionen zu beziehen. Von Relevanz ist dies insbesondere im Hinblick auf die Unterscheidung von passiven und aktiven Affekten, da man vom momentanen Standpunkt der Affektion aus nicht sagen kann, ob dieses oder jenes gut oder schlecht ist (Spinoza 2012: 189f.). Vielmehr ermöglicht erst die Berücksichtigung der Dauer die Einschätzung, ob es sich bei der jeweiligen Pflegehandlung um einen Übergang oder ein Ereignis handelt, mit dem eine Steigerung oder Verminderung des Vermögens verbunden ist (SP: 64ff.). Zugleich bleiben Affektionen und Affekte untrennbar miteinander verwoben, denn die Affekte bezeichnen im engeren Sinne die situative Verarbeitung von Affektionen (ebd.: 65).

– wie sie in den ausgewählten Sequenzen von *Liebe* beobachtet werden können – weiterführend zu beschreiben und zu übersetzen.⁴

Grundlage dafür ist speziell Spinozas (2012: 81ff.) *Parallelismus* von Körper und Geist. Wie Deleuze in seiner Spinoza-Rezeption zeigt, werden Körper und Geist von Spinoza doppelt artikuliert verstanden (SP: 88); sie sind zugleich wesensverschieden bzw. getrennt *und* ineinander verwoben. Eine geistige Idee und das Denken sind daher von körperlichen Erfahrungen nicht zu trennen. Wie sich aber die geistige Verarbeitung der körperlichen Erfahrung konkret gestaltet, ob Reaktivität oder Aktivität Vorrang erhält, unterscheidet sich bei den drei spinozistischen Erkenntniswegen.

Die Differenzierung der Erkenntnisgattungen Meinung, Vernunft und Intuition basiert auch auf Spinozas spezifischem Menschenbild (Bartuschat 1992: 97-119). Der Mensch wird von ihm nicht mehr als Zentrum der Natur, sondern nur als Teil der Natur betrachtet. Es handelt sich um einen Körper unter vielen, die mit der Macht ausgestattet sind, zu affizieren und affiziert zu werden (SP: 160). Dabei ist der Mensch bei Spinoza aber nicht nur, wie oft behauptet wird, unselbstständig, insofern er als Teil der Natur und in der Begegnung mit anderen Körpern affiziert und in der Regel auch passiv determiniert wird. Er ist vielmehr ein Wesen, das im Akt des aktiven Erkennens und der Bildung rationaler Ideen aus eigenem Können und Vermögen heraus sein eigenes Sein nicht nur bewahren und erhalten, sondern auch aktiv und relativ freiheitlich gestalten kann (ebd.: 80ff.). Die Fähigkeit des Menschen, sich als Körper mit anderen Körpern – beispielsweise in Pflegebeziehungen – zusammenzusetzen oder auseinanderzusetzen, ist damit verbunden, dass das Tätigkeitsvermögen gehemmt oder gesteigert wird (ebd.: 23). Wie diese Prozesse vonstattengehen, ob Selbstständigkeit oder Unselbstständigkeit Vorrang

-
- 4 Als Gegenbegriff zum Körper gilt in Pflegediskursen häufig der *Leib* bzw. die leibliche Erfahrung (Hülksen-Giesler 2008). Die Rede vom er- oder gelebten Leib zielt im Besonderen darauf, auch den Körper als Erkenntnisgrund pflegerischen Handelns zu thematisieren. Für Pflegende werden so gewisse Qualitäten der Situation bzw. des Gepflegten vor allem leiblich spürbar bzw. erkennbar. Aus meiner Sicht impliziert der Begriff des Leibes aber eine *Unmittelbarkeit* des Bezugs, durch den die medialen Praktiken des erfahrungsbasierten Lesens und Denkens der performativen Pflegesituationen ins Hintertreffen geraten können. Körper sind keineswegs klar und uneindeutig, sondern besitzen einen *Spurencharakter*, insofern sie in ihrer Anwesenheit zugleich auf Abwesendes verweisen und einer spezifischen ästhetischen Wahrnehmungs- und Verstehenspraxis bedürfen (Hoops 2013). Die Rede von der leiblichen Erfahrung verstellt aus meiner Sicht unter Umständen den zeichen- und medientheoretischen Aspekt, dass die Spuren und Zeichen des Pflegerischen eigentlich gelesen und gedeutet werden müssen. Der Körperbegriff Spinozas, der in der Pflegewissenschaft bisher nicht rezipiert worden ist, fokussiert hingegen gerade auf die gelebten Begegnungen der Körper, also auf das Affizieren und Affiziertwerden wie auch auf die spezifische Verarbeitung dieser Affektionen, die sich je nach Erkenntnisart (Meinung, Vernunft und Intuition) anders gestaltet (SP: 78f.).

haben, beschreiben die Erkenntnisgattungen Meinung, Vernunft und Intuition, die auch Deleuze in seiner Spinoza-Rezeption ins Zentrum rückt und modifiziert (S: 129–285; SP: 78ff.).⁵

Steht die erste Erkenntnisgattung der Meinung noch für eher reaktive sinnliche Affektionen, Projektionen und eine auf flüchtigen, projektiven oder inadäquaten Erkenntnissen basierende passive Lebensgestaltung im Kontakt zur äußeren Welt, meinen die höheren Erkenntnisgattungen der Vernunft und der Intuition eine aktivere Lebensgestaltung, die auf der situativen Bildung rationaler Ideen und adäquater Erkenntnisse fußt (SP: 78f.). Meinung besteht dabei vorrangig aus »Affektionsideen« (S: 130), das heißt aus dem Erkennen der eigenen Körperreaktion im Kontakt zu anderen Körpern, und reproduziert so vorhandene Vorstellungen, Vernunft meint demgegenüber die Bildung einer *gemeinsamen Idee* des affizierenden und des affizierten Körpers (ebd.: 249), ist also mit einer auf allgemeinen oder rationalen Ideen beruhenden konkreten und adäquaten Erkenntnis der Situation verbunden. Auf der Ebene der Vernunft, so Spinoza (2012: 245f.), gelingt es den Menschen, über die eher affektierte und verworrene bzw. flüchtige Erkenntnis auf der Ebene der Meinung hinaus zu reflexiven Einsichten und vertieften rationalen Ideen vorzudringen. Insofern sind die Erkenntnisarten als Ordinalklassen konzipiert und die Erkenntnisart der Meinung mit ihren Affektionsideen grundiert die Vernunft (S: 132f.). Durch rationale Erkenntnis wandeln sich somit bestenfalls die eher determinierten Affektionsideen: »Ein Affekt, der eine Leidenschaft ist, hört auf, eine Leidenschaft zu sein, sobald wir eine klare und deutliche Idee desselben bilden« (ebd.: 252). Die Erkenntnisart der Vernunft wird folglich über die Bildung rationaler und konkreter Ideen praktisch wirksam und übersteigt affektiertes und eher abstraktes Wiedererkennen auf der Ebene der Meinung (ebd.: 131).

Die dritte und höchste Erkenntnisart der Intuition, die wiederum über Vernunft hinausführt, steht hingegen für die Erkenntnis der Singularität bzw. Einzigartigkeit einer Situation (ebd.: 270). Über die allgemeinen und konkreten Ideen auf der Ebene der Vernunft hinaus gelingt es auf der Ebene der Intuition, die singuläre Wesenheit einer Sache zu erkennen (SP: 68). Diese Erkenntnisform beruht auf einem langwierigen, mühevollen und vertieften Tätigsein und ist Spinoza (2012:

5 Bei den nachfolgenden Ausführungen beziehe ich mich ausschließlich auf Deleuze' Spinoza-Rezeption (S; SP). Diese steht aus meiner Sicht ganz im Zeichen der Etablierung eines neuen Bildes des Denkens, wie Deleuze es vor allem im Buch *Differenz und Wiederholung* entwirft. Deleuze rückt dabei speziell die Rolle der Affektionen und Affekte als initialen Akten des Denkens und Verstehens ins Zentrum, die das Bewusstsein zu übersteigen vermögen (DW: 212f.; SP: 28f.). Wie auch Röllli (2013: 80) zeigt, wendet sich Deleuze damit gegen eine einseitige Verortung von Spinoza als Rationalist und fokussiert auf einen »neuen Rationalismus« (S: 133), der vor allem die empirische Erfahrung bzw. die affizierte Begegnung von Körpern als Grund rationalen Verstehens und Denkens gegenwärtig hält.

270) zufolge sehr schwierig zu meistern und daher selten anzutreffen (S: 283).⁶ Auch in den nachfolgend analysierten Filmsequenzen von *Liebe* erkenne ich in Bezug auf die Pflegenden vorrangig die Erkenntnisarten der Meinung und der Vernunft, während die höchste und seltenste Erkenntnisform der Intuition weniger oder nur in vagen Ansätzen anzutreffen ist. Dies mag aber damit zusammenhängen, dass die drei Sequenzen einen zeitlich sehr kurzen Ausschnitt der Pflegepraxis präsentieren, sodass sich ein auf langfristigen Erfahrungen beruhender intuitiver Erkenntnisweg nur schwer erschließen lässt.

Bei der Analyse der drei Filmsequenzen von *Liebe* tritt also die Frage in den Vordergrund, wie die Pflegenden die Situation affiziert wahrnehmen und praktisch gestalten, ob projektive und flüchtige Erkenntnisse gegenüber der Gepflegten Vorrang haben (Meinung) oder ob bereits situative und rationale Verständnis- und Verstehensprozesse (Vernunft) zu beobachten sind, die eine gelingende Pflegepraxis implizieren. Genauso wird danach gefragt, ob bereits in Ansätzen eine Erkenntnis der Einzigartigkeit der pflegerischen Situation (Intuition) durch die Pflegenden erkennbar ist.

Die spinozistischen Erkenntnisarten stehen dabei für je eine Lebensform bzw. Existenzweise der Pflegenden. Eine Bestimmung oder *Schätzung* der Pflegenden und ihrer Praxis erfolgt in der nachfolgenden Analyse daher über ihre Vermögensgrade und die Affekte, zu denen sie fähig sind (SP: 162). Statt externe Kriterien anlegen zu müssen, ermöglichen die spinozistischen Erkenntniswege eine *immanente* Beurteilung der Pflegepraxis der Pflegenden anhand ihres situativen und praktischen Könnens bzw. ihres Vermögens, die pflegerische Situation zu gestalten.⁷

Steht die Erkenntnisart der Meinung für den niedrigsten Vermögensgrad und damit vorrangig für die Passivität und Reaktivität der Pflegenden in der Pflegesituation, verdeutlichen die Erkenntnisarten der Vernunft und der Intuition einen erhöhten Vermögensgrad und damit eine aktive Gestaltung der Pflegesituation. Die Reihenfolge der anschließenden Untersuchung der prozesshaften pflege-

6 Wenngleich Ahrens (2011: 204ff.) in ihren Überlegungen zur Intuition nicht direkt auf Spinoza abhebt, zeigt sie, dass es sich bei der Intuition nicht um »Bauchgefühle« oder Ähnliches handelt, sondern um ein *erworbenes* Gespür in Erkenntnisprozessen. Intuition ist eine *Erfahrenheit*, die gelernt werden muss, obwohl sie paradoxerweise nicht gelernt werden kann (ebd.: 205). Sie basiert auf einer langfristigen Konfrontation mit der Kontingenz des Lebens in Bezug auf eine Sache, etwa die Pflegearbeit. Intuitives Pflegehandeln gründet so betrachtet auf langwierigen Erfahrungen und Auseinandersetzungen, die es unter Umständen ermöglichen, pflegerische Situationen in ihrer Einzigartigkeit zu verstehen – was aber angesichts der Unbestimmtheit des pflegerischen Tuns nicht heißt, dass dies gelingen muss.

7 Es handelt sich so gesehen um eine Beobachtung der »Existenzmodi« (SP: 79) der Pflegenden in der jeweils einzigartigen Pflegesituation. Diese kartierenden Übersetzungen funktionieren daher nur lokal und auf die singuläre Pflegesituation bezogen und beanspruchen keine globale Geltung für andere Situationen.

rischen Interaktionen in den exemplarischen Filmsequenzen von *Liebe* folgt dieser Einteilung der Erkenntniswege nach Vermögensgraden. Dabei handelt es sich weniger um ein externes Klassifizieren als vielmehr um ein immanentes *Schätzen* der pflegerischen Praxis. Begonnen wird mit dem niedrigsten Vermögen bzw. Können (Seq. 47, 42), bevor höhere Vermögensgrade in den Blick genommen werden (Seq. 41).

Die verschiedenen Intensitäts- und Qualitätsgrade der Pflegearbeit in den ausgewählten Filmsequenzen von *Liebe* ergeben sich dabei nicht zuletzt auch aus der Dramaturgie des Films selbst: So wird die (zeitweilig) eher empathische und liebevolle Angehörigenpflege von Georges (Seq. 41) durchaus mit der vergleichsweise distanzierten und ruppigen professionellen Pflege (Seq. 47, 42) kontrastiert. Obgleich die analysierten Pflegesituationen aufgrund der von Haneke aus dramaturgischen Gesichtspunkten eher stereotyp angelegten Figurenkonstellation also keineswegs die pflegerische Realität repräsentieren, ergeben sich erste Einblicke, wie prozesshafte pflegerische Interaktionen *filmisch* untersucht und beurteilt werden können.

Dabei werden die ausgewählten Filmsequenzen – wie oben auch (Teil 3) – in französischer Originalsprache analysiert, um so neben den körperlichen Artikulationen auch die unterschiedlichen Formen des Sprachgebrauchs in der Pflegearbeit besser in die Betrachtung einbeziehen zu können. Zudem verwende ich vereinzelt Filmstills aus *Liebe*, damit der Leser und die Leserin sich das jeweilige Setting der pflegerischen Interaktion vor Augen führen kann. Außerdem soll damit zumindest in Ansätzen die körperlich-bildhafte Affiziertheit der relationalen Pflegearbeit in der Darstellung erhalten bleiben.

Ausgehend von den drei exemplarischen Filmsequenzen aus *Liebe*, die direkte pflegerische Interaktionen in Gestalt des Kämmens (Seq. 47), des Duschens (Seq. 42) und der Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe (Seq. 41) zeigen, folge ich als minder oder ambulanter Wissenschaftler den zyklisch wiederkehrenden affizierten Verhaltensweisen der fiktionalen Figuren und kartiere so Abweichungsprozesse. Jenseits von Fragen nach dem Was und dem Warum gebührt einer funktionalistischen Konzeption der Vorrang, die danach fragt, *wie* und *wodurch* es in der Pflegebeziehung ansatzweise gelingt, Vermögensgrade zu steigern, passive in aktive Affekte zu wandeln und so zur Selbsterhaltung beizutragen. Die Praxis der Kartierung steht dabei – wie schon im vorherigen Teil der Untersuchung (Teil 3) – für das Lesen und Denken der Filmbilder in *Liebe*, das über ein reines Sehen und eine einfache Repräsentation des vom Film Gezeigten hinausgeht (ZB: 37f.). Anstatt Sichtbares zu repräsentieren, gilt es, Pflegebeziehungen in ihrer prozessualen Ereignishaftigkeit *sichtbar zu machen*.

4.1 Kämmen – Anne und eine professionelle Pflegerin (Seq. 47)

Im Film sieht man, wie Anne aufrecht im Bett sitzt und eine ambulante Pflegerin, die seitlich neben ihr steht, ihr die Haare kämmt. Die Pflegerin hält den Kopf von Anne mit der linken Hand und kämmt mit der rechten Hand in zügigen Bewegungen die Haare am Hinterkopf. Anne schweigt dabei, aber erschreckt wiederkehrend ob der zügigen und unvermittelten Kämbewegungen der Pflegerin (bei 01:21:51) (01:21:50-01:21:53).

Nachdem die Pflegerin Annes Haare am Hinterkopf gekämmt hat, kommentiert sie ihr Tun motiviert und freudig mit der Floskel: »Na also ...!« (frz. Voilà!), und bewegt den Oberkörper von Anne, die weitgehend regungslos und schweigend verharrt, ohne weitere Ankündigung so, dass Anne nun am Kopfteil des Bettes lehnt (01:21:53-01:21:57). Die Pflegerin kämmt weiter energisch und motiviert die verfilzten Haare am linken Scheitel. Zeitgleich ist zu sehen, dass Anne aufgrund des groben Kämmens wiederholt ihr Gesicht vor Schmerz verzerrt, und man hört, wie sie immer wieder schmerzvoll stöhnt: »Och ...« (bei 01:21:57).

Ohne auf diese feinen Schmerzäußerungen zu reagieren, kämmt die Pflegerin weiter zügig auch den rechten Scheitel, während Anne infolge des anhaltenden ruckartigen Reißens an den verfilzten Haaren vor Schmerz und Unbehagen wiederkehrend aufstöhnt (bei 01:22:01) (01:21:57-01:22:01) (Abb. 2).



Abb. 2: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:22:01)

Ungeachtet der erneuten Schmerzäußerungen kämmt die Pflegerin gut gelaunt den rechten und linken Scheitel abwechselnd weiter und schmeichelt Anne – in der Wir-Form sprechend –, dass sie bzw. »wir wieder schön und frisch aussehen würden« (frz. *Comme ça vous allez être toute belle à nouveau*), während Anne aufgrund des groben Kämmens abermals erschreckt und schmerzvoll seufzt (01:22:01-01:22:07). Die Pflegerin aber kämmt unverändert weiter und ergänzt, dass sie nun »von der ganzen Welt bewundert werden würde« (frz. *tout le monde vous admire*).

Nachdem die Pflegerin die Scheitel gekämmt hat, kommentiert sie dies erneut zufrieden mit der unverbindlichen Floskel: »Na bitte ...!« (frz. *Voilà!*), und fragt motiviert und gut gelaunt, ob Anne ihre Frisur nun sehen wolle. Diese sagt nichts, mokiert sich aber angesichts der unpassenden Frage der Pflegerin entrüstet: »Tz ... Hach« (bei 01:22:12) (01:22:07-01:22:15). Einmal mehr die ablehnenden und empörten Reaktionen von Anne ignorierend, wartet die Pflegerin aber nicht erst die Antwort auf ihre Frage ab, sondern holt einen Spiegel vom Nachttisch und hält Anne diesen vor das Gesicht. Anstatt hineinzusehen, wendet sich Anne ruckartig und schockiert vom Spiegel ab und lässt erneut ein empörtes: »Tz ...Hach« verlauten, während die Pflegerin ihr freudig und lächelnd den Spiegel hinhält (bei 01:22:15) (01:22:15-01:22:19).

Die Pflegerin blickt gut gelaunt und zufrieden in den Spiegel und fragt Anne, ob »ihre neue Frisur nicht eine Pracht« ist (frz. *C'est pas une beauté, ca?*). Anne gibt auf diese Frage keine Antwort; weiterhin blickt sie nicht ihr Spiegelbild an, stattdessen dreht sie sich im Bett angeekelt weg und stöhnt. Daraufhin folgt der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz (01:22:19-01:22:21).

Bei dieser Pflegesituation im Film *Liebe* ist auffällig, dass die Verhaltens- und Reaktionsweisen der Gepflegten und der professionellen Pflegerin isoliert und entkoppelt voneinander existieren. Die zyklisch wiederkehrenden und abweichenden Verhaltensweisen der Gepflegten in Gestalt des affektierten Schmerzes (u.a. bei 01:21:57, 01:22:07), des Unbehagens und der Empörung (u.a. bei 01:22:12, 01:22:15, 01:22:19) führen zu keiner Unterbrechung oder Abweichung der andauernden Handlungsabfolgen der Pflegerin. Trotz der affektierten Reaktionen der Gepflegten kämmt die Pflegerin unbeirrt weiter und hält ihr anschließend den Spiegel vors Gesicht. Die Pflegerin führt die wiederkehrenden performativen pflegerischen Handlungen des Kämmens *für sich* betrachtet regelgerecht, motiviert und freudig durch; Abweichungen und Unterbrechungen der Handlungen angesichts des wiederkehrenden affektierten Gefühlsausdrucks des Unbehagens, Schmerzes und Ekels der Gepflegten bleiben jedoch aus.

Die Beziehung zwischen der Gepflegten und der professionellen Pflegerin ist so gesehen sehr schwach, bindungslos und entkoppelt, führen die wiederkehrenden Abweichungen der affektierten Verhaltensweisen von Anne doch zu keiner Abweichung der Handlungsabfolge der Pflegerin. Dies zeigt sich auch im Sprach-

gebrauch, da die infantilisierende Wir-Form bzw. der *Secondary Baby Talk* (01:22:01) und die stereotypen Kommentare der Pflegerin, dass Anne schön, bewundernswert und prächtig aussehe (01:22:07, 01:22:09), in der beschriebenen Situation kaum unpassender sein könnten.

In der Pflegebeziehung zwischen Anne und der professionellen Pflegerin lässt sich so betrachtet ein Prozess der Relationierung beobachten, der angesichts dessen, dass eine Modifikation der Beziehungsverhältnisse ausbleibt, eher statisch, mechanisch und determiniert funktioniert. Da die Pflegerin auf sensible Anpassungen ihrer pflegerischen Handlungsabfolgen verzichtet, bleiben die interaktionellen Verhältnisse zwischen Anne und ihr, obschon sie sich *in Bewegung* befinden, zugleich statisch, starr und festgestellt.

Als Mannigfaltigkeit betrachtet, sind die Anschlüsse der beiden Personen in der Pflegebeziehung zwar weiterhin beweglich, gehen aber trotz körperlicher Kontaktaufnahme mit Isolation, Separierung und Vereinzelung von Pflegerin und Gepflegter einher. Wenngleich aufgrund der Tätigkeit des Kämmens ein direkter körperlicher Kontakt zwischen ihnen besteht, agieren Anne und die professionelle Pflegerin isoliert voneinander.⁸

Durch die gleichzeitige Anbindung und Isolation in der Pflegebeziehung kann diese Form der Pflegepraxis als *bindungslose Pflege* bezeichnet werden, die durch Zersetzung, Nichtübereinstimmung und fehlende Anteilnahme geprägt ist. Pflegebeziehungen vollziehen sich zwar weiter in Performanz, eine tatsächliche Bindung

8 Die beweglichen Modulationen dieser *pflegerischen Mannigfaltigkeit* in *Liebe* entsprechen dem durch die »Bio-Macht« (F: 129) verwalteten Leben in der Kontrollgesellschaft. Für dieses organisierte Leben sind fragmentierte und bindungslose Räume charakteristisch, die auf beweglichen, aber entkoppelten Beziehungen beruhen (U: 256). Wie in der betrachteten Filmsequenz von *Liebe* zu sehen ist, handeln die ambulante Pflegerin und die Gepflegte Anne ausgehend von beweglichen pflegerischen Relationen isoliert und voneinander entkoppelt. Im sozialen Feld der institutionalisierten ambulanten Pflegearbeit reproduzieren sich so gesehen kontrollgesellschaftliche Bedingungen, die für Separation, Isolation und Bildungslosigkeit stehen (ebd.: 273f.). Die einschließende Kontrollgesellschaft ist Deleuze zufolge durch entkoppelte und bindungslose Räume gekennzeichnet, in denen wie im speziellen Zusammenhang der ambulanten Pflege auch die Unterscheidungen zwischen privat und öffentlich wie auch zwischen innen und außen eingeebnet sind (ebd.: 250f.). Deleuze benennt explizit die ambulante oder »häusliche Krankenpflege« (ebd.: 255) als neue, freiheitlich anmutende Kontrollform. Es handelt sich dabei um eine neue Ausprägung der gesellschaftlichen Institution der Klinik, die in der Kontrollgesellschaft mit einer *Einschließung* des privaten Raums einhergeht (ebd.). Auch bei einer ambulanten Pflegerin, die flexibel an verschiedenen Haushalten und Gefügen teilhat, handelt es sich um ein *dividuelles* Individuum, das zugleich teilbar und unteilbar ist und damit an verschiedenen Strömen partizipiert (ebd.: 261). Diese dynamische Beweglichkeit ist, wie im Zusammenhang der bindungslosen Pflegebeziehung zwischen der professionellen Pflegerin und Anne exemplarisch beobachtet werden kann, mit dem Problem verbunden, zeitweise Bindungen überhaupt entstehen zu lassen (ebd.: 253).

bzw. eine dynamische Verhältniskomposition zwischen der Pflegerin und der Gepflegten bleibt allerdings aus. Es dominieren stattdessen Isolation und Separation, wodurch sich zwischen der Pflegerin und der Gepflegten Nichtübereinstimmung und Desynchronisation einstellen.⁹

Die entkoppelte oder bindingslose Pflegebeziehung geht bei Anne als Gepflegter mit einer Vermehrung des Leids in Gestalt von Schmerz, Ekel und Unbehagen einher (u.a. bei 01:21:55, 01:22:12, 01:22:19). In dieser Form steht die Pflegebeziehung für passive Affekte und für eine beiderseitige Vermögensminderung oder -enteignung. Es gelingt in der Situation nicht, das bestehende Leid von Anne zu lindern und passive Affekte zeitweise in aktive Affekte übergehen zu lassen. Dahingehend handelt es sich nicht um »Pflege« im eigentlichen Sinne, sondern um »schlechte Pflege«, die das Leid verschlimmert und erhält, anstatt einen Beitrag zu Selbsterhaltung zu leisten.¹⁰

Die entkoppelten Pflegerelationen in der betrachteten Filmsequenz sind dabei mit äußerst erfahrungsarmen Wahrnehmungs- und Urteilsprozessen seitens der professionellen Pflegerin verbunden. In Anbetracht der einseitigen pflegerischen Anwendungen und Aneignungen mangelt es der Pflegerin scheinbar gänzlich an

9 Im engeren Sinn hat der Kontakt zwischen der Pflegerin und Anne mit »Pflege« oder »Pflegebeziehungen« daher nichts zu tun. Insofern die für Pflegebeziehungen konstitutive Relationalität fehlt, könnte man paradoxerweise auch von einer *pfleglosen Pflege* sprechen. Die motivierten Handlungen der professionellen Pflegerin dauern an, werden ständig anders und modulieren für sich betrachtet, sind jedoch von der Gepflegten und ihren abweichenden Reaktionen und Verhaltensweisen entkoppelt. Die Pflegerin agiert *für sich* betrachtet dabei ohne Fehler und beweglich, sie befolgt die obligatorischen Regeln und Abfolgen des Kämmens, bleibt aber von der Gepflegten und ihren zyklisch wiederkehrenden Reaktionen der Abneigung isoliert.

10 Das mit der bindingslosen Pflegebeziehung verbundene Leid in Gestalt des Schmerzes und der Empörung Annes ist im Sinne Spinozas (2012: 154ff.) Ausdruck von Unvollkommenheit und Unlust. Es handelt sich insofern um »schlechte Pflege«, als Unlust und Leid in der Pflegebeziehung vermehrt das Tätigkeitsvermögen vermindern und keine Steigerung der Handlungsmacht im Sinne des Guten gelingt (SP: 47). Dabei ist die »schlechte Pflege« hier einfacher zu erkennen, da die Pflegerin offensichtlich mit der generalisierten pflegerischen Norm der Empathie und Zuwendung bricht. Und auch die *für sich* betrachtet richtig und regelhaft durchgeführten Handlungsabfolgen des Kämmens sind in Wirklichkeit schlecht, da sie die Verhältnisse der Gepflegten in Form des Schmerzes und Ekels zersetzen (ebd.). Richtiges ist auch in Pflegebeziehungen nicht per se gut. Gute Pflege erfordert – wie im weiteren Verlauf zu sehen sein wird – Anteilnahme und erfahrungsbasierte situative Übereinstimmungen und Bindungen; mit richtigem bzw. regelhaftem Handeln allein ist es also nicht getan. Wie auch Deleuze betont, bedarf es zur Beurteilung von Lebenspraxis, beispielsweise der Pflege, einer Perspektive des *Dazwischen*, da keine Handlung für sich betrachtet gut oder schlecht ist (ebd.: 50), sondern es immer auf die relationale Praxis oder die »Beziehung der zwei Verhältnisse« (ebd.) ankommt.

Empfänglichkeit gegenüber den affektierten Gefühlsreaktionen der Gepflegten. Insofern situative Irritationen und Brüche der pflegerischen Handlungsabfolgen ausbleiben, lässt sich in Form von Missachtung und Ignoranz eine nur äußerst geringe Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsqualität ausmachen.

Die flüchtigen und sehr oberflächlichen sinnlichen Wahrnehmungen der Pflegerin stehen für ein nur sehr geringes Wahrnehmungs- und Erfahrungsvermögen auf der Ebene der niedrigsten Erkenntnisgattung der Meinung. Teilweise scheint die Pflegerin zu Affektionen und Erfahrungen gar nicht fähig zu sein: So führt sie trotz des Schmerzausdrucks (u.a. bei 01:22:07) und des Mokierens von Anne (u.a. bei 01:22:15) ihre pflegerischen Handlungen unverändert fort. Affektionen und sinnliche Wahrnehmungen verkommen an dieser Stelle zu einer projektiven Selbstvergewisserung, ohne dass die Situation und das Befinden der Gepflegten erkannt werden.

Da die Vorstellungen oder Einbildungen der Pflegerin von der Pflegesituation und der Gepflegten weitgehend isoliert und entkoppelt sind, handelt es sich nur um eine inadäquate Erkenntnis der Situation, wie sie für die Erkenntnisart der Meinung charakteristisch ist (S: 130). Festzustellen sind bei der Pflegerin in erster Linie abgeschlossene oder eingeschlossene Selbstbezüge, die sich trotz des Kontakts zur Gepflegten nicht öffnen und die Gepflegte als andere Person nicht einbeziehen.¹¹ Die auf Erfahrungsarmut basierenden Vorstellungen und Ideen der Pflegerin verbleiben angesichts der Entkopplung von der Situation und der Gepflegten bei einer Erkenntnis, die an dieser Stelle nur für einseitige Projektion, Rekognition und »Wiedererkennen« (ebd.: 131) steht. Das Pflegehandeln fußt auf bekannten Ressentiments, Vorstellungen und stereotypen Deutungen und Vorannahmen – beispielsweise, dass sich Anne nach dem Kämmen im Spiegel sehen will (u.a. bei 01:22:17) –, eine erfahrungsbasierte situative Kreation oder *Bildung* von Erkenntnis (SP: 35) bleibt hingegen aus. Verstehens- und Verständnisleistungen, wie sie für die Ebene der Vernunft charakteristisch sind, finden sich an dieser Stelle eher nicht, sondern es herrscht ein »Mangel an Erkenntnis« (S: 132) vor.

Die Egozentrik und selbstbezügliche Innerlichkeit der Pflegerin und ihr damit von der Gepflegten entkoppeltes Tun stehen dabei nur für *Scheinaktivität*. Angesichts dessen, dass ein erfahrungsbasierter Situationsbezug ausbleibt und ebenso wenig reflexive und vernünftige Einsichten gebildet werden, ist die Pflegepraxis

11 Bei dieser Form der Wahrnehmung drängen sich zwar ständig Ideen auf, diese werden aber nur auf den Wahrnehmenden selbst bezogen. Diese Ideen sind insofern inadäquat, als sie ohne Kenntnis der Ursachen entwickelt werden oder von ihren Ursachen, Objekten oder Sachverhalten gekappt oder entkoppelt sind (SP: 30f.). Wie bei der Pflegerin zu sehen ist, kennzeichnet solche Ideen, dass in ihnen das Gegenüber nicht ausgedrückt oder expliziert wird: »Die inadäquate Idee ist die nicht-ausdrückende Idee« (S: 129; Herv. im Orig.). In diesem Sinne schließen die Einbildungen der Pflegerin das objektive Wesen des äußeren Körpers der Gepflegten ein, ohne ihn ansatzweise auszudrücken oder zu explizieren (ebd.: 131).

vorrangig von Passivität und Reaktivität geprägt, wodurch das Tätigkeitsvermögen der Pflegerin als gering einzustufen ist. Dies schlägt sich auch in einem Sprachgebrauch wieder, der eher stereotyp und nichtssagend Floskeln wiederholt und in der Situation unangebracht wirkt. Auch die penible Beachtung der standardisierten pflegerischen Handlungsabfolge beim Kämmen ist ein Beleg für das Verharren auf einem niedrigen Tätigkeitsniveau. Reaktivität und Gehorsam gegenüber eigenen Annahmen, fixierten Vorurteilen, aber auch extern bestimmten pflegerischen Handlungsregeln trennen die professionelle Pflegerin mitunter von dem, *was sie vermag*.

Es handelt sich daher um eine vornehmlich von Ohnmacht, Außenleitung und Unfreiheit bestimmte Lebenspraxis bzw. pflegerische Existenzweise. Dabei ist dieser Befund nicht generalisierbar. Der Pflegerin kann es an anderer Stelle durchaus gelingen, die Pflegesituation aktiv zu gestalten. Voraussetzung wäre aber eine erfahrungsbasierte Wahrnehmungs- und Verstehenspraxis, bei der es in der pflegerischen Situation zur *situativen* Bildung von Erkenntnissen kommt, die durchaus von transzendenten Regeln und kodifizierten Wissensformen abweichen können. So gesehen gilt es, Regeln situativ an die pflegerische Situation und das Befinden der Gepflegten anzupassen und entsprechend adaptiert anzuwenden.

Die Ignoranz gegenüber den affizierten Reaktionen der Gepflegten und die performative Praxis der Wiederholung obligatorischer und kodifizierter Wissensformen und Regeln durch die professionelle Pflegerin führen in der vorliegenden Pflegesituation auch dazu, dass die bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse erhalten bleiben. Macht, Herrschaft und Kontrolle in bindingslosen Pflegebeziehungen funktionieren, wie in der betrachteten Filmsequenz von *Liebe* deutlich wird, weniger über direkte Gewalt und Sanktionen, sondern vielmehr über die Trennung und Enteignung der Pflegerin von ihrem Vermögen und ihre Unfähigkeit, in der Situation aktiv Lebensmöglichkeiten zu erfinden und zu erweitern (U: 134).

Das »Böse« in Gestalt von Herrschaft und identifizierenden Aneignungen der Pflegerin gegenüber Anne als Gepflegter besteht in einer praktischen Haltung des Gehorsams gegenüber Moral, Gesetzen und transzendenten Urteilen.¹² Im Ausbleiben von Experiment und Erfindung wird der situativen Erfahrung der anderen Person zeitweilig kein Raum gelassen. Angesichts der moralisch-gesetzhaften

12 Insofern ist es die *Mittelmäßigkeit*, das freiwillige Befolgen von Regeln und die damit vordringende Beschneidung des eigenen Vermögens, in denen sich eine »Banalität des Bösen« (Arendt 2011) in der Pflegebeziehung ausdrückt. Das Böse meint auch hier ein im Sinne Spinozas zersetzendes Tun in Form von schlechter Pflege (SP: 48) und steht für eine Existenzweise der professionellen Pflegerin, bei der die identifizierende Aneignung der Gepflegten zugleich eine freiwillige Enteignung des eigenen Vermögens meint. Täterschaft und Opferschaft werden dabei ununterscheidbar.

Haltung eines »Du sollst« und »Du musst« scheitern situativ-erfahrungsbasierte Bindungen, die aus der Pflegebeziehung eine aktive und lebendige Gemeinschaft machen könnten. Stattdessen dominieren – wie oben gezeigt – zeitweise Zersetzungen und Nichtübereinstimmungen in Form von »schlechter Pflege«. Ähnliches kann in *Liebe* an anderer Stelle beobachtet werden.

4.2 Duschen – Anne und eine professionelle Pflegerin (Seq. 42)

In der zweiten in Augenschein genommenen Filmsequenz sitzt Anne nackt im Bad auf einem Duschstuhl und wird von einer professionellen Pflegerin eingeseift. Während die Pflegerin den linken Arm und Oberschenkel einseift, ruft Anne, die an einer Aphasie leidet, gequält und schmerzvoll im französischen Originalton »Mal«, was in der deutschen Synchronisation mit »Hilfe« wiedergegeben wird, aber gleichermaßen »böse«, »schlecht« oder auch »Schmerz« bedeuten kann. Die Pflegerin reagiert unmittelbar auf die andauernden leidvollen Rufe von Anne, indem sie beruhigend, aber zweckbezogen auf sie einredet und sie infolge der erledigten Handlungsschritte lobt und ermutigt (01:16:27-01:16:30). Als die Pflegerin mit dem Einseifen der linken Körperhälfte fertig ist, belobigt sie Anne mit der Floskel: »Sehr schön ...« (frz. Joli!), und kündigt an, dass sie nun den rechten bzw. »anderen Arm einseifen« wird (frz. Je vais faire l'autre). Anne ruft aber unverändert schmerzvoll und gequält, während die Pflegerin zeitgleich ihre schnellen Handlungen fortsetzt und die rechte Körperhälfte einseift (bei 01:16:40) (01:16:30-01:16:41) (Abb. 3).



Abb. 3: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:16:40)

Es folgt ein Schnitt im Film und man sieht Annes Ehemann Georges, der fassungs- und regungslos an der Tür steht und dem relativ schnellen und hektischen pflegerischen Geschehen im Bad zuschaut (bei 01:16:42). Zugleich sind im visuellen *Off* Annes fortwährende und gequälte Rufe (frz. *Mal*) zu hören. Auf diese schmerzvollen Reaktionen reagiert die Pflegerin, die mit dem Einseifen fortfährt, lediglich vereinzelt, zweckbezogen und eher indirekt, indem sie Anne ermutigt, dass das Einseifen nun »vorbei ist« (frz. *c'est fini*) und nur noch die Seife »abgespült« (frz. *incer*) werden müsse (bei 01:16:42) (01:16:42-01:16:50).

Im Film folgt erneut ein Schnitt. Zu sehen ist jetzt, wie die Pflegerin die Hand-dusche nutzt, um die Seife abzuspülen. Sie beginnt bei den Füßen und fragt Anne, ob die Wassertemperatur in Ordnung sei, erhält aber keine Antwort. Anne wird in der Folge unruhig und beginnt angesichts des Wasserstrahls, erschreckt und verängstigt zu schreien und zu stöhnen, während die Pflegerin ihre Tätigkeit unverändert fortsetzt. Um den Rücken abzuspülen, führt die Pflegerin den Duschstrahl nun seitlich zum Rücken von Anne, die dabei erneut vom Wasser aufgeschreckt wird und gequält prustet und stöhnt: »Aahhhh ...« (bei 01:16:51) (01:16:50-1:16:54).

In Reaktion darauf erkundigt sich die Pflegerin erneut, ob das Wasser zu heiß sei, erhält aber von Anne, die unverändert unruhig und gequält stöhnt, wiederum keine konkrete Antwort, woraufhin sie den Vorgang des Abduschens etwas beschleunigt (01:16:53-01:16:54). Um Unterleib und Rücken abzduschen, beugt die Pflegerin Anne nach vorn und stützt sie dabei am linken Arm. Anne erschrickt über die plötzliche – und unangekündigte – Lageänderung und beginnt zu schreien, woraufhin die Pflegerin abermals beruhigend auf sie einredet, dass sie »keine Angst« (frz. *N'ayez pas peur*) zu haben brauche, da sie sie festhalte bzw. »da ist« (frz. *Je suis là!*) (bei 01:16:55). Anne beruhigt sich nur geringfügig, während die Pflegerin den Rücken unverändert weiter abspült (01:16:54-1:16:57).

Anschließend ist zu sehen, wie die Pflegerin die weiterhin unruhige Anne so bewegt, dass ihr Körper an den Duschstuhl gelehnt ist, und sie für die erledigten Handlungsschritte mit der Phrase »sehr gut« (frz. *Très bien!*) lobt. Sie beginnt nun, die Seife von Brust und Armen relativ schnell abzduschen, worauf Anne wieder mit gequältem Stöhnen reagiert (bei 01:17:05) (01:16:57-01:17:07). Es folgt erneut ein Filmschnitt: Zu sehen ist nun Georges, der immer noch regungslos an der Badezimmertür steht und dem pflegerischen Geschehen zuschaut. Im visuellen *Off* ist dabei zu hören, dass der Duschvorgang trotz des gequälten Schreiens von Anne andauert. Georges verlässt nun den Raum, woraufhin der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz folgt (01:17:07-01:17:10).

In der betrachteten Pflegesituation zwischen der Gepflegten und der professionellen Pflegerin führen die abweichenden Reaktionen des affektierten und gequälten Hilferufens und Stöhnens von Anne bei der Pflegerin nur zu geringen Abweichungen der pflegerischen Handlungsabfolge des Duschens. Dem zyklisch wiederkehrenden schmerzvollen Rufen, Stöhnen und Erschrecken von Anne (u.a. bei

01:16:40, 01:16:51, 01:16:55) korrespondieren zwar die wiederkehrenden affektierten Reaktionen der Pflegerin in Form des beruhigenden Zuredens, des Lobs und der Erklärung (bei 01:16:40, 01:16:55), die pflegerische Handlung des Duschens selbst wird jedoch nicht unterbrochen. Die pflegerischen Handlungen des Einseifens und Abduschens werden weder gänzlich beendet noch maßgeblich verändert, sondern erfahren nur minimale Modifikationen. Ähnlich wie in der zuvor analysierten Filmsequenz (Seq. 47) führt die professionelle Pflegerin – bei der es sich nicht um dieselbe Pflegerin handelt, die Anne die Haare kämmt – die Abfolge der pflegerischen Handlung des Duschens *für sich* betrachtet weitgehend regelgerecht und akribisch durch; Unterbrechungen oder maßgebliche Veränderungen der Handlung bleiben trotz des deutlich wahrnehmbaren Unbehagens der Gepflegten jedoch aus.

Die Beziehung zwischen der Gepflegten und der Pflegerin ist so gesehen relativ distanziert oder *bindungsschwach*, denn die wiederkehrenden Abweichungen der intensiven affektierten Verhaltensweisen von Anne führen nur zu kleinen Abweichungen der pflegerischen Handlungsabfolge bei der Pflegerin. Auf Annes gequältes Rufen und Stöhnen und ihr wiederholtes Erschrecken (u.a. bei 01:16:40, 01:16:51, 01:16:55) erfolgen zwar gelegentlich affektierte Reaktionen der Pflegerin in Form des beruhigenden Zuredens und des Lobs (u.a. bei 01:16:40, 01:16:55), aber die pflegerische Aktion des Duschens selbst wird nicht unterbrochen oder merklich modifiziert. Der Sprachgebrauch der professionellen Pflegerin in Gestalt des Lobs und der Beruhigung ist so gesehen vor allem zweckbezogen und instrumentell, er dient dazu, die pflegerische Handlung des Duschens aufrechtzuerhalten, ist aber – wie zu sehen ist – mangels *Verstehensgesuchen* mit nicht unerheblichen Näheeinbußen verbunden.¹³

Zwischen Anne und der Pflegerin ist daher ein Prozess der Relationierung auszumachen, der angesichts dessen, dass sich die Beziehungsverhältnisse nicht wesentlich verändern, ähnlich wie bei dem zuvor betrachteten Filmausschnitt (Seq. 47) relativ statisch und reaktiv funktioniert. Da situative Veränderung oder eine manifeste Umgestaltung der pflegerischen Handlungsabfolgen ausbleibt, sind die

13 Dieser Schluss ergibt sich vor allem auch mit Blick auf die nachfolgende Filmsequenz (Seq. 43), in der die Pflegerin dem betroffenen wirkenden Georges nachträglich erklärt, wie sie die wiederholten Rufe (frz. *Mal*) von Anne beim Duschen deutet: Ihrer Ansicht nach seien die Rufe Automatismen, manch anderer Patient würde auch »Mutter, Mutter« (frz. *Maman, Maman*) rufen. Georges solle das Rufen folglich nicht so ernst nehmen. Wie in *Liebe* an anderen Stellen zu sehen ist (u.a. Seq. 36, 41), liegt die Pflegerin mit ihrer Deutung aber wohl falsch, da Anne als Aphasikerin an Wortfindungsstörungen leidet und vermutlich keine Defizite im Sprachverständnis hat. Dafür spricht auch der Umstand, dass Anne bei der Verständigung Paraphrasen zu verwenden scheint, etwa um den Einsatz einer zweiten professionellen Pflegerin zu verhindern (u.a. Seq. 43). Insofern kann das »Mal« auch »Hilfe«, »Das tut weh«, »Hör auf« oder »Ich möchte das nicht« bedeuten.

sich durchaus *in Bewegung* befindenden interaktionellen Verhältnisse zwischen Anne und der Pflegerin zugleich relativ statisch, starr und festgestellt.

Fasst man die Pflegebeziehung der beiden als Mannigfaltigkeit, bleiben die Anschlüsse der Personen zwar relativ beweglich, in ihnen drückt sich aber gleichwohl eine relative Distanzierung und Vereinzelung aus. Trotz des direkten körperlichen Kontakts bei der Tätigkeit des Duschens agieren Anne und die Pflegerin ähnlich wie in der analysierten Kämmzene (Seq. 47) relativ isoliert, getrennt und abgeschieden voneinander. Anders als die professionelle Pflegerin, die Anne kämmte, reagiert ihre Kollegin in der Duschzene durch ihr beruhigendes Zureden zwar gelegentlich auf die affektierten Reaktionen des Unbehagens bei Anne, doch ihr Spracheinsatz ist vor allem instrumenteller Natur und eine maßgebliche Veränderung der pflegerischen Situation wird nicht initiiert. Versuche der Verständigung und einer damit verbundenen Umgestaltung der Situation sind kaum auszumachen, vielmehr führt die Pflegerin die Handlungsabfolgen des Einseifens und Abduschens weitestgehend unbeeindruckt fort. Die Pflegerin ist so gesehen mit dem Problem konfrontiert, eine anteilhafte Verbundenheit mit der Gepflegten bzw. eine Beziehung zu ihr in der Pflegesituation überhaupt erst entstehen zu lassen.¹⁴

Die nur schwache Anbindung in der Pflegebeziehung steht für eine eher distanzierte und *bindungsschwache Pflege*, für die die Nichtübereinstimmung und eine geringe Anteilnahme kennzeichnend sind. Obschon sich die Pflegebeziehung durchaus im Vollzug befindet, kommt es zwischen der professionellen Pflegerin und der Gepflegten nicht zu einer tatsächlichen Bindung bzw. einer dynamischen *Verhältniskomposition*. Dominant sind stattdessen Isolation und Separation, die mit einer Nichtübereinstimmung und einer Desynchronisation zwischen der Pflegerin und der Gepflegten verbunden sind.

Die eher bindungsschwache Pflegebeziehung zwischen Anne und der Pflegerin resultiert dabei ähnlich wie beim zuvor betrachteten Filmausschnitt (Seq. 47) weniger in einer Verminderung des Leids und stärkt auch nicht die Selbsterhaltung, wenngleich das – wohl instrumentell – von der Pflegerin eingesetzte Lob und ihr beruhigendes Zureden zumindest teilweise in eine andere Richtung deuten. Angesichts des andauernden gequälten Rufens und Unbehagens von Anne (u.a. bei 01:16:40, 01:16:51, 01:16:55) lässt sich in der Duschzene vielmehr beobachten,

14 Ähnlich wie bei der Pflegehandlung des Kämmens (Seq. 47) reproduzieren sich daher im sozialen Feld der institutionalisierten ambulanten Pflegearbeit zwischen der professionellen Pflegerin und der Gepflegten kontrollgesellschaftliche Bedingungen, die für relative Separation, Isolation und Bindungslosigkeit stehen (U: 273f.). Die eher bindungsschwache Pflegebeziehung in dieser Filmsequenz ist so gesehen ein Sinnbild einer relativ bindingslosen Welt, in der vermeintlich freiheitlich agierende Individuen fluktuieren und nur schwer und zeitweise in eine gemeinschaftliche Übereinstimmung kommen (DF: 225f.).

dass das Leid in der Pflegesituation erhalten bleibt oder gar vermehrt wird. In dieser Form steht die Pflegebeziehung für passive Affekte. Sie führt folglich zu einer Minderung oder Enteignung von Vermögen, da es nicht gelingt, passive Affekte in aktive übergehen zu lassen. Trotz ihrer affektierten Bezogenheit auf Anne vermag es die Pflegerin nicht, Annes Leid in der Situation merklich zu lindern. Dementsprechend handelt es sich nicht um »Pflege« im eigentlichen Sinne, bei der ein Beitrag zur Selbsterhaltung geleistet wird, sondern beobachten lässt sich lediglich eine »schlechte Pflege«, die das Leid verschlimmert und erhält.¹⁵

Dabei geht die relativ schwache Pflegerelation in der Duschsequenz bei der professionellen Pflegerin mit eher erfahrungsschwachen Wahrnehmungs- und Urteilsprozessen einher. Anders als bei der Pflegerin im zuvor betrachteten Filmausschnitt (Seq. 47), die zur Affektion und Erfahrung scheinbar nicht fähig war, lässt sich hier zwar in Ansätzen eine beginnende Bezugnahme der professionellen Pflegerin auf die Gepflegte beobachten, die sich vor allem in den affektierten Reaktionen der Beruhigung und des Lobs äußert (u.a. bei 01:16:40, 01:16:55), aber eine empathische Anteilnahme in Form der praktischen Veränderung der pflegerischen Situation des Duschens bleibt aus. Die Bezüge der Pflegerin haben so gesehen in erster Linie einen instrumentellen und zweckbezogenen Charakter, ein Verstehen des Gegenübers, seiner Intentionen oder Absichten fehlt hingegen. In Anbetracht ihrer fortbestehenden Anwendungen und Aneignungen in der Duschsituation mangelt es der professionellen Pflegerin an Empfänglichkeit gegenüber den affektierten starken Gefühlsreaktionen der Gepflegten. Insofern sie sich nicht situativ irritieren lässt und ihre pflegerische Handlungsabfolge nicht merklich verändert, ist die Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsqualität der Pflegerin als eher gering einzuschätzen.

Die eher flüchtigen und oberflächlichen sinnlichen Wahrnehmungen der Pflegerin verdeutlichen, dass sich sie sich auf der Ebene der niedrigsten Erkenntnisgattung der Meinung bewegt. Anders als die ebenfalls auf dieser Ebene verortete Pflegerin in der Kämmzene (Seq. 47), die zu affektierten Erfahrungen scheinbar unfähig war, ist bei der Pflegerin in der Duschzene aber in Ansätzen eine erfahrungsbasierte situative Wahrnehmung auszumachen, da sie auf die leidvolle Situation der Gepflegten zumindest schwach bzw. zweckbezogenen eingeht.

15 »Schlechte Pflege« steht – wie oben bereits ausgeführt – für die zeitweise Entkopplung der an der Pflegebeziehung beteiligten Personen. Ähnlich wie in der zuvor betrachteten Filmsequenz (Seq. 47) kann festgehalten werden, dass die professionelle Pflegerin die pflegerischen Handlungen des Einseifens und Abduschens *für sich* betrachtet durchaus regelgerecht und akribisch durchführt. Da sie in der Pflegebeziehung das Leid aber eher vermehren, anstatt es zu lindern, sind die Pflegehandlungen aber relativ schlecht. Gut wäre es hingegen beispielsweise gewesen, das Duschen zu unterbrechen, um zusammen mit der Gepflegten herauszufinden, welche Gründe ihr Unbehagen hat. Pflegebeziehungen als relationale Zusammenhänge lassen sich in diesem Sinne nur im Dazwischen verstehen und beurteilen.

Die affektierten, aber eher instrumentellen Reaktionen der Beruhigung, der Erklärung und des Lobs (u.a. bei 01:16:40, 01:16:55) sind im Hinblick auf die Situation der Gepflegten durchaus sinnhaft, passend und treffend, verbleiben aber dennoch bei einer eher verflachten, verkürzten oder flüchtigen Erkenntnis. Zu Versuchen, die gegenüberliegende Person in ihren Anliegen zu verstehen, kommt es eher nicht.

Die beobachtbaren reaktiven »Affektionsideen« (S: 130) der professionellen Pflegerin in Form der eher oberflächlichen bzw. zweckhaften Bezüge der beruhigenden Reaktionen stehen auf der Ebene der Meinung zwar in Ansätzen bereits dafür, eine wahre und positive Idee von der pflegerischen Situation zu bilden (ebd.: 133), dennoch handelt es sich um relativ entkoppelte oder distanzierte Bezüge. Es entsteht zwar in schwachen Ansätzen eine erfahrungsbasierte affizierte Bindung zur pflegerischen Situation, doch in ihrem Tun berücksichtigt die Pflegerin die Gepflegte nicht wesentlich angemessener, als es in der Kämmsszene der Fall war (Seq. 47). Trotz des körperbezogenen Kontakts zur Gepflegten und trotz der starken Affektionen des gequälten Rufens bringt die professionelle Pflegerin die Gepflegte und die Pflegesituation nicht *adäquat* zum Ausdruck (ebd.: 129, 131). Die Vorstellungen der Pflegerin sind so gesehen Projektionen, die auf relativ ab- oder eingeschlossenen Selbstbezügen aufruhren. Ihre eher erfahrungsarmen Ideen und Vorstellungen stehen so gesehen zwar nicht für »absolutes Unwissen« (ebd.: 132), verbleiben aber angesichts der Distanziertheit von der Situation bei einer projektiven bzw. wiedererkennenden Erkenntnis (ebd.: 131). Regeln werden instrumentell angewendet, aber nicht sensibel an die jeweilige Situation und den jeweiligen Einzelfall angepasst. Eine erfahrungsbasierte situative »Bildung von Erkenntnis« (SP: 35) und damit weiterführende Verstehens- und Verständnisleistungen auf der Ebene der Vernunft bleiben aus (ebd.: 53). Die professionelle Pflegerin erkennt zwar die gequälten Äußerungen von Anne projektiv wieder und reagiert darauf gelegentlich und schemenhaft mit Beruhigung, Erklärungen und Lob (u.a. bei 01:16:40, 01:16:55), eine weiterführende reflexive, rationale und situative Einsicht in ihr Tun, die bedeuten könnte, das Duschen zunächst zu unterbrechen, um der Gepflegten Leid zu ersparen, gewinnt sie aber nicht.

Womöglich deuten die affizierten Bezüge der Pflegerin aber auch erste vage Ansätze des Erkenntnisweges der Vernunft (S: 134) an, sind also Anzeichen dafür, dass sie im Begriff ist, zu einer konkreten, aber allgemeinen Erkenntnis der Situation zu gelangen. Vernunft wird in der betrachteten Filmsequenz aber nicht vollends *praktisch* wirksam, denn das würde bedeuten, die Pflegehandlung des Duschens angesichts der gequälten Hilferufe von Anne merklich zu verändern oder zu unterbrechen, um das Leid zu schmälern.

Insofern ist für die betrachtete Filmsequenz von *Liebe* zu konstatieren, dass die professionelle Pflegerin aufgrund ihres vorrangig projektiven Selbstbezugs und dem Ausbleiben reflexiver Einsichten in der Situation eher *reagiert* als *agiert*. Ohne

vertieften erfahrungsbasierten Situationsbezug und die damit verbundene Bildung rationaler bzw. gemeinsamer Ideen des affizierten und affizierenden Körpers verbleibt sie auf der Ebene der Meinung. Das pflegerische Handeln ist damit wie in der zuvor analysierten Kämmsequenz (Seq. 47) eher von Passivität und Reaktivität geprägt und verweist so auf ein eher geringes Tätigkeitsvermögen. Zwar scheint das Vermögen der Pflegerin im Vergleich zu der anderen Szene leicht gesteigert zu sein, da sie auf die Gefühlsäußerungen von Anne zumindest zweckhaft *reagiert*. Eine tatsächlich aktive Gestaltung der pflegerischen Situation, die auf der Bildung von vernünftigen Einsichten beruht, findet jedoch nicht statt. Dies zeigt sich auch im zweckbezogenen Sprachgebrauch und dem relativ niedrigen bzw. instrumentellen Kommunikationsniveau.

Ähnlich wie bei der Sequenz, die die Pflegehandlung des Kämmens zeigt, folgt die professionelle Pflegerin zudem ohne größere Unterbrechung den standardisierten Regelabfolgen des Duschens. Dies unterstreicht die Einschätzung ihres Verharrens auf einem niedrigen Tätigkeitsniveau, bei dem das Befolgen transzendenter Regeln den Vorrang hat. Regeln und Setzungen werden so gesehen nicht situativ angepasst und aktiv modifiziert. Indem sie sich von den eigenen Vorannahmen wie auch Vorurteilen leiten lässt und die pflegerischen Handlungsregeln eins zu eins umsetzt, nicht aber aktiv die spezifische Pflegesituation gestaltet, ist die Pflegerin temporär von dem getrennt, *was sie vermag*.

Ihre Lebenspraxis und pflegerische Existenzweise lässt sich deswegen als vorrangig reaktiv und unfrei charakterisieren. Auch hier ist dieser Befund nicht generalisierbar, da der Pflegerin in anderen Pflegesituationen durchaus eine aktive Gestaltung gelingen kann. Voraussetzung dafür wäre eine erfahrungsbasierte situative Wahrnehmungs- und Verstehenspraxis auf der höheren Erkenntnisebene der Vernunft, das heißt eine konkrete, aber allgemeine Erkenntnis der pflegerischen Situation, die auch Abweichungen von transzendenten Regeln und kodifiziertem Wissen erlaubt.

Die recht geringe Sensibilität der professionellen Pflegerin für die affizierten Reaktionen der Gepflegten und ihre Distanziertheit, die sich in der performativen Wiederholung obligatorischer und kodifizierter Wissensformen manifestiert, sorgen wie zuvor in der Kämmsequenz für eine Reproduktion der bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse. Damit ist nicht gemeint, dass es zu direkter Gewalt oder zu Sanktionen kommt. Die Reproduktion von Macht, Herrschaft und Kontrolle erfolgt vielmehr darüber, dass die Pflegerin von ihrem Vermögen getrennt ist und es in der Pflegesituation daher nicht vermag, *aktiv* Handlungsalternativen zu erproben. Ihr zweckbezogenes bzw. instrumentelles pflegerisches Tun resultiert in seiner Einseitigkeit nicht zuletzt darin, dass Urteils-, Verstehens- und Deutungsalternativen ausgeschlossen werden.

Diese praktische Haltung, die vorrangig an Moral, Regeln oder transzendenten Urteilen orientiert ist und von Experimenten Abstand nimmt, verhindert es, dass

sich die Pflegerin der situativen Erfahrung der anderen Person, also der Gepflegten, öffnen kann. Deswegen scheitern in der betrachteten Filmsequenz situative Bindungen, die notwendig wären, um eine lebendige, intensive Pflegebeziehung entfalten zu können. Angesichts der zeitweisen Zersetzungen und Nichtübereinstimmungen lässt sich im Hinblick auf die Duschszene daher von eher »schlechter Pflege« sprechen. »Gute Pflege« im Sinne von *verhältnisbildenden Übereinstimmungen* lässt sich in *Liebe* hingegen an anderer Stelle bei der Angehörigenpflege durch den Laien Georges beobachten.

4.3 Essen und Trinken – Pflegebeziehungen zwischen Georges und Anne (Seq. 41)

In der dritten genauer analysierten Pflegesituation sieht man, wie Georges mit einer Schüssel Brei, einem Handtuch und einem Löffel das Schlafzimmer betritt, während Anne im Bett liegt. Er begibt sich zuwendungsvoll zu Anne und sagt zu ihr, dass er hoffe, der Brei werde ihr schmecken, was sie etwas gleichgültig bzw. eher verdrossen bejaht. Anschließend bereitet er die Gabe des Breis vor, indem er das Kopfteil des Pflegebettes aufwärtsstellt, das Handtuch als Unterlage drapiert, sich auf den Bettrand zu Anne setzt und den Brei nochmals umrührt (bei 01:13:32) (01:12:53–01:13:33). Dabei erklärt er, dass er den Brei mit etwas Pfirsichsaft zubereitet habe und finde, dass er »nicht schlecht« (frz. *pas mauvais*) geworden sei.

Georges führt nun den ersten Löffel Brei zum Mund von Anne, die diesen aufgrund ihrer Gesichtslähmung nicht ganz und nur unter Mühe öffnen kann. Diese Schwierigkeiten sorgen dafür, dass Reste des angereicherten Breis am Mundwinkel hängenbleiben, die Georges wegzuwischen versucht. Anne ist unterdessen damit beschäftigt, den Brei zu sich zu nehmen und herunterzuschlucken, was wegen der Gesichtslähmung und der Schluckstörung nur sehr langsam, gequält und mit ruckartigen Schluckbewegungen vonstattengeht (01:13:33–01:13:51). Georges schweigt, hält inne und beobachtet sie dabei, ehe er probiert, ihr einen weiteren Löffel Brei anzureichen. Da Anne aber noch mit dem Schlucken beschäftigt ist, unterbricht er seine Handlung. Stattdessen beobachtet er schweigend, wie Anne den restlichen Brei herunterschluckt. Erst dann versucht Georges erneut, ihr einen weiteren Löffel anzureichen (01:13:51–01:14:00).

Im Film ist nun zu sehen, wie Anne abermals langsam den Mund öffnet, um neuerlich Brei zu sich nehmen zu können. Die pflegerischen Handlungen wiederholen sich daraufhin unter Abweichung (01:14:00–01:14:12). Wie zuvor bleibt ein Teil des Breis am Kinn von Anne hängen, das von Georges abermals gesäubert wird. Die beschwerlichen Kau- und Schluckbewegungen von Anne dauern dieses Mal noch länger, sodass Georges mit seinem Versuch, einen weiteren Löffel Brei anzureichen, wiederum zu schnell ist, da sie noch damit zu tun hat, die vorherige

Portion mühsam und gequält zu schlucken (bei 01:14:20) (01:14:12-01:14:20). Georges unterbricht seine Handlung, hält inne und beobachtet Annes beschwerliches Schlucken still, bevor er ihr den dritten Löffel Brei zukommen lässt. Anne öffnet den Mund und wir sehen abermals ihre beschwerlichen und lustlosen Kau- und Schluckbewegungen (01:14:20-01:14:42).

Anders als zuvor wartet Georges nun schweigend und beobachtet Annes Schluckakt aufmerksam, bevor er ihr den nächsten (vierten) Löffel Brei reicht. Seine Handlung wird aber dadurch unterbrochen, dass Anne die Nahrung verweigert, indem sie ihren Kopf zur Seite dreht und den Mund geschlossen hält (bei 01:14:50) (01:14:42-01:14:50). Trotz der mitfühlenden Ermunterung durch Georges, dass es doch nur »drei Bissen« (frz. *trois bouchées*) gewesen seien und sie bitte einen weiteren Löffel Brei zu sich nehmen solle, hält Anne unverändert den Mund geschlossen und weigert sich, mehr Brei zu essen (bei 01:14:55) (01:14:50-01:14:55) (Abb. 4).



Abb. 4: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:14:55)

Daraufhin zeigt der Film, wie Georges schweigend die Schale mit Brei auf den Nachttisch stellt und eine Schnabellasse mit Wasser ergreift. Er führt diese langsam zum Mund von Anne (01:14:55-01:15:10). Aufgrund ihrer Gesichtslähmung rinnt ein Teil des Wassers seitlich wieder aus dem Mund. Einmal mehr dauert der Vorgang relativ lange, weil sie das Wasser aufgrund ihrer Schluckstörung nur mit ruckartigen Bewegungen schlucken kann (01:15:10-01:15:27). Georges beobachtet aufmerksam und still ihre verzögerten und gequälten Schluckbewegungen und wartet, bis er ihr einen weiteren Schluck geben kann. Die ruhige Fl  ssigkeitsga-

be durch Georges und der beschwerliche und langsame Schluckvorgang von Anne wiederholen sich unter Abweichung danach noch zweimal (01:55:27–01:15:51).

Anschließend kommt es erneut zu einer Unterbrechung der pflegerischen Handlungsabfolge der Flüssigkeitsgabe, da Anne plötzlich und unvermittelt zu sprechen beginnt (bei 01:55:53) (01:15:51–01:16:00). Relativ zusammenhangslos sagt sie Folgendes: »Mama ins Konzert ... Mama ins Konzert ... kein Kleid ...« (frz. *Maman au concert ... maman au concert ... pas d'robe*). Aufgrund ihrer Sprachstörung erfolgt die Lautbildung nur sehr langsam und stockend, wie auch die Erzählung aufgrund ihrer Wortfindungsstörung nur wenig Sinn ergibt. Georges unterbricht die Flüssigkeitsgabe gänzlich, beobachtet Annes Sprachhandlungen gespannt und versucht, ihrer Schilderung zu folgen oder den Sinn zu ergründen (01:60:00–01:16:14). Er versteht sie nicht, ist leicht irritiert und wiederholt das von Anne zuvor Gesagte in Frageform: »Mama hat kein Kleid für das Konzert?« (frz. *Pas d'robe maman au concert?*) (bei 01:16:15). Anne setzt deshalb noch einmal an, ihre Erinnerung zu schildern. Da ihr dies aber wegen der Sprachstörung nicht gelingt, bricht sie ihr Tun stöhnend ab (01:16:15–01:16:25). Im Film folgt daraufhin der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz.

Im Vergleich mit den beiden zuvor betrachteten Pflegesituationen fällt bei der zwischen Georges und Anne sofort ins Auge, dass die verzögerten, verlangsamten und unvorhersehbaren Reaktionen der Gepflegten mit wiederkehrenden Abweichungen und affizierten Unterbrechungen der pflegerischen Handlungsabfolgen von Georges verbunden sind. Die zyklisch wiederkehrenden abweichenden Verhaltensweisen von Anne, namentlich ihre verlangsamten, stockenden und gequälten Kau- und Schluckbewegungen (u.a. bei 01:13:51, 01:14:21), ihre eigensinnige Verweigerung des Breis (bei 01:14:55) und die gebrochenen Sprechakte (bei 01:15:53), wiederholen sich bei Georges in wiederkehrenden affizierten Unterbrechungen – mitunter unterbricht er die pflegerische Handlungsabfolge des Anreichens von Nahrung und Flüssigkeit sogar gänzlich – und einem andauernden Neubeginn der Pflegepraxis. Anders als bei der Duschszene (Seq. 42), bei der lediglich geringe Modifikationen und Abweichungen der pflegerischen Handlungen beobachtet werden konnten, kommt es in dieser Pflegesituation also zu wiederkehrenden Unterbrechungen und Neuanschlüssen.

Die pflegerische Beziehung zwischen Georges und Anne ist so gesehen sehr stark und wirksam, insofern die wiederkehrenden feinen affizierten Abweichungen der Verhaltensweisen von Anne zu Unterbrechungen und Neuanschlüssen der pflegerischen Handlungen durch Georges führen. Dies zeigt sich auch am Kommunikationsniveau von Georges, der sowohl stillschweigend und respektvoll dem beschwerlichen Kau- und Schluckakt von Anne beiwohnt als auch geduldig versucht, die von ihr geäußerten Erinnerungen nachzuvollziehen, die sie aufgrund ihrer Sprachstörung nur bruchstückhaft mitteilen kann.

In der Pflegesituation vollzieht sich dabei ein dynamischer, veränderlicher und unbeständiger Prozess der Relationierung. Die pflegerischen Relationen oder Beziehungsverhältnisse zwischen Anne als Gepflegter und Georges als Pflegendem befinden sich aufgrund der wiederholten Unterbrechungen und Neuanschlüsse in permanenter Umgestaltung bzw. dynamischer Modulation. Demgemäß funktioniert die Pflegebeziehung dynamisch über die beständige *Anpassung* der pflegerischen Relationen.

Begreift man ihre Pflegebeziehung als Mannigfaltigkeit, lässt sich sagen, dass Georges und Anne als differente Personen auf dynamische Weise immer wieder neu und situativ affektiert aneinander anschließen, ohne dass die Anschlüsse vorherbestimmt wären. Anders als in den ersten beiden Filmsequenzen (Seq. 42, 47) sind diese stark resonanten Bezüge zwischen den beiden Personen mit Komposition und Übereinstimmung verbunden, da sowohl Georges als auch Anne andauernd anders werden. In den modulierenden und affizierten Relationen der dynamischen Pflegebeziehung manifestiert sich so gesehen ein doppeltes Werden in Nachbarschaft, Ungleichgewicht und relativer Ununterscheidbarkeit (TP: 415f.).¹⁶

Diese Form der Allianz und dynamischen Anteilnahme zwischen Georges und Anne lässt sich als *bindungsstarke Pflegebeziehung* fassen. Die dynamische, bewegliche und unabgeschlossene Verhältniskomposition zwischen den beiden Personen der Pflegebeziehung ist dabei durch Zusammensetzung, Übereinstimmung und Synchronisation gekennzeichnet. Wie die weitgehend zwanglose Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe zeigt, resultiert diese – im starken Maße – dynamische Beziehungsgestaltung von Georges und Anne in einer Verminderung von Leid und einer Steigerung der Selbsterhaltung. In dieser Form steht die intensive und dynamische Pflegebeziehung für aktive Affekte, die mit Vermögenssteigerungen verbunden sind. Dadurch, dass passive Affekte zeitweilig in aktive übergehen, gelingt eine

16 Gemeinsames Werden meint die situative und unabgeschlossene Zusammensetzung oder Verhältniskomposition von differenten Personen in »Nachbarschaft« (TP: 416) und »Ununterscheidbarkeit« (ebd.). Wie bei Georges und Anne zu beobachten ist, werden im doppelten Werden der Pflegebeziehung die Unterscheidungen zwischen innen und außen sowie zwischen Selbst und Welt hinfällig. Abweichungen in den Verhaltensweisen der Gepflegten (Anne) in Form der affizierten stockenden Bewegungen und Verzögerungen sind *ununterscheidbar* von Abweichungen und affizierten Unterbrechungen der Handlungen des Pflegenden (Georges). Dabei kann sich das doppelte Werden in der Pflegebeziehung nur im praktischen Tun als einer dynamischen und unabgeschlossenen Modulation der relationalen Verhältnisse vollziehen. Pflegebeziehungen als Zwischenzonen oder »Zone[n] der Nachbarschaft« (ebd.: 416) existieren demgemäß nur als »Block« (ebd.) und im Ungleichgewicht: »Das Werden ist immer zweifach, das, was man wird, wird ebenso wie der, der wird; deshalb bildet es einen Block, der von seinem Wesen her immer beweglich und nie im Gleichgewicht ist« (ebd.).

temporäre Linderung bestehenden Leids und es wird aktiv zur Selbsterhaltung beigetragen. Die dynamische und intensive Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne lässt sich vor diesem Hintergrund – anders als in der Kämm- und der Duschszene – als »gute Pflege« bezeichnen.¹⁷

Die situative Verschmelzung und Übereinstimmung in der dynamischen und bindungsstarken Pflegebeziehung ist mit einem eher hohen Grad an Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsqualität von Georges als Pflegendem verbunden. In Georges' Unterbrechungen der pflegerischen Handlungsabfolgen – dem Innehalten und aufmerksamen Beobachten der feinen nonverbalen, mimischen und gestischen Nuancen von Anne – und in seinen Neuanschlüssen tritt entsprechend ein hohes Maß an sensibler Empfänglichkeit und situativer Aufmerksamkeit zutage. Auch die spärlichen und teilweise undeutlichen sprachlichen Äußerungen von Anne versucht Georges beharrlich zu verstehen.

Georges' Haltung ist mithin deutlich different zu der der beiden zuvor betrachteten professionellen Pflegerinnen: Weder ignoriert er Gefühlsausdrücke wie in der Kämmzene (Seq. 47) noch bleibt es bei einer eher distanzierten Anteilnahme wie in der Duschzene (Seq. 42). Selbst kleinste affizierte Körperausdrücke wie das verlangsamte Schlucken von Anne werden von Georges wahrgenommen und sind für ihn Anlass, seine pflegerischen Handlungen zu modifizieren. Seine sensible und erfahrungsbasierte situative Wahrnehmung lässt sich als ein erhöhtes Wahrnehmungs- und Erfahrungsvermögen auf der Ebene der Erkenntnisgattung der Vernunft verstehen. Das innehaltende und irritierte bzw. affektierte Staunen und Beobachten von Georges führt dazu, dass pflegerische Handlungen unterbrochen und andauernd umgestaltet werden. Regelmäßige Abfolgen werden so am einzelnen Fall beständig modifiziert. In Form dieser reflexiven und situativen Einsichten bezüglich der pflegerischen Situation und des Verhaltens von Anne erkennt Georges die konkrete Pflegesituation ausgehend von der Bildung rationaler und allgemeiner Ideen *adäquat*. Er geht folglich über reine »Affektionsideen« (S: 130)

17 Durch »gute Pflege« als eine relative Vermögenssteigerung in der Pflegebeziehung kommt es zu einer zeitweisen Linderung von Unlust und Leid, wenngleich die körperlichen Gebrechen und Krankheitsfolgen der Gepflegten nicht verschwinden und damit das Leid andauert. Dabei fällt in der Pflegesituation zwischen Georges und Anne auf, dass Georges – anders als die professionellen Pflegerinnen in den beiden anderen betrachteten Pflegeszenen – von generalisierten Normen und Regeln der pflegerischen Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe abweicht, indem er Anne ob ihrer Schwierigkeiten beim Schlucken nur eine geringe Menge an Nahrung und Flüssigkeit (drei Löffel Brei, zwei Schlucke Wasser) zukommen lässt. Trotz dieser Normabweichung handelt es sich bei der Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne um »gute Pflege«. »Gute Pflege« lässt sich auch hier nicht einseitig über die pflegerische Tätigkeit von Georges *für sich* bestimmen, sondern nur über den relationalen und situativen Zusammenhang der konkreten Pflegebeziehung *zwischen* Georges und Anne.

auf der Ebene der Meinung hinaus und *bildet* eine gemeinsame Idee des affizierten und affizierenden Körpers (ebd.: 249).

Georges erkennt das Befinden von Anne als Gepflegter, ihre stockenden Körperbewegungen und verzögerten Reaktionen und bringt sie über sein pflegerisches Tun adäquat zur Geltung. Er praktiziert eine affektierte und erfahrungsbasierte Bindung zur pflegerischen Situation und bringt die Gepflegte damit angemessener zum Ausdruck, als dies bei den auf der Ebene der Meinung verbleibenden und dominant mit ab- oder eingeschlossenen projektiven Selbstbezügen operierenden Pflegerinnen in den anderen beiden Situationen der Fall war (Seq. 42, 47). Affektionen oder sinnlich-körperliche Wahrnehmungen verlängern sich dadurch zu rationalen und adäquaten Einsichten der konkreten Pflegesituation.

Die adäquate Erkenntnis der konkreten pflegerischen Situation auf der Ebene der Vernunft ist ein Merkmal rationaler Verständnis- und Verstehensleistungen, die über das Wiedererkennen auf der Ebene der Meinung hinausgehen (SP: 94f.). Die erfahrungsbasierte situative Bindung von Georges an die Situation und die Gepflegte, die reflexiven Unterbrechungen und das innehaltende Zögern stehen so gesehen für eine situative »Bildung von Erkenntnis« (ebd.: 35) und für rationale Verstehensprozesse, mit denen die Identifikation, die Aneignung und das Wiedererkennen auf der Ebene der Meinung hinter sich gelassen werden (S: 131). Georges' Praxis des Verstehens zeigt sich dabei speziell im Sprachgebrauch und im Versuch, den gebrochenen sprachlichen Äußerungen von Anne zu folgen und diese nicht als irrelevante Automatismen abzustempeln, wie es die Pflegerin in der zweiten betrachteten Szene tut (Seq. 42, 43).

Ob Georges' Zaudern und die wiederkehrenden Unterbrechungen und Neuanschlüsse in der pflegerischen Situation bereits für eine Denkpraxis auf der Ebene der Intuition stehen, die der Einzigartigkeit der Situation und von Anne als Gepflegter gerecht wird, ist schwer zu sagen, da Vernunft und Intuition untrennbar miteinander *verwoben* sind (ebd.: 256). Intuition basiert auf adäquaten Ideen der Vernunft, die in Form der reflexiven Einsichten und Unterbrechungen bei Georges beobachtet werden können; angesichts dessen ist es durchaus denkbar, dass er ansatzweise zur Erkenntnis der singulären Wesenheit der Situation vordringt (SP: 80). Für intuitive Erkenntnisse ist ein simultanes, über Sprünge funktionierendes Denken (ebd.: 165) charakteristisch; Anzeichen dafür finden sich bei Georges vermutlich darin, dass Handlungen aufgrund der feinen Regungen von Anne andauernd stocken und neu angepasst werden. So gesehen modifiziert Georges die Regeln nicht nur, sondern handelt meines Erachtens bisweilen *regellos* und bestimmt ansatzweise *neue* Regeln, die der singulären Situation seiner gepflegten Ehefrau Anne angemessen sind.¹⁸

18 Wie oben dargelegt, handelt es sich bei der Intuition um eine sehr selten erreichte Erkenntnisform, der langwierige und schwierige Auseinandersetzungen vorausgegangen sein müs-

In Georges' dynamischer und selbstloser Praxis und in seinen entsprechend bindungsstarken Bezügen zur Gepflegten lässt sich eine *aktive* Gestaltung der Situation ausmachen. In der erfahrungsbasierten situativen Bindung zur Gepflegten und dem damit einhergehenden praktischen und adäquaten Verständnis der Pflegesituation dominieren so gesehen Aktivität und Vermögenssteigerungen. Im Gegensatz zu dem passiven und außengeleiteten, determinierten *Reagieren* der Pflegerinnen in der Dusch- und der Kämmzene (Seq. 42, 47) *agiert* Georges auf der Ebene der Vernunft bzw. Intuition tatsächlich und relativ autonom, was mit einem gesteigerten Tätigkeitsvermögen verbunden ist (S: 244f.). Vermögenssteigerung und das Aktivwerden von Georges ist zugleich Resultat *und* Voraussetzung für das Verständnis der Pflegesituation (ebd.: 255f.). Seine Tätigkeit ist dabei als ansatzweise autonom zu beschreiben, da Georges die formale Ursache der Handlung selbst ist und zumindest auf der Ebene der Vernunft eine rationale Idee des eigenen und anderen affizierten Körpers in der Pflegesituation aktiv bildet (ebd. 250) – wenn er nicht gar zur Erkenntnis der Einzigartigkeit der Situation vordringt.

Auch hier ist dieser Befund nicht generalisierbar. Wie in anderen Filmsequenzen von *Liebe* zu sehen ist, erreicht Georges nur in sehr seltenen Fällen diese Intensität eines aktiven Tätigkeitsvermögens auf der Ebene der Vernunft oder gar der Intuition (u.a. Seq. 15, 35, 46), in ähnlichen Pflegesituationen sind hingegen Reaktivität, Passivität und ein eher geringes Tätigkeitsvermögen auf der Ebene der Meinung vorherrschend (u.a. Seq. 34, 50). Besonders die Szene, in der Georges in einer vergleichbaren Situation Anne, die sich in diesem Fall der Flüssigkeitszufuhr verweigert, aus Überforderung ins Gesicht schlägt (Seq. 50), zeigt, wie prekär die hier herausgearbeitete Differenz zwischen Georges und den professionellen Pflegerinnen eigentlich ist. Es sind nicht zuletzt die unterschiedlichen Ansprüche in den einzelnen pflegerischen Situationen, die mehr oder minder das Können bzw. Vermögen der Pflegenden herausfordern. An Georges' Handeln in der detailliert analysierten Sequenz (Seq. 41) wird aber deutlich, was Aktivität im Zusammenhang pflegerischer Handlungen bedeuten kann.

In Georges' situativer und dynamischer Modifikation der pflegerischen Handlungsabfolgen wie auch in seiner Abweichung von normierten Regeln bei der

sen (S: 283; Spinoza 2012: 270). Zwar ist in der relativ kurzen Filmsequenz von *Liebe* nur ein Ausschnitt aus der Pflegebeziehung von Georges und Anne zu sehen, aber angesichts der im Film dargestellten *langjährigen* Verbundenheit des Ehepaares wie auch der vorangegangenen Krisen und Werdensprozesse (Teil 3) ist an dieser Stelle durchaus eine Praxis intuitiver Erkenntnis vorstellbar. Zudem kann vermutet werden, dass Georges seine intuitive Erfahrung und sein Gespür in der betrachteten pflegerischen Situation über *längerfristiges* Erproben erst erworben und erlernt hat. Der Film bietet dafür einige Anhaltspunkte, indem er zeigt, wie sich die Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne über einen längeren Zeitraum erst entwickelt (u.a. Seq. 12-41).

Nahrungs- und Flüssigkeitsdarreichung kommen Aktivität, freiheitliches Handeln und relative Autonomie zum Vorschein. So gesehen ist bei Georges eine Existenzweise oder Lebensform in der Pflege auszumachen, die durch die aktive Schöpfung und Erfindung von Handlungsalternativen in der konkreten Pflegesituation geprägt ist. Sein aktives und bewegliches Agieren in der pflegerischen Situation erweitert temporär die Lebensmöglichkeiten. Zusammenhänge werden neu und anders interpretiert und verstanden, was sich auch darin zeigt, wie aufmerksam und deutungsoffen Georges den verbalen wie nonverbalen Äußerungen Annes folgt.

Im Hinblick auf die verfeinerten Wahrnehmungs- und Deutungsweisen von Georges lässt sich von einer praktischen Ethik der »Erprobung« (SP: 54) sprechen, bei der regelhaftes Handeln und obligatorische Regeln um ein situativ-experimentelles Verstehen und fakultative Regeln erweitert werden (U: 163). Im aufmerksamen Wahrnehmen von Veränderungen und Abweichungen im Verhältnis zur Gepflegten werden bestehende Regeln situativ ausgestaltet und modifiziert (Vernunft) – oder womöglich gar situativ *neu* bestimmt (Intuition). Es handelt sich so gesehen um eine *praktische Ethik* des Pflegens, die sich durch Aktivität, Experiment und situative Erfindungen auszeichnet. Das Befolgen obligatorischer Regeln und pflegerischer Handlungsrouinen, wie es in den beiden anderen Pflegesituationen anzutreffen war (Seq. 42, 47), weicht dabei einer aktiven, situativen und konkreten Ausgestaltung der pflegerischen Handlungen. Pflegerische Routinen werden nur unter Abweichung wiederholt, da Erfahrungen gemacht und situativ Konsequenzen daraus gezogen werden. Transzendente bzw. moralische Urteile, die auf feststehenden oder universellen Pflegenormen beruhen, werden um eine praktische Ethik des Pflegens erweitert, die im Sinne einer foucaultschen *Lebenskunst* ein anderes Verhältnis zur Unbestimmtheit und Kontingenz des Lebens aufweist (Foucault 2007).

Angesichts dieser erkenntnisleitenden Ethik von Georges bleibt die Pflegebeziehung dynamisch und *in Bewegung*, womit eine ansatzweise Begrenzung von Herrschaft in fortbestehenden Machtverhältnissen verbunden ist. Machtverhältnisse verschwinden auch in der Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne nicht, aber sie werden so modifiziert, dass sie mit einem Weniger bzw. einem Minimum an Herrschaft verbunden sind (Foucault 2007: 276). *Weniger zu herrschen* meint, wie bei Georges in der Filmsequenz zu sehen ist, Lebensmöglichkeiten aktiv und situativ zu erschließen und über Erfindungen und Experimente der situativen Erfahrung des Anderen (Levinas 1995) Raum zu lassen. Pflege steht so gesehen für eine praktische »Kunst, gerechte Distanzen zwischen den Menschen zu errichten, keine hierarchischen, sondern geometrische, und weder zu nahe noch zu entfernt zu sein, um zu vermeiden, dass Schläge gegeben oder erhalten werden« (Deleuze 1989: 12, zitiert nach Dittrich 2012: 244). Pflegebeziehungen meinen daher die unabgeschlossene und poetische Frage, wie ein Wesen ein

anderes in seine Welt aufnehmen kann und dabei dessen spezifische Welt erhält und respektiert (SP: 164).

In dieser Form steht eine Pflegebeziehung für eine aktive und lebendige Gemeinschaft zwischen differenten Personen. Verhältnisbildende Übereinstimmungen in Form »guter Pflege« basieren dabei – wie zuletzt anhand der Filmsequenz von *Liebe* gezeigt (Seq. 41) – auf einer intensiven und bruchhaften Lebenspraxis der Pflegenden, die detailliert in film- bzw. bewegungsbildbasierten Pflegeprozessanalysen beobachtet und untersucht werden kann.

4.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Pflegeprozessanalyse

Das Medium Film ermöglicht es, die relationale Praxis der Pflege und speziell die Mikrophysik pflegerischer Interaktionen in Bewegung und in Transformation zu beschreiben. Wie am Beispiel von drei ausgewählten Filmsequenzen von *Liebe* gezeigt wurde (Seq. 41, 42, 47), lassen sich mit bewegungsbildbasierten Analysen die prozesshaften Pflegebeziehungen ausgehend von ihrer spezifischen Ereignishaftigkeit verstehen, da den wiederkehrenden und unbestimmten Abweichungen der Verhaltensweisen und Handlungen der Pflegenden und Gepflegten in der Zeit gefolgt werden kann.

Darüber hinaus geraten im Film neben den sprachlichen Aspekten speziell die eigenwertigen sichtbaren Aspekte pflegerischer Interaktionen, also die für Pflege typischen nonverbalen Affektionen und körperlichen Gefühlsausdrücke, in den Fokus (Hülken-Giesler 2008), die in herkömmlichen, von einer auf Sprache verengten Diskursvorstellung ausgehenden pflegewissenschaftlichen Darstellungen zu meist verborgen bleiben. Da das Medium Film entsprechend die Untersuchung der prozesshaften Mikrophysik pflegerischer Interaktionen ermöglicht, lassen sich mittels konkreter Analysen filmischer Pflegeszenen die bestehenden technischen bzw. interaktionistischen Handlungsverständnisse der Pflege zeichen- und medientheoretisch erweitern (Hänel 2020, 2018; Hoops 2013).¹⁹

19 Das Medium Film legt es mithin nahe, die körperbezogenen pflegerischen Handlungen verstärkt auf der Ebene der sichtbaren Zeichen bzw. der Ästhetik zu untersuchen. Statt in Kategorien der Wahrnehmung, des Wissens und des Handelns zu denken, ließe sich die interaktive Pflegearbeit auch als *Zeichenprozess* konzipieren, in dem Zeichen ausgesendet und von den Beteiligten unterschiedlich gelesen werden. Zeichentheoretische Perspektiven würden es ermöglichen, die *Vermitteltheit* pflegerischen Tuns stärker in den Blick zu bekommen: Wie lesen Pflegende eigentlich die Zeichen, Spuren oder Indizien der Gepflegten? Welche Zeichen senden sie dabei selbst aus? Wie gelingt eine praktische Verständigung, die auf einer sowohl verbalen als auch nonverbalen Zeichenpraxis beruht?

Wie die Mikroanalysen von drei Pflegeszenen aus dem Film *Liebe* verdeutlicht haben, kann zwischen eher bindingslosen bzw. -schwachen Pflegerelationen (Seq. 42, 47) und bindingsstarken Pflegebeziehungen differenziert werden (Seq. 41). Anders als die bruchlos oder nur mit minimaler Abweichung durchgeführten pflegerischen Handlungsabfolgen, die zugleich für eine relative Entkopplung und Isolation der Pflegenden und Gepflegten (Seq. 42, 47) stehen, sind Unterbrechungen und Neuanschlüsse der pflegerischen Handlungen Ausdruck von beginnender Anteilnahme und empathischer Übereinstimmung, wie sie eine relationale und dynamische Pflegebeziehung kennzeichnen (Seq. 41).

Erst andauernde reflexive Modifikationen pflegerischer Handlungsabfolgen, die von Abweichungen und Brüchen ausgehen, können als »Pflege« oder »Pflegebeziehung« im engeren Sinn gesehen werden. Denn in den Abweichungen von den regelhaften Pflegehandlungen äußern sich Relationalität und Responsibilität (Seq. 41), während eine relativ unmodifizierte, bruchlos durchgeführte Verrichtung von Pflegehandlungen eher für eine relationslose und damit eine *pflegelose Pflege* stehen (Seq. 42, 47). Pflegearbeit erfordert demnach per se eine Sphäre des Dazwischen, sorgen einseitige – und nur schwache – Bezüge der Pflegenden doch oftmals für Vereinzelung und Separation.

Bei den beiden von recht abweichungsarmen und zweckbezogenen Interaktionen zwischen den professionellen Pflegerinnen und Anne als Gepflegter geprägten Filmsequenzen von *Liebe* (Seq. 42, 47) kann in diesem Sinne von eher statischen und festgestellten pflegerischen Beziehungsverhältnissen gesprochen werden. Demgegenüber wird die pflegerische Beziehung in der Szene mit Georges und Anne (Seq. 41) durch die wiederkehrenden Unterbrechungen und Neuanschlüsse der pflegerischen Handlungsabfolgen permanent dynamisch umgestaltet bzw. moduliert. Im Kontrast zu einem relativ statisch, festgestellt und abweichungsarm funktionierenden Prozess der Relationierung, bei dem die Pflegenden und die Gepflegten voneinander entkoppelt sind, lassen dynamische, variable und unbeständige Anpassungen der pflegerischen Beziehung ansatzweise Anteilnahme, Begegnung und Gemeinschaft zwischen den beteiligten Personen erkennen. Dies betrifft, wie zu sehen war, auch den Sprachgebrauch. Setzen die beiden professionellen Pflegerinnen Sprache zweckbezogen (Seq. 42) oder gar stereotyp und der Situation nicht angemessen ein (Seq. 47) und sorgen derart für eine Entkopplung von der Gepflegten, beruht die Kommunikation von Georges zunächst darauf, Anne sinnhaft zu *verstehen*, was sich als ein Anzeichen von Gemeinschaft und Zusammenarbeit lesen lässt.

Als Mannigfaltigkeit betrachtet, sind die Bezüge zwischen den beteiligten Personen bei eher bindingslosen bzw. -schwachen Pflegebeziehungen beweglich, aber relativ isoliert, entkoppelt und distanziert, während bei bindingsstarken Pflegebeziehungen tatsächlich relationale und affektierte Anschlüsse und *Verhältniskompositionen* zwischen den Beteiligten erfolgen, sodass sie ein gemeinsames Werden

in Nachbarschaft und Ungleichgewicht ermöglichen (TP: 415ff.).²⁰ Die recht statischen pflegerischen Beziehungen zwischen den professionellen Pflegerinnen und Anne sind daher, wie zu sehen war, von Nichtübereinstimmung, distanzierter Separation und Isolation geprägt, während die dynamische pflegerische Beziehung zwischen den Ehepartnern Georges und Anne ein doppeltes Werden in Nachbarschaft, Begegnung und Allianz auszeichnet. Die drei betrachteten Szenen im Film *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) verhandeln so gesehen den für die Pflegearbeit zentralen Problemzusammenhang, wie Bindungen oder Beziehungen zwischen verschiedenen Personen überhaupt möglich sind.²¹

-
- 20 Das topologische Modell der *pflegerischen Mannigfaltigkeit* bietet die Möglichkeit, die situativ-performative Pflegepraxis anhand der konkreten Art und Weise der prozesshaften Gestaltung der pflegerischen Interaktionen zu bestimmen. Als Mannigfaltigkeit meint eine pflegerische Beziehung einen Anschluss zwischen den heterogenen Elementen der Pflegenden und Gepflegten, der nicht vorherbestimmt ist, prinzipiell unendlich variiert und ständig erneuert werden muss (U: 179). Wie in *Liebe* in der Filmsequenz zwischen Georges und Anne zu sehen war, existieren relationale und bindungsstarke Pflegebeziehungen ausgehend von einem Gewebe sich beständig dynamisch verändernder pflegerischer Relationen zwischen den Personen. Die Mannigfaltigkeit bietet insofern ein topologisches Raummodell, mit dem sich pflegerische Beziehungen oder Pflegeprozesse denken lassen, die unaufhörlich fortgesetzt, unterbrochen und wiederaufgenommen werden (TP: 35). Pflege oder Pflegebeziehungen im engeren Sinne existieren daher nie einheitlich, sondern nur prozesshaft unter Abzug der Einheit bzw. Ganzheit ($n - 1$). Sie funktionieren wie die Variationen einer sich modulierenden Mannigfaltigkeit, die andauernd ihre Gestalt verändert (ebd.: 52). Bewegungsbildbasierte Pflegeprozessanalysen und speziell das topologische Raummodell der pflegerischen Mannigfaltigkeit helfen daher dabei, Pflege und Pflegebeziehungen in ihrer prozesshaften und unbestimmten Ereignishaftigkeit zu denken (Hoops 2013; Greb 2003).
- 21 Auch wenn Haneke in seinem Film auf den ersten Blick relativ einseitig die professionelle Pflege problematisiert, drängt sich die Frage auf, wie im Kontext von professioneller Pflegearbeit Beziehungen und Bindungen überhaupt möglich sind. Zu vorschnell wird aus normativen Erwägungen heraus zumeist unterstellt, dass *Pflegebeziehungen* vorliegen, womit auch der Problemcharakter von Pflege zum Verschwinden gebracht wird. Die beiden analysierten Szenen in *Liebe* (Seq. 42, 47) machen demgegenüber deutlich, dass die professionelle Pflegearbeit in einer Kontrollgesellschaft, für die bindungslose und fluktuierende Bezüge typisch sind (U: 255f.), mit dem Problem konfrontiert ist, Bindungen überhaupt entstehen zu lassen. Zugleich ist in *Liebe* der Unterschied zwischen professioneller Pflege und Angehörigenpflege prekärer, als es in meiner notwendig auf einer Auswahl von Szenen beruhenden Darstellung erscheinen mag. Denn es ist Georges, der in der Pflegebeziehung Anne gegenüber gewalttätig wird (Seq. 50) und sie letztendlich sogar tötet (Seq. 54). Darüber kann die liebevolle Pflege in der detailliert betrachteten Szene (Seq. 41) nur allzu leicht hinwegtäuschen. Insofern problematisiert der Film *Liebe* auf den zweiten Blick vor allem auch die familiäre Pflege und die Schwierigkeit, mit krankheitsbedingten Veränderungen von *geliebten* Personen umzugehen. Interessanterweise wird die Frage, wie man mit dem Leiden einer geliebten Person umgeht, auch von Haneke selbst als Hauptthema von *Liebe* bezeichnet (Cieutat/Rouyer 2013: 342).

Wie exemplarisch anhand der drei Mikroanalysen von Pflegesituationen in *Liebe* gezeigt wurde, ist es vor diesen Hintergründen zudem möglich, die Pflegepraxis über die gelebten Zustandsänderungen der Vermögensminderung (passive Affekte) und Vermögenssteigerung (aktive Affekte) zu bestimmen oder zu unterscheiden (SP: 65f.). Im Sinne Spinozas (2012: 184f.) wird »gute« und »schlechte Pflege« damit über die Intensitäten und den *immanenten* Vermögensgrad der konkreten Lebenspraxis definiert, anstatt von äußeren transzendenten, generalisierten oder idealistischen Normzuschreibungen auszugehen (SP: 33f.). »Schlechte Pflege« führt durch die Dominanz passiver Affekte zu einer beiderseitigen Vermögensminderung und trägt nicht zu einer Linderung von Krankheitsfolgen bei – mitunter sorgt sie gar für eine Vermehrung von Unlust und Schmerz. »Gute Pflege« hingegen definiert sich über eine gelingende Vermögenssteigerung; in ihr kommt es zu einem elastischen und andauernd neu zu gestaltenden Übergang von passiven zu aktiven Affekten, durch den bestenfalls das Leid in der Krankheitssituation für einige Zeit gemindert und zur Selbsterhaltung beigetragen wird. Denkt man von Vermögensgraden her, lassen sich Pflege und Pflegebeziehungen nicht fixieren oder feststellen, sondern müssen andauernd *aktiv* gestaltet werden. So haben die exemplarischen Analysen der pflegerischen Interaktionen in *Liebe* gezeigt, dass es in statischen und relativ starren pflegerischen Beziehungen vornehmlich zu zweckbezogenen Verrichtungen und identifizierenden Aneignungen der Pflegenden kommt, die einer »Pflegebeziehung« im eigentlichen Sinne nicht gerecht werden (Seq. 42, 47). Dynamische Pflegebeziehungen können als bewegliche, ziel- und zwecklose pflegerische Relationen per se nicht fixiert werden; vielmehr verlangen sie von den Pflegenden eine permanente aktive Gestaltung, indem Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile wiederkehrend erfahrungsbasiert freigesetzt und situativ beweglich gehalten werden (Seq. 41).

Meine drei Mikroanalysen verdeutlichten zudem, dass sich in Filmen dezidiert auch die Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse der Pflegenden genauer beobachten und untersuchen lassen. Relativ bindungslose bzw. -schwache und bindungsstarke Pflegebeziehungen unterscheiden sich diesbezüglich stark: Basieren erstere auf dem Ausbleiben affektierter Erfahrungen (Seq. 47) oder auf erfahrungsarmen, distanzierten Bezügen (Seq. 42), sind letztere mit einer erhöhten Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und Erfahrungsqualität der Pflegenden verbunden (Seq. 41). Dies zeigte sich nicht zuletzt auch im Sprachgebrauch. Während bei den professionellen Pflegerinnen mit ihrer stereotypen und zweckbezogenen Kommunikation eine relative Unfähigkeit zur sinnhaften Deutung der Situation zu beobachten war, beruhte Georges' zurückhaltende und situative Anwendung von Sprache zunächst auf einer *Erfahrungsfähigkeit* und einer sinnverstehenden Praxis der Deutung und Interpretation.

In diesem Zusammenhang kann die von mir heuristisch genutzte spinozistische Unterscheidung der Erkenntnisarten Meinung, Vernunft und Intuition dabei

helfen, die für die pflegerische Arbeit zentrale Nahtstelle von Körper und Geist, körperlicher Erfahrung und geistiger Ideen- und Urteilsbildung näher zu untersuchen und weiterführend zu beschreiben. Während bindingslose bzw. -schwache Pflegebeziehungen, wie sie im Film *Liebe* bei den beiden Szenen mit den professionellen Pflegerinnen anzutreffen waren (Seq. 47, 42), auf relativ erfahrungslosen oder -armen körperlichen Bezügen beruhen und damit auch mit eher inadäquaten oder lediglich flüchtigen, projektiven und oberflächlichen Ideen auf der Ebene der Meinung verbunden sind, sind für bindingsstarke Pflegebeziehungen wie in der Szene mit Georges als Pflegendem (Seq. 41) affektierte Körpererfahrungen kennzeichnend, die zur Bildung adäquater und rationaler Ideen der konkreten Pflegesituation auf der Ebene der Vernunft führen. Das Beispiel von Georges verdeutlicht, dass die Entwicklung reflexiver Einsichten in der Pflegebeziehung – also die Bildung einer gemeinsamen Idee des affizierten und affizierenden Körpers (S: 249) – eine körperliche Erfahrungsfähigkeit voraussetzt, die aufgrund der Bildung rationaler Ideen über rein projektive, wiedererkennende »Affektionsideen« (ebd.: 130) hinausführt, die in den beiden anderen Sequenzen vorherrschend waren. Insbesondere die Filmsequenz mit Georges und Anne führt vor Augen, dass Affiziertsein und Gefühle allein nicht ausreichen und es im Kontext von Pflegebeziehungen immer auch der situativen Bildung rationaler Erkenntnisse und Einsichten bedarf. Die relationalen Bezüge des Pflegens beruhen von daher auf Affektionen und körperbezogenen bzw. ästhetisch-sinnlichen Erfahrungen, die zu einer weiterführenden situativen Denk- und Verstehenspraxis erweitert, reflektiert oder umgearbeitet werden müssen.

Bei den Filmsequenzen von *Liebe* war exemplarisch zu sehen, dass die professionellen Pflegerinnen vorrangig auf der Ebene der Meinung operieren. Ihre Pflegepraxis ist somit an den eher inadäquaten oder oberflächlichen Erkenntnissen der Pflegesituation orientiert, die auf einem Wiedererkennen sowie auf Einbildungen und Projektionen gründen. Die adäquaten Erkenntnisse der konkreten Pflegesituation bei Georges gehen demgegenüber mit einer erfahrungsbasierten und affektierten Bildung von situativen Erkenntnissen auf der Ebene der Vernunft einher. Im Sinne einer Verstehens- und Verständnispraxis wendet er Regeln fallbezogen und situativ an, statt ihnen unter Absehung vom jeweiligen Fall allgemein zu folgen.

Bei Georges lässt sich in Ansätzen auch eine dynamische Denk- und Handlungspraxis in der Pflegesituation vermuten, die auf eine intuitive Erkenntnis der Einzigartigkeit der pflegerischen Situation hindeutet. Wie bei ihm ansatzweise zu sehen ist, beruhen solche intuitiven Erkenntnisse auf Brüchen und Neuanschlüssen (SP: 165f.; KK: 203). Auf der Ebene der Intuition ist dabei charakteristisch, dass an die Stelle allgemeiner pflegerischer Regeln, die fallbezogen angewendet werden,

fakultative Regeln rücken, die im Hinblick auf die Einzigartigkeit der gepflegten Person *neu* erfunden werden.²²

Stehen die Affektions- oder Vorstellungsideen auf der Ebene der Meinung für den zeitweiligen Einschluss der Ideenwelt der professionellen Pflegerinnen, der in einer eher inadäquaten oder flüchtigen Erkenntnis der Situation resultiert, meinen die rationalen und adäquaten Ideen auf der Ebene der Vernunft bzw. Intuition bei Georges die *aktive* Bildung einer gemeinsamen Idee des affizierten und affizierenden Körpers bzw. ein beginnendes Erschließen der Situation in ihrer Singularität. Im Kontrast zur relativ »schlechten«, auf Projektionen und flüchtigen Momenten des Wiedererkennens basierenden Pflege der professionellen Pflegerinnen in *Liebe* gelingt es Georges als Pflegendem vermutlich, über eine konkrete und allgemeine Erkenntnis der Pflegesituation und der Gepflegten hinaus (Vernunft) zu einer Erkenntnis der Einzigartigkeit der pflegerischen Situation (Intuition) vorzudringen, die, wie gezeigt, auch mit einer Lebenspraxis »guter Pflege« verbunden ist.

Wie ich aufgezeigt habe, ist der von den professionellen Pflegerinnen beschrittene Erkenntnisweg der Meinung vorrangig mit Reaktivität, Passivität und Außenleitung in der Pflegesituation verbunden. Georges' reflexive Einsichten auf der Ebene der Vernunft bzw. seine adäquate Erkenntnis der Singularität der pflegerischen Situation auf der Ebene der Intuition sind hingegen Ausdruck von Aktivität, relativer Autonomie und Freiheit in der Pflegesituation. Stehen das reaktive Wiedererkennen und das eher aneignende und reagierende Handeln der professionellen Pflegerinnen noch vorrangig für das Verharren auf einem niedrigen Vermögensgrad, geht das erfahrungsbasierte situative Verstehen bzw. das adäquate Handeln auf den Ebenen der Vernunft bzw. Intuition bei dem pflegenden Angehörigen Georges mit einem zeitweise hohen Vermögensgrad einher.

Wie ich im zurückliegenden Teil der Untersuchung zu zeigen versucht habe, lässt sich die Lebenspraxis der Pflege immanent über den Vermögensgrad der Pflegenden beurteilen, anstelle auf allgemeine Normen, Gattungsbegriffe oder äußere Zuschreibungen wie »professionelle Pflege« oder »Laienpflege« zurückgreifen zu müssen. Im Film *Liebe* und seiner dramaturgischen Komposition findet sich zwar auf den ersten Blick eine relativ stereotype Unterscheidung zwischen einer eher »schlechten« professionellen Pflege (Seq. 42, 47) und einer eher »guten« Angehörigen- bzw. Laienpflege (Seq. 41) – dennoch ist erkennbar, dass sich diese

22 Wie oben bereits ausgeführt, lässt sich die Erkenntnisgattung der Intuition in den zeitlich sehr kurzen Filmsequenzen von *Liebe* nur bedingt erschließen. Die in der besagten Pflegeszene (Seq. 41) dargestellte langjährige Vertrautheit des alternden Ehepaares Georges und Anne legt diesen Schluss aber durchaus nahe, zumal Georges in seinem äußerst dynamischen Handeln die Einzigartigkeit der pflegerischen Situation und der Gepflegten gebührend berücksichtigt. So gesehen ist es denkbar, dass diesem situativen bzw. intuitiven Gespür von Georges in der Pflegesituation eine Vielzahl gemeinsamer Erfahrungen vorausgegangen sein könnte, durch die er unter Umständen die Fähigkeit zur intuitiven Erkenntnis erworben hat.

Verhältnisse an anderer Stelle durchaus umgekehrt darstellen können. So ist in *Liebe* selbst zu sehen, dass Georges als Pflegender unter Umständen auch »schlechte«, als reaktiv und passiv einzuschätzende Pflege leistet (u.a. Seq. 34, 50). Auch die Tötung Annes (Seq. 54) im Rahmen der Pflegebeziehung wirft Fragen bezüglich der Grenzen familialer Pflege auf. Im Hinblick auf die professionellen Pflegerinnen (Seq. 42, 47) ist wiederum zu fragen, ob und inwieweit sie den besagten Anspruch an Pflegearbeit angesichts der strukturellen und institutionellen Zugzwänge, mit denen sie bei ihrer Arbeit konfrontiert sind, überhaupt erfüllen können. Wie erwähnt, ist die filmbasierte Beurteilung der Pflegenden über ihre Könnens- und Vermögensgrade daher nicht generalisierbar, sondern es ist immer wieder neu zu ergründen, ob es in einer konkreten Pflegesituation zu einer Vermögenssteigerung oder einer Vermögensminderung kommt.

Dennoch lässt sich in den Filmsequenzen von *Liebe* exemplarisch beobachten, dass eine strikte Ausrichtung an den transzendenten, externen oder obligatorischen Regeln der pflegerischen Handlungsabfolge – sei es beim Kämmen, sei es beim Duschen der Gepflegten – eher mit Reaktivität und dem Verharren auf einem niedrigen Vermögensniveau verbunden ist. Das erfahrungsbasierte situative Verstehen und die bruchhaften Abweichungen bzw. die Bildung fakultativer Regeln im Zusammenhang des Anreichens von Nahrung und Flüssigkeit durch Georges sind hingegen Ausdruck von Aktivität und erhöhtem Tätigkeitsvermögen.

Stehen so gesehen moralische Urteile und eine starke Orientierung an transzendenten und externen Normen und Regeln eher für Passivität und das Verharren auf niedrigem Vermögensniveau – und eine entsprechende Entkopplung der Pflegenden von der Pflegesituation –, sind für eine erkenntnisleitende praktische *Ethik der Erprobung* als erfinderischer und experimentell-erfahrungsbasierter Bezug zur Pflegesituation, wie sie bei Georges in Ansätzen beobachtet werden konnte, Aktivität und Vermögenssteigerung kennzeichnend, resultiert eine solche Ethik doch in einer situativen Erweiterung von Lebensmöglichkeiten.

Meine bewegungsbildbasierten Pflegeprozessanalysen haben also neben der präskriptiv-moralischen Urteilspraxis und dem regelkonformen Handeln der professionellen Pflegenden auch eine deskriptive, praktische und erkenntnisleitende Pflegeethik in Form der *erfinderischen* bzw. *ethisch-ästhetischen* Haltung von Georges als Pflegendem in den Blick gebracht, die sich als eine Lebenskunst im Sinne Foucaults (2007: 275f.) fassen lässt. Sie steht für einen anderen Umgang mit der Kontingenz und Unbestimmtheit des Lebens im Kontext von Pflege. Es handelt sich um eine pflegerische Haltung bzw. Ethik, die Freiheitsgrade und Lebensmöglichkeiten temporär erweitert, statt die an der Pflegebeziehung beteiligte gepflegte Person anhand von kodifizierten Wissensformen zu vereinnahmen oder identifizierend anzueignen. Werden durch die Anwendung kodifizierten Wissens und obligatorischer Regeln, wie bei den beiden professionellen Pflegerinnen in *Liebe* zu sehen war, bestehende Herrschafts- und Machtverhältnisse in der Pflegebezie-

hung aufrechterhalten, führt das dynamische Vorgehen von Georges und sein erfahrungsbasiertes situatives Erschaffen fakultativer Regeln im Verhältnis zu Anne zu einer gewissen Begrenzung von Herrschaft, da im Kontext der relationalen Pflegepraxis Machtverhältnisse transformiert bzw. modifiziert werden. In Differenz zu von Übergriffigkeit und Herrschaft geprägten Pflegebeziehungen, die auf *Mittelmäßigkeit* und dem Verharren auf einem niedrigen Vermögensgrad der professionellen Pflegerinnen beruhen, kommt so eine partizipative und solidarische Praxis des Pflegens in den Blick, die dafür steht, dass ausgehend von einer aktiven und widerständigen Vermögenssteigerung die Machtspiele in Pflegebeziehungen eher mit einem »Minimum an Herrschaft« (ebd.: 276) gespielt werden.

Eine derart intensive Lebenspraxis des anfänglichen Erprobens intensiver und herrschaftsfreier Bindungen, wie sie im Film *Liebe* in der detailliert betrachteten Pflegesituation zwischen Georges und Anne beobachtet werden konnte, gilt es im Medium Film auch in anderen Lebensbereichen zu untersuchen. Dies soll nachfolgend für den Zusammenhang von Kino und Filmbildungspraxis geschehen. Dabei wird der Frage nachgegangen, *ob* und *inwieweit* die spezifische filmische Darstellung der drei pflegerischen Interaktionen in *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) mit einer *Pädagogik des Kinos* verbunden ist; konkret geht es darum, ob sich bei Pflegeschüler/-innen, die diese drei Szenen betrachten, Filmbildungspotenziale beschreiben lassen, die darauf hindeuten, dass damit zukünftige Transformationen der Selbst- und Weltbezüge verbunden sein könnten (Kokemohr 2007). Wie bereits ansatzweise ausgeführt wurde (Teil 2), lässt sich vermuten, dass mit den Aktionsbildern der kleinen Form (Kap. 2.1) und insbesondere mit der naturalistischen Darstellung der Pflege in *Liebe* (Kap. 2.2) pflegepädagogische Einsätze verbunden sind, insofern den kontingenten, unbestimmten und abweichenden Aktionen bzw. Interaktionen der Figuren gefolgt werden muss und so Irritationen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster möglich scheinen.

5. Filmbildungspotenziale anhand von *Liebe in Bewegungsbildern* kartieren

Die Darstellung und Beschreibung der performativen Ereignishaftigkeit von Filmbildungsprozessen, die kontingent und zukunfts offen zwischen Film und Zuschauer ablaufen, erfordert – wie oben bereits ausgeführt (Kap. 1.2) – erweiterte Medien und Materialien. Es stellt sich im Besonderen die Frage, wie die körperlich-affektierten Artikulationen oder auch die Übergänge von Ruhe und Bewegung, wie sie für das Kinoereignis zentral sind (Wiemer 2006), zur Darstellung gebracht werden können. Das Medium Film als Material von Wissenschaft erweitert auch hier die Beschreibungs- und Übersetzungsmöglichkeiten.

Statt wie in der quantitativen und qualitativen Filmwirkungsforschung über nachträgliche Fragebögen oder Interviews Bestimmungen treffen zu müssen, ermöglichen es Filmaufzeichnungen, die performative Filmrezeptionspraxis, die *zeitgleich* zwischen Leinwand und Zuschauer abläuft, zu beobachten und zu untersuchen (Kap. 1.2). Im Speziellen lässt sich dabei die »Mikrophysik« (Sanders 2020: 37) der im Kino zwischen dem filmischen Prozess auf der Leinwand und den Zuschauern ablaufenden zukunfts offenen Filmbildungsprozesse in Relationalität, Performanz und Prozessualität analysieren. In den Fokus geraten bestenfalls ereignishaft Augenblicke, die gegen die Trägheiten des gewohnten Denkens und Wahrnehmens ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen durchsetzen und so die Grundlage langfristiger transformatorischer Bildungsprozesse bilden (ebd.). Ob es gelingt, die unbestimmten Einsätze von Filmbildungsprozessen einzufangen und zu beschreiben, die auf lange Sicht eventuell auch mit Bildung verbunden sein können, ist offen und gilt es nachfolgend zu diskutieren.

Wie oben gezeigt (Kap. 1.2), lassen sich Filmbildungsprozesse als spezifische transformatorische Bildungsprozesse verstehen. Im Kontext der Filmerfahrung der Zuschauer im Kino ist dabei die empirische Beschreibung möglicher krisenhafter Fremdheits- und Alteritätserfahrungen (Walberg 2011: 270f.) zentral, die bestenfalls auch zukünftig Bildung im Sinne einer Transformation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster versprechen. Zur Untersuchung der feinen Irritationen der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Zuschauer durch Filmbilder bedarf es aus meiner Sicht filmbasierter Mikroanalysen, die die

unabgeschlossenen, ergebnis- und zukunfts offenen Interaktionen zwischen dem Publikum und der Leinwand beschreiben und untersuchen.

Krisenhafte Filmerfahrungen, wie sie in diesem Teil der Untersuchung Gegenstand sind, unterscheiden sich von den individuellen, eher makroskopischen Bildungsprozessen, die oben im Zusammenhang mit den fiktionalen Figuren von *Liebe* beschrieben wurden (Teil 3). Aufgrund ihrer zeitlichen Begrenztheit lassen sich bei der Mikroanalyse solcher Erfahrungen keine Aussagen über den Transformationsprozess selbst und die Bildung von Neuheit, also im engeren Sinn über das Gelingen oder Scheitern möglicher Bildungsprozesse (Koller 2007: 77), treffen. Auch dies verdeutlicht die Schwierigkeit, Filmbildungsprozesse zu rekonstruieren und zu beschreiben, da ausgehend von diesen kleinen irritierenden Ereignissen offen und ungewiss bleibt, inwieweit damit zukünftig Bildung verbunden ist.

Mit den Mikroanalysen lassen sich deshalb allein Anzeichen zukünftiger Bildung freilegen, wie sie Kokemohr (2017: 175) unter dem Begriff des »Bildungsvorhalts« fasst. Es geht mithin um Bildungspotenziale, die zwar keine aktuelle Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse bedeuten, aber die innewohnende Möglichkeit von Bildung, das heißt einer zukünftigen Transformation, zumindest vorhalten (ebd.: 179; Koller 2007: 78).¹ Diesen Potenzialen zukünftiger Bildung soll im Folgenden mit Blick auf die Filmerfahrung einzelner Zuschauer filmisch nachgespürt werden. Wie angeklungen ist, handelt es sich dabei zunächst um einen experimentellen Versuch, sich mithilfe anderer Medien und Darstellungsformen diesen feinen, dem Film als Bildungsmedium inhärenten Potenzialen möglicher Bildungsprozesse mikroanalytisch anzunähern.²

Das für diesen Versuch genutzte Filmmaterial zeigt kurze Ausschnitte (ca. 1-3 min.) einer schulischen Rezeptionssituation der drei Filmsequenzen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47), die im vorangegangenen Teil der Arbeit in Bezug auf Pflegeprozesse untersucht wurden. Es beruht auf einer filmisch dokumentierten Vorführung

1 In metonymischer Bindung nimmt der Begriff des Bildungsvorhalts den des musikalischen Vorhalts auf, der im 17. Jahrhundert zum Stilmittel des Harmoniewechsels geworden ist. Indem der musikalische Vorhalt als funktionsfremder Ton innerhalb der Dur/Mol-Tonalität eine Harmonie dissonant spreizt, ermöglicht er den Übergang in eine andere Harmonie und lässt Dissonanz zu Konsonanz werden (Kokemohr 2017: 175). Wie ein dissonanter Ton – metaphorisch gesprochen – über den Rand einer Harmonie hinaus den Zugang zu einer anderen Harmonie öffnet und sich zum konsonanten Ton verwandelt, eröffnet der Bildungsvorhalt in einem irritierenden Zeichen den Zugang zu einer anderen Bedeutung, sodass das irritierende Zeichen zu einem sinnvollen Zeichen werden kann (ebd.).

2 Die Rede von Bildungspotenzialen scheint für diesen Zusammenhang durchaus sinnvoll zu sein, da sie es erlaubt, in Möglichkeiten zu denken bzw. die Möglichkeitscharakteristik der Bildung zum Ausdruck zu bringen. Denn Potenziale meinen Gegebenheiten, die den Eintritt von Ereignissen möglich oder zumindest wahrscheinlich, aber nicht zwingend notwendig machen.

von Hanekes *Liebe*, die im Kontext der beruflichen Pflegeausbildung erfolgte. Im Vordergrund stehen dabei zwei Pflegeschülerinnen (A, B) und ein Pflegeschüler (C) und ihre Rezeption der besagten Filmsequenzen, die dezidiert die pflegerische Beziehungsgestaltung als Kern der Pflegearbeit zeigen. Da die Filmerfahrungen der Zuschauer/-innen somit nicht vom Gegenstand Pflege zu trennen sind, geht es konkret um filmische Bildungspotenziale in der Pflegebildung.

Bei der praktischen Filmvorführung von *Liebe* in der Pflegeschule wurden aus forschungsethischer Sicht Vorkehrungen getroffen, um das bestehende Risiko, dass die Schüler/-innen körperlich und/oder psychisch Schaden nehmen können, zumindest abzumildern. So wurde zum einen mündlich über das Forschungsvorhaben aufgeklärt, zum anderen wurde von den volljährigen Schülern und Schülerinnen eine freiwillige Einwilligung zur Teilnahme an der Forschung eingeholt. Überdies wurde das Kriterium der Jugendfreigabe des Films *Liebe* (FSK ab 12) berücksichtigt; da alle beteiligten Schüler und Schülerinnen im Raum das empfohlene Mindestalter überschritten, konnten forschungsethische Bedenken hinsichtlich der schulischen Vorführung des Films zumindest gemindert werden. Dennoch hatte das Zeigen des Films *Liebe* im Kontext der Pflegeschule per se einen *experimentellen Charakter*, da die Wirkungen und Reaktionen der Schüler/-innen nicht vorab bestimmbar waren. Experimentell war die Forschung ferner insofern, als es darum ging, über das Zeigen des Films überraschende Ereignisse erst hervorzulocken.

Der im Original französischsprachige Film *Liebe* wurde in kompletter Länge und in deutscher Synchronisation gezeigt. Die schulische Filmvorführung wurde aus zwei gegenläufigen Perspektiven bzw. im Schuss-Gegenschuss-Prinzip (Publikum/Leinwand) über die gesamte Dauer hinweg gefilmt (ca. 2 h). Verwendet wurden feste Einstellungen in einer Totale (Abb. 5).

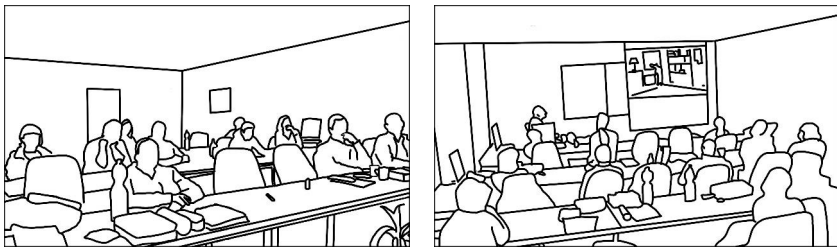


Abb. 5: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis

Der Auswahl der im Folgenden analysierten Filmausschnitte gingen im Forschungsprozess langwierige Sichtungen des Filmmaterials und Experimente vor-

aus. Zunächst wurde sich den Reaktionen der Schulklasse bzw. des Publikums in der Totale beobachtend angenähert, indem das gesamte Filmmaterial (ca. 2 h) der Filmrezeption mehrmals komplett angesehen wurde. Es erfolgten dabei erste händische Kartierungen von Bewegungsdifferenzen des gesamten Publikums im Verhältnis zu den Bewegungen der Filmbilder von *Liebe*, mit dem Anliegen, unterschiedliche Reaktionen des Zuschauerkollektivs in Bezug auf einzelne Filmsequenzen zu beschreiben. Mit diesem bildhaften Verfahren gerieten Sequenzen im Film *Liebe* in den Fokus, die beim Publikum besonders intensive und bewegte Reaktionen, Wirkungen und Affekte auslösten (u.a. Seq. 41, 42, 47, 50, 54) (Abb. 6/7).

Die *schwarze Linie* auf den abgebildeten Karten (Abb. 6/7) verdeutlicht Bewegungsänderungen des Publikums in Bezug zur Leinwand und zu den Filmsequenzen von *Liebe*. Eine abfallende Linie steht für eine Verlangsamung und eine aufsteigende Linie für eine relative Beschleunigung der Bewegungen der gesamten Schulklasse. Im spinozistischen Sinne bezieht sich die schwarze Linie mithin auf die extensive Dimension von Beschleunigungen und Verlangsamungen der Körper im Raum, während die beigefügte *rote Linie*, die Intensitätssteigerungen bzw. -änderungen bei der Filmrezeption nachzeichnet, ohne diese konkret zu bestimmen, die intensive Dimension fokussiert (TP: 345; Spinoza 2012: 206f.). Diese rote Linienführung entspricht daher dem Versuch, sich Intensitäten im Zusammenhang der Filmrezeption zunächst unscharf, unbestimmt und bildhaft anzunähern, ohne sie zu identifizieren.

Die *violetten Farbflächen* markieren darüber hinaus Momente, in denen die Körper des Publikums sich extrem verlangsamten und so in der Dauer als Zeitbilder direkt erfahrbar wurden. Die *grünen Farbflächen* kennzeichnen hingegen expressive und schnelle Körperreaktionen beim Publikum wie affiziertes Erschrecken oder Ähnliches. So gelang es, sich Sequenzen im Film *Liebe* anzunähern, die im Publikum sehr intensive Reaktionen nach sich zogen und besondere Affekte freisetzten (u.a. Seq. 41, 42, 47, 50, 54) (Abb. 6/7). Die Annäherung an Momente bzw. Filmszenen, die auf die Schulklasse vermutlich irritierend oder auch anregend wirkten, erfolgte also experimentell, indem dem unstetigen, unbestimmten und kontingenten Verlauf der Filmrezeption gefolgt wurde. Eine andere, stärker starre oder über externe Kriterien festgelegte Fokussierung schien hingegen weniger ratsam zu sein, da die Singularität bzw. Eigenart des Materials dabei zu wenig Berücksichtigung gefunden hätte.

Der Versuch, Facetten *kollektiver* Filmbildungsprozesse zu untersuchen, scheiterte zunächst unter anderem an der Schwierigkeit, das chaotische System des Publikums zu beschreiben, und wurde bisher nicht weiterverfolgt. Auch weitere händische Kartierungen in Bezug auf einzelne Filmsequenzen von *Liebe* (u.a. 41, 47, 50) (Abb. 6/7) ermöglichten zwar eine vage Annäherung an die kollektiven Re-



Abb. 6: Ausschnitt aus der händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis von Liebe (Schulklasse)

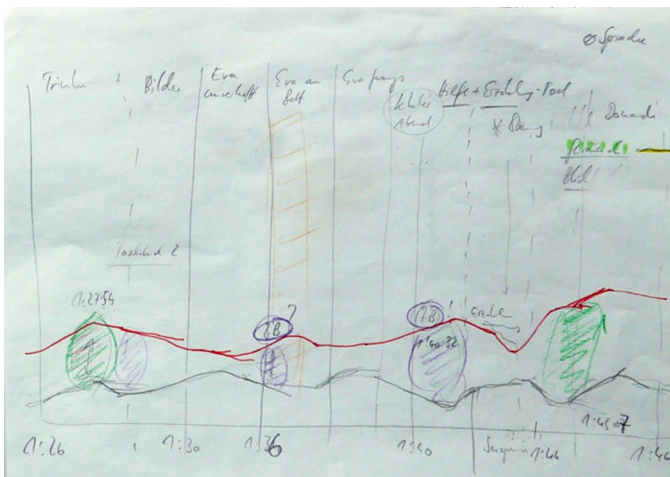


Abb. 7: Ausschnitt aus der händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis von Liebe (Schulklasse)

aktionen des Publikums, bargen aber die Gefahr, »idealtypische« Muster zu isolieren und abweichende singuläre Reaktionen der Zuschauerinnen und Zuschauer wiederum zu subsumieren oder zu disqualifizieren. Wie mir scheint, bedarf die

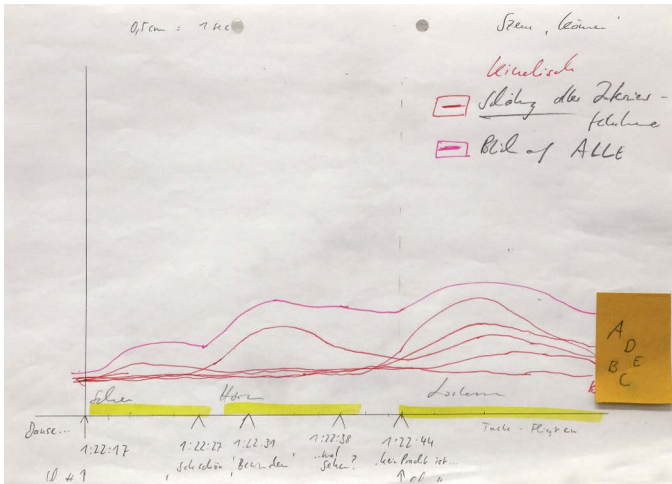


Abb. 8: Händische Kartierung der Zuschauerreaktionen (Schulklasse, Liebe Seq. 47)

Vielfalt der Zuschauerreaktionen bei der Rezeption einer Filmszene einer komplexeren Beschreibungsform, die die Heterogenität und Differenzen in der Fläche entfaltet, anstatt diese zu vereinheitlichen. In Ansätzen wurde dies mit einem Liniennmodell versucht, mit dessen Hilfe sich ein *Spektrum* an zeitgleichen Reaktionen des Publikums bzw. einzelner Zuschauer/-innen (A, B, C, D, E) kartieren ließ (Abb. 8).

Es ergab sich mit Blick auf die gruppenbezogene Rezeption einzelner Filmsequenzen von *Liebe* daher vielmehr ein *multilinear*er Zusammenhang, der wiederum mit dem Problem verbunden war, diese komplexen Zusammenhänge in die lineare Schriftform zu übersetzen. Dies wurde an dieser Stelle nicht explizit weitergeführt, aber der Fokus rückte dabei – auch aus Gründen der Komplexitätsreduktion – auf die Darstellung singulärer Verläufe der Filmrezeption einzelner Zuschauerinnen und Zuschauer.

Die Darstellung singulärer Verläufe der Filmrezeption einzelner Zuschauerinnen und Zuschauer rückte daher erst über Umwege in den Vordergrund. Rückblickend betrachtet diente aber die aufwendige Beobachtung und Beschreibung der Reaktionen des gesamten Publikums einer ethnografischen Sensibilisierung für singuläre Verläufe einzelner Pflegeschüler/-innen (A, B, C) in Bezug auf anscheinend besonders intensiv wahrgenommene Sequenzen im Film *Liebe* (u.a. Seq. 41, 42, 47, 50, 54). Dabei wurde ersichtlich, dass insbesondere direkte Darstellungen

von Pflegearbeit in *Liebe* intensive Reaktionen bei den Pflegeschüler/-innen hervorriefen (u.a. Seq. 41, 42, 47, 50).

Das beschriebene bildhafte Verfahren der händischen Kartierung wurde anschließend auch in Bezug auf einzelne Schüler/-innen und die zuvor eingegrenzten Filmsequenzen (u.a. Seq. 41, 42, 47, 50, 54) erprobt, mit dem Ziel, die singulären Verläufe der Filmerfahrung buchstäblich *nachzuzeichnen*. Auch hier wurden Bewegungsdifferentiale einzelner Schüler/-innen (A, B, C, D, E) im Verhältnis zu Abweichungen der bewegten Filmsequenzen von *Liebe* kartiert. Der Vorteil dieses bildhaften Kartierungsverfahrens bestand wiederum darin, dass sich anhand von händischen Linienführungen (rot/schwarz) den Bewegungs- (extensive Dimension) und Intensitätsveränderungen (intensive Dimension) zunächst nichtidentifizierend, beschreibend und unscharf angenähert werden konnte. Die violetten und grünen Farbflächen kennzeichnen dabei – wie oben auch –, ob der Körper des Zuschauers extrem verlangsamt und Eindrücke bzw. Impressionen Vorrang haben (violett) oder ob stärker expressive und schnelle Körperreaktionen dominieren (grün).

Im Fokus dieser Kartierungen standen wiederum allein unterschiedliche Wirkungen, Affekte und kleine Ereignisse, denen sich zunächst bildhaft und beschreibend genähert wurde, ohne dass eine begriffliche oder kategoriale Zuordnung erfolgte. Die Übersetzung des Filmmaterials in Farb- und Linienmodelle lässt sich so gesehen auch als Praxis der Verfremdung verstehen, die andere bzw. zumeist verdrängte Qualitäten in den Vordergrund zu rücken versucht. Über die bildhafte Kartierung kamen zudem untrennbare *Mischungen* (violett/grün) zum Vorschein, die sich einer ausschließenden Logik verweigerten, aber mit dem Problem verbunden waren, diese komplexen und multiplen Zusammenhänge der sich in der Zeit und in Bezug auf die Filmsequenz verändernden Körperreaktionen der Zuschauer/-innen linear in Textform zu beschreiben (Abb. 9).

Mit der bildhaften Kartierung wurde sich den singulären Verlaufsformen der affektierten Reaktionen einzelner Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang bestimmter Filmsequenzen von *Liebe* damit zunächst beschreibend angenähert. Zudem wurden indirekt bereits intensive Verläufe eingegrenzt, die besonders signifikant bzw. beispielhaft erschienen (etwa Schülerin A/Seq. 47, Schülerin A/Seq. 50, Schülerin B/Seq. 47, Schüler C/Seq. 42).

Die eigentliche Auswahl der im Folgenden analysierten Filmausschnitte erfolgte aber über Bezüge zu den parallel ablaufenden filmbasierten Untersuchungen sowohl der Pflegeprozesse im Film *Liebe* (Teil 4) als auch der diskursiven Bildungspotenziale in Gesprächen nach dem Film *Liebe* (Teil 6). Dass die Wahl letztlich auf drei Filmausschnitte fiel, die drei Schüler/-innen (A, B, C) bei der Rezeption einzelner Pflegeszenen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) zeigen, ist daher auf den Prozess des Werdens der Arbeit über das nach und nach entstehende Netz an immanenten Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen zurückzuführen. Insofern diese Arbeit

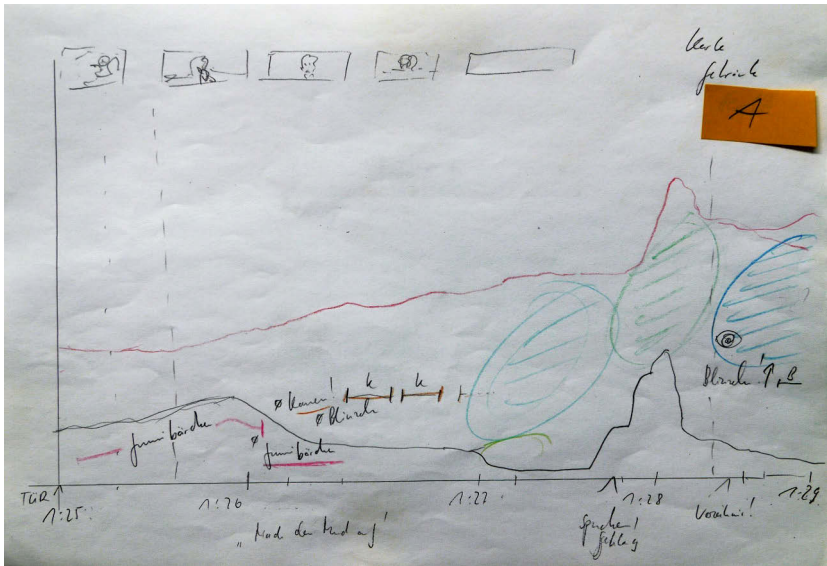


Abb. 9: Beispiel einer händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis (Schülerin A/Seq. 50)

den Versuch wagt, eine Mannigfaltigkeit zu konstruieren, müssen die Anschlüsse zwischen den Elementen notwendig beweglich und dynamisch gehalten werden, denn nur über eine transversale bzw. azentrische Verbindung der Elemente lässt sich bei einer Mannigfaltigkeit der Zusammenhalt stiften. Daher wurde die Auswahl der Schüler/-innen (A, B, C), wie auch der rezipierten Filmsequenzen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47), nicht mittels externer Kriterien vorgenommen, sondern sie erfolgte *immanent* über mögliche Relationen zu anderen Teilen der Untersuchung.

Aus diesem Grund fokussieren die anschließend betrachteten Filmausschnitte aus der Filmrezeptionspraxis auch die drei Filmsequenzen von *Liebe*, die oben in Bezug auf die Intensitäten von Pflegeprozessen untersucht wurden (Teil 4), und drei Pflegeschüler/-innen, die unten in Bezug auf mögliche Bildungspotenziale weiterführend untersucht werden (Teil 6). Diese bewegliche Strukturierung der Untersuchung unterscheidet sich von extern und begrifflich operationalisierten Vorgehensweisen, insofern versucht wird, Affekte, Wirkungen und kleine Ereignisse zwischen den Filmen bzw. den Teilen der Arbeit (u.a. Teil 4-6) aufeinander zu beziehen. Dieser Erkenntnisweg minderer Wissenschaft folgt allein Intensitäten und verstreuten Ereignissen, denen in zeitlichen und räumlichen Verhältnissen

nur gefolgt wird.³ Bei den letztendlich ausgewählten drei Filmausschnitten aus der Filmrezeptionspraxis (Schülerin A/Seq. 47, Schülerin B/Seq. 41, Schüler C/Seq. 42) handelt es sich so gesehen um verteilte Elemente, die zur Untersuchung herangezogen werden – wobei viele andere Elemente ebenso hätten ausgewählt werden können.

Die gewählten Filmausschnitte wurden zudem technisch so aufbereitet, dass die Totale in eine eher halbnaher Perspektive umgewandelt wurde und die beiden gegenläufigen Kameraperspektiven (Schüler/Leinwand) im Split Screen angeordnet wurden. Ferner wurde zur Orientierung ein Time Code eingefügt (Abb. 10).

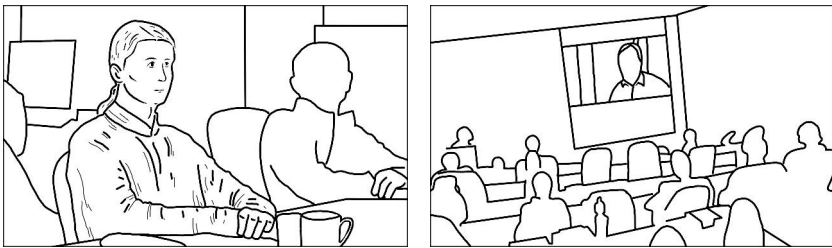


Abb. 10: Montage der zeitgleichen Kameraperspektiven der Filmvorführungssituation als Split Screen

Über die Montage der festen Einstellungen im Split Screen war es mir möglich, zeitgleich den Abweichungen des filmischen Prozesses auf der Leinwand wie auch den Veränderungen der Verhaltensweisen bzw. der Mimik und Gestik der Schüler/-innen zu folgen. Im Speziellen rückte damit der Prozess der Relationierung in der performativen Praxis des Kinos in den Vordergrund, also die Frage, wie die andauernden Abweichungen des filmischen Prozesses auf der Leinwand mit den abweichenden körperlichen Verhaltensweisen einzelner Schüler/-innen korrespondierten.

3 Speziell in Bezug auf die Darstellung von möglichen Einsätzen von (Film-)Bildungsprozessen bzw. Bildungsvorhalten ist dieses Vorgehen sinnvoll, da sich Bildung als experimentelle Form der Welterschließung nur *experimentell* erschließen lässt (Ahrens 2011: 301). Wie bereits ausgeführt, ist absolut unbestimmt und ergebnisoffen, welche Schüler/-innen bei der Filmrezeption von *Liebe* wie auf welche Szene reagieren. Genauso ist offen, ob und inwieweit sich die Wirkungen und Reaktionen in Bezug auf den Film *Liebe* an anderer Stelle, beispielsweise in den Interviews nach dem Film (Teil 6), wiederholen. Wie Ahrens (2011: 300) hellstichtig bemerkt, kann die Theorie der Bildung die Praxis nicht einholen, sondern kann nur die Probleme, für die die Praxis immer schon eine Lösung gefunden hat, wiederfinden, um diese in ihrer Kontingenz erkennbar zu machen.

Das Medium Film bietet sich – wie bereits erwähnt – insbesondere für die Untersuchung der Kinosituation an, da für gewöhnlich nicht gesprochen wird und *nichtsprachliche* körperliche Artikulationen untersucht und übersetzt werden können. Die komponierten Filmausschnitte rücken damit vor allem die mimischen und gestischen Körperreaktionen und die affizierten Gesichts- und Gefühlsausdrücke der Schüler/-innen bei der Filmrezeption in den Mittelpunkt. Neben hervorgehobenen Momenten der Erregung oder der affizierten Reaktion lässt sich überdies das Zusammenspiel von Ruhe und Bewegung, Schnelligkeit und Langsamkeit – wie es für die Kinosituation charakteristisch ist – untersuchen, da die Zuschauer bei der Filmvorführung zumeist relativ regungslos die Leinwand betrachten.

Insofern über die Filmaufzeichnung speziell die körperbezogenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse der Schüler und Schülerinnen bei der Filmrezeption in den Blick geraten, lässt sich im Medium Film die oft getrennte Nahtstelle von Körper und Geist, körperlicher Affektion und geistiger Idee genauer beschreiben. Um den Affekten, Wirkungen und körperlichen Reaktionen zwischen der Leinwand und den einzelnen Schüler/-innen zu folgen, wurde innerhalb der Filmausschnitte auf beschleunigende Schnitte verzichtet. In den als Split Screen montierten Filmausschnitten ließen sich im Besonderen die direkten Affektionen und Affekte der Schülerinnen und Schüler festhalten, die sich in der Allianz mit der Filmprojektion auf der Leinwand ereigneten.

In Bewegungs- und Zeitbildern erschließen sich dabei sowohl direkte Affektionen (lat. *affectio*) als auch Affekte (lat. *affectus*), die als Dauerzustände eher die Verarbeitung der Affektionen, also den Übergang von einem Zustand zu einem anderen beschreiben (SP: 65).⁴ Affekte sind so gesehen »Arten des Werdens« (TP: 349) und können mehr oder minder aktualisiert oder virtualisiert vorliegen. Affektionen können sich einerseits als direkte Gefühlsausdrücke äußern und sich in Form mimischer und gestischer Reaktionen, beispielsweise als Schreck oder Rührung, *aktualisieren*. Sie können andererseits aber auch in Affekte münden, die die Form von eher virtuellen Eindrücken (etwa innehaltendes und irritiertes Staunen) annehmen, bei denen sich das Geschehen *virtualisiert*. Jenseits von aktualisierten

4 Deleuze betont inständig, dass die von Spinoza getroffene Unterscheidung zwischen Affektionen und Affekten beibehalten werden muss, wenngleich beide Aspekte untrennbar miteinander verwoben sind (SP: 60). Beschreiben die Affektionen eher das Betroffensein, die Begegnung oder den Schock in Bezug auf einen anderen Körper, meinen die Affekte vorrangig die spezifische Verarbeitung der Affektionen, also den Übergang von Empfindungen bzw. Gefühlen (Deleuze 1978: 1, angeführt in Dittrich 2012: 122). Wie oben gezeigt, unterscheiden Deleuze und Guattari auch in *Was ist Philosophie?* Affektionen von Affekten, die für sie nicht- oder präsubjektive Wahrnehmungen darstellen, die als reiner Übergang von Empfindungen Ausdruck von Werdensprozessen sind (WP: 191).

Gefühlsreaktionen erscheinen diese virtuellen Affekte als direkte Zeitbilder.⁵ Das Film Medium ermöglicht es so betrachtet, zumeist verdrängte Qualitäten wie pathisches Innehalten und irritiertes Staunen verstärkt sichtbar zu machen, die für die Filmernerfahrung wie auch für etwaige Filmbildungsprozesse typisch sind.

Bildungspotenziale oder mögliche Bildungsvorhalte im Zusammenhang der Rezeption der drei Pflegesequenzen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) werden nachfolgend im Speziellen unter Einbezug der sichtbaren Affektionen und der aktuellen und virtuellen Affekte der Schüler/-innen (A, B, C) untersucht. Direkte und aktualisierte Gefühlsausdrücke und eher virtuelle Affekte oder Eindrücke sind dabei, wie oben gezeigt, *vermischt* und gehen, wie es auch die bildhaften Kartierungen der Schüler/-innen nahegelegt haben (Abb. 10), andauernd ineinander über. In den drei anschließend analysierten Filmausschnitten wird den singulären Verläufen dieser Übergänge und Mischungen von aktualisierten und virtuellen Affekten im Zusammenhang der Filmrezeption der einzelnen Schüler/-innen gefolgt. Um dem Leser und der Leserin die affizierten Reaktionen der Schüler/-innen (A, B, C) in der Dauer ansatzweise zu vergegenwärtigen und um zugleich die Anonymisierung der Schüler/-innen zu gewährleisten, verwende ich bei der filmbasierten Beschreibung vereinzelt *überzeichnete* Filmstills. Markante Abweichungen in den Verhaltensweisen der beiden Schülerinnen (A, B) und des Schülers (C), wie auch das Setting der Filmrezeption und der bildhafte Charakter des Geschehens sollen auf diese Weise so weit wie möglich nachvollziehbar werden.⁶

-
- 5 Die Aktualität der Gefühlsausdrücke und die Virtualität von Eindrücken sind doppelt artikuliert und bilden zwei Pole, hinsichtlich derer andauernde Übergänge anzunehmen sind. Auch in seiner Kinophilosophie zeigt Deleuze, dass Affektionsbilder zwischen Staunen (virtuelle Affekte) und Unrast (aktualisierte Affekte) changieren, ohne dass ein Ursprung festzustellen ist: »Eher als um einen ausschließenden Ursprung handelt es sich um zwei Pole, von denen bald der eine überwiegt, fast rein in Erscheinung tritt, bald wiederum beide sich in der einen oder anderen Richtung überlagern« (BB: 125). Aktualisierte Gefühlsausdrücke kommen dabei eher durch Schreck, Mitgefühl oder Rührung etc. zum Vorschein, während sich virtuelle Affekte durch Ausbleiben der Aktualisierung eher als innehaltende Irritation und Staunen äußern. Zugleich ist die Unterscheidung wiederum rein analytischer Natur, da das Aktuelle und Virtuelle, wie oben mehrfach gezeigt, untrennbar miteinander verwoben sind und ineinander übergehen.
 - 6 Neben der Anonymisierung der an der Forschung beteiligten Schüler/-innen über die Verfremdung der Namen mit Buchstaben des Alphabets (A, B, C) dient auch die künstlerische Verfremdung der Filmausschnitte dem Zweck, personenbezogene Informationen bzw. Daten zu schützen. Mit bildhaften Überzeichnungen der Filmstills, wie sie auch von Bader (2019) und Sabisch (2018) in ihren filmbasierten Forschungen genutzt werden, lassen sich körperbezogene und mimisch-gestische Reaktionen verdeutlichen und zugleich können vor dem Hintergrund forschungsethischer Erwägungen wie auch aus Gründen der Anonymisierung und des Datenschutzes bestimmte Merkmale der Personen unkenntlich gemacht werden. Ich danke Andrea Sabisch für diese Anregung. Die Überzeichnungen der Filmstills hat Falk Töpfer angefertigt.

Untersucht werden unter Einbezug der körperlichen bzw. mimisch-gestischen Regungen besonders auch die affektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erkenntnisprozesse der drei Schüler/-innen bei der Rezeption der ausgewählten Pflegesequenzen aus *Liebe* (Seq. 41, 42, 47). Zur weiterführenden Beschreibung dieser konkreten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen bietet sich wiederum die spinozistische Differenzierung der Erkenntniswege Meinung, Vernunft und Intuition an (SP: 78ff.). Diese ist insofern passend und anschlussfähig, als mit ihr die für Filmbildungsprozesse bedeutsame Zwischenstelle von körperlicher Erfahrung und geistiger Erkenntnispraxis in den Blick genommen werden kann.⁷

Grundlage ist hier einmal mehr Spinozas (2012) *Parallelismus* von Körper und Geist. Beide Bereiche sind doppelt artikuliert, da Körper und Geist zwar wesensverschieden und getrennt, aber zugleich miteinander verwoben sind. Das Denken ist folglich von körperlichen Erfahrungen nicht zu trennen. Aus diesem Grund kann man auch am Körper direkte Ideen bzw. die Bildung von Ideen oder *Ideenqualitäten* beobachten. Körper und Geist stellen mithin zwei Seiten einer Medaille dar, wobei auch hier die Interferenzprozesse vorrangig von Interesse sind (SP: 28f.). Stehen »Affektionsideen« (S: 130) auf der Ebene der Meinung noch eher für eine körperliche Determination des Denkens und der Ideen, da vorrangig nur die eigene Körperreaktion erkannt wird (SP: 34), meinen rationale Ideen auf der Ebene der Vernunft bereits eine relative Autonomie und ein weiterführendes Verstehen, bei dem eine gemeinsame Idee des affizierten und affizierenden Körpers gebildet wird (S: 249). Die Ebene der Intuition als Erkenntnis der Wesenheit führt noch darüber hinaus, insofern die Singularität des eigenen wie auch des fremden Körpers aktiv erkannt wird, was mit relativer Freiheit und Autonomie verbunden ist (SP: 87).

Aktualisierte, sichtbare und flüchtige Gefühlsausdrücke im Sinne von »Affektionsideen« (S: 130) deuten auch in der Filmrezeptionspraxis eher darauf hin, dass bestehende Einbildungen und Vorstellungen auf Ebene der Meinung (ebd.: 129ff.) reproduziert werden. Demgegenüber äußern sich in einem innehaltenden Staunen und Wahrnehmen bei der Rezeption womöglich Irritationen und ein vorübergehendes Scheitern vorhandener Imaginationen und Projektionen. Auch wenn sich reflexive Einsichten und rationale Ideen, wie sie für die Ebene der Vernunft (ebd.: 250f.) stehen, im Stocken und Zaudern, wie es in der Filmrezeption der drei nachfolgend im Mittelpunkt stehenden Schüler/-innen beobachtet werden kann, vielleicht noch nicht einstellen, lässt sich dennoch die ansatzweise Irritation bestehender Vorstellungsmuster, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster beschreiben, die als ein vages Anzeichen zukünftiger Bildung verstanden werden kann. Bestenfalls können die analysierten Filmausschnitte kleine ereignis- und krisenhafte Momente vor Augen führen, in denen die Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens zeitweise an Grenzen stoßen. Es geht also um die annähernde Beschreibung von Formen

7 Wie im Teil oben beziehe ich mich hauptsächlich auf Deleuze' Spinoza-Rezeption (S, SP).

des auch im Zusammenhang der Filmerfahrung bzw. Filmbildung als essenziell erscheinenden pathischen und responsiven Antwortens (Sabisch 2018). Wie zuletzt bereits angeklungen ist, handelt es sich im Folgenden um einen ersten beschreibenden Versuch, da vermeintliche Einätze bzw. Vorhalte von Filmbildungsprozessen nur sehr vage und nur näherungsweise zu bestimmen sind.

Bei der Analyse der Filmrezeptionspraxis einzelner Pflegesequenzen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) tritt also die Frage in den Vordergrund, wie die Schüler/-innen (A, B, C) die Sequenz wahrnehmen und darauf reagieren, ob gegenüber der Leinwand flüchtige Affektionen und ein bloßes Wiedererkennen Vorrang haben (Meinung) oder ob in Form der Irritation von Vorstellungen und Einbildungen bereits vage und unscharf bleibende situative und rationale Verstehensprozesse (Vernunft) zu beobachten sind, die als Vorhalt zukünftiger Bildung gedeutet werden können (Kokemoor 2017).

In den konkret analysierten Filmausschnitten (Schülerin A/Seq. 47, Schülerin B/Seq. 41, Schüler C/Seq. 42) erkenne ich – ähnlich wie im Teil oben – bei den Schüler/-innen vorrangig die Erkenntnisarten der Meinung und der Vernunft, während die höchste und seltenste Erkenntnisform der Intuition aus meiner Sicht nicht bzw. nur in sehr vagen Ansätzen anzutreffen ist.⁸

Der Bezug zu den spinozistischen Erkenntnisarten ermöglicht es außerdem, eine immanente Bestimmung oder *Schätzung* der situativen Bildungspotenziale über die in der Filmrezeptionspraxis zutage tretenden Könnens- oder Vermögensgrade der einzelnen Schüler/-innen bzw. über die »Affekte, zu denen sie fähig sind« (SP: 162), anzustellen. Äußert sich in der Erkenntnisart der Meinung und ihrer Praxis des Wiedererkennens (S: 131), durch die bestehende Imaginationen oder Vorstellungen reproduziert werden, noch ein recht geringer aktiver Vermögensgrad, sind Übergänge zur Erkenntnisart der Vernunft mit einer beginnenden Vermehrung des aktiven Potenzials verbunden, insofern es sich um eine aktive und situative *Bildung* von Erkenntnissen und Ideen handelt (SP: 35).⁹

-
- 8 Da die kurzen Filmausschnitte nur zeitlich sehr begrenzte Einblicke gewähren, ist eine Beurteilung der Erkenntnisart der Intuition kaum möglich, da diese langfristige Auseinandersetzungen zur Grundlage hat und von daher schwierig zu erlangen und selten anzutreffen ist (Spinoza 2012: 270; S: 282). Auch ist es schwer zu sagen, welche Gestalt intuitive Erkenntnisse in der Kinosituation als *Unterhaltungssituation*, in der Handlungen im engeren Sinn weniger anzutreffen sind, annehmen, verweisen sie doch auf ein anderes und neues Denken des Singulären, das der praktischen Anwendung von allgemeinen Regeln widersteht.
- 9 Die drei spinozistischen Erkenntniswege ermöglichen so gesehen eine immanente Annäherung an die Filmrezeptionspraxis der Schüler/-innen. Statt externe transzendente oder generalisierte Normen anzuwenden, werden die Schüler/-innen anhand ihrer konkreten praktischen Verarbeitung der Filmsequenzen über ihren Vermögens- oder Intensitätsgrad geschätzt. Es handelt sich daher um eine immanente Beurteilung der Lebenspraxis oder eine deskriptiv-beobachtende Beschreibung der »Existenzmodi« (SP: 79) der einzelnen Schüler/-innen. Betont werden muss dabei, dass diese Übersetzungen nur lokal und auf die singuläre

Die Reihenfolge der nachfolgenden Untersuchung der drei Filmausschnitte folgt dieser Logik der Vermögenssteigerung. Vorausschicken möchte ich, dass die Reihung der Schülerreaktionen anhand des jeweiligen Vermögensgrads nur auf einer vagen Schätzung beruht und die Positionen – auch im Hinblick auf ihre Ähnlichkeiten – näher beieinanderliegen, als es die zugespitzte Darstellung suggerieren mag.¹⁰ Dabei lässt sich in den ersten beiden analysierten Filmausschnitten (Schülerin A/Seq. 47, Schülerin B/Seq. 41) aus meiner Sicht bereits beobachten, wie affektierte Wiedererkennensleistungen mehr oder minder von irritierenden Affekten durchzogen sind. Wie ich an den beiden Ausschnitten zeigen möchte, kommen aktive Vermögenspotenziale vermutlich durch die ansatzweise Irritation bestehender Vorstellungen und eine beginnende aktive Bildung von Ideen zum Ausdruck. Im dritten Filmausschnitt (Schüler C/Seq. 42) lässt sich darüber hinaus aus meiner Sicht beobachten, wie die Reproduktion vorhandener Vorstellungen und Einbildungen zunehmend abnimmt, dauerhaft unterbrochen wird und einer situativen und aktiven Bildung von Erkenntnissen weicht, die als Anzeichen erhöhter aktiver Vermögenspotenziale gelesen werden kann.

Im Zentrum der Beschreibung der nachfolgenden Filmausschnitte aus der Filmrezeptionspraxis steht jeweils die funktionalistische Frage, wie sich die Schülerinnen und der Schüler angesichts der Filmsequenzen von *Liebe* zuweilen von ihren eigenen Meinungen, Vorstellungen und Identifikationen anteilhaft *entfremden*, was ein Indiz dafür wäre, dass die eigene Ideenwelt kleine Irritationen erfährt, die ein möglicher Ansatzpunkt für zukünftige Transformationen der Selbst- und Weltbezüge sein können. Es geht um pathische und responsive Formen der Filmerfahrung und die Frage, inwieweit diese Momente als Einsätze möglicher Bildungsprozesse verstanden werden können. An die Stelle einer erklärenden Konzeption, die das Was und Warum fokussiert, tritt also – wie oben auch – die funktionalistisch-deskriptive Frage, wie und *wodurch* sich mögliche Bildungsvorhalte im Zusammenhang der singulären Verläufe der Filmrezeption ereignen.

Situation bezogen sind und keine globale Geltung für andere Filmrezeptionssituationen beanspruchen.

- 10 Zur besseren Abgrenzung der singulären Affizierungsformen der drei ausgewählten Schüler/-innen (A, B, C) bei der Rezeption der einzelnen Pflegeszenen (Seq. 41, 42, 47) werden mitunter ergänzend Vergleiche angestellt, wie die anderen Schüler die *gleiche* Sequenz rezipieren. So soll es möglich werden, die getätigten Zuschreibungen der Vermögensgrade der Schüler/-innen einerseits zu begründen und andererseits zu relativieren.

5.1 Schülerin A – *Liebe* (Seq. 47)

Im ersten betrachteten Filmausschnitt folgt auf der Leinwand der Schnitt zur Seq. 47, die zeigt, wie Anne aufrecht im Bett sitzt, während ihr eine professionelle Pflegerin zügig die Haare am Hinterkopf kämmt. Anne schweigt dabei, aber erschreckt aufgrund der zügigen und unvermittelten Kämbewegungen der Pflegerin wiederkehrend. Als die Pflegerin mit dem Kämmen der Haare am Hinterkopf fertig ist, kommentiert sie ihr Tun motiviert und freudig mit der Floskel: »Na also ...« So dann bewegt sie den Oberkörper von Anne, die weitgehend regungslos und schweigend verharzt, ohne weitere Ankündigung so, dass Anne nun am Kopfteil des Bettes lehnt (bei 01:22:20). Zeitgleich ist bei Schülerin A zu beobachten, wie sie ihren Kopf auf den Arm aufgestützt hält und weitgehend nüchtern, still, aber gespannt dem relativ schnellen Geschehen auf der Leinwand folgt. Die Körperbewegungen verlangsamen dabei, bis sie relativ regungslos vor der Leinwand verharzt (01:22:15-01:22:20).

In *Liebe* ist nun auf der Leinwand zu sehen, wie die Pflegerin die verfilzten Haare am linken Scheitel der Gepflegten ruppig kämmt. Plötzlich und unvermittelt reagiert Anne auf die groben Kämbewegungen mit einem schmerzhaften Stöhnen (»Hach«), ihr Gesicht ist dabei vor Schmerz verzerrt (bei 01:22:22) (01:22:20-01:22:27). Die Affektionen des hör- und sichtbaren Schmerzes von Anne auf der Leinwand wiederholen sich bei Schülerin A direkt in Form eines schmerzverzerrten Gesichtsausdrucks, während zeitgleich ein gepresstes und empörtes Ausatmen (»Oooch«) zu hören ist (bei 01:22:23). Bei Schülerin A sind folglich *spiegelbildliche* Affekte der Schmerzreaktion von Anne auf der Leinwand zu sehen. Im selben Moment, in dem sich – wie oben gezeigt (Kap. 4.1) – Pflegebeziehungen auf der Leinwand *entkoppeln*, also affektierte Gefühlsreaktionen des Schmerzes bei Anne gegenüber den groben Aktionen der professionellen Pflegerin beobachtet werden können, ist bei Pflegeschülerin A eine körperliche Reaktion auszumachen, die der von Anne auf der Leinwand ähnelt (Abb. 11). Auch im Raumton des Filmausschnitts bemerkt man, dass etliche andere Pflegeschüler/-innen im Raum, aber nicht alle, ganz ähnlich mit unterschiedlichen Lautbildungen wie Lachen oder einem empörten Seufzen reagieren (bei 01:22:23) (01:22:20-01:22:25).

Das Geschehen auf der Leinwand dauert an: Die Pflegerin fährt unverändert fort, energisch und motiviert die verfilzten Haare von Anne, nun die am rechten Scheitel, zügig zu kämmen, ohne ihr Tun ob des zeitgleichen Stöhnens und Schmerzausdrucks von Anne zu unterbrechen oder zu verändern. Anne reagiert erneut wiederkehrend auf die groben Handgriffe der Pflegerin, indem sie gequält stöhnt und prustet (»Och«, »Hach ...«) und ihr Gesicht vor Schmerz verzerrt (01:22:25-01:22:30). Die Schülerin A nimmt dieses Geschehen innehaltend, gespannt, aber zurückhaltend wahr. Ihr Gesichtsausdruck ist nach wie vor schmerzverzerrt und empört (Abb. 11), und da sich ihre Körperbewegungen

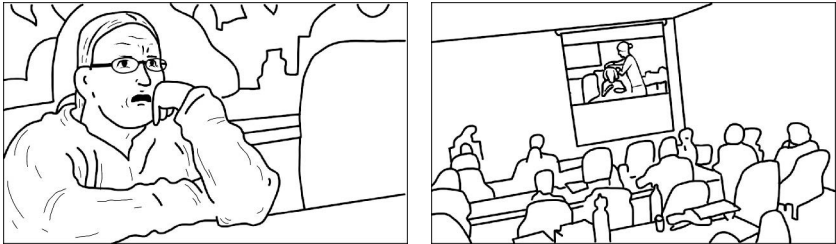


Abb. 11: Schmerzvoller Gesichtsausdruck von Schülerin A (bei 01:22:23)

verlangsamen, wirkt sie gleichsam wie stillgestellt und *eingefroren* (bei 01:22:26) (01:22:25-01:22:30).

Auf der Leinwand steht die Pflegerin in der Zwischenzeit kurz davor, die Pflegehandlung des Kämmens zu beenden. Sie kommentiert ihr Tun gegenüber der ausgezehrt aussehenden Anne, indem sie ihr schmeichelt, dass sie nun wieder »schön« aussehen würde und aufgrund ihrer Frisur von allen »bewundert« werde (bei 01:22:30), während Anne aufgrund des unverändert groben Kämmens abermals erschreckt und schmerzvoll seufzt. Auf diesen unpassend wirkenden Kommentar der Pflegerin reagiert die Schülerin A erneut – und ähnlich wie zuvor (Abb. 11) – mit einem erregten und entrüsteten Stöhnen (»Och«), ihr verzerrter Gesichtsausdruck lässt dabei auf eine schmerzvolle Empörung schließen (bei 01:22:31) (01:22:30-01:22:33). Die Abweichungen in der Filmsequenz, der unpassende Kommentar der Pflegerin und das widerstreitende Leid Annes, in denen sich die entkoppelte bzw. bindingslose Pflegebeziehung der beiden spiegelt (Kap. 4.1), wiederholen sich in einer plötzlichen und sprunghaften Affektion von Pflegeschülerin A.

Auf der Leinwand beendet die Pflegerin motiviert und gut gelaunt das Kämmen und fragt die kranke Anne, ob sie die gekämmten Haare bzw. ihre Frisur sehen will. Anne ist angesichts dieses unpassenden Vorschlags hör- und sichtbar entrüstet (»Tz ... Hach«) (bei 01:22:35). Zeitgleich blickt die Schülerin A weiter mit bedrücktem und freudlosem Gesichtsausdruck auf die Leinwand, ihre Körperbewegungen verlangsamen, bis sie regungslos verharnt (bei 01:22:36) (01:22:33-01:22:36). Als sodann auf der Leinwand die Pflegerin erneut die affizierten Reaktionen der Entrüstung und der Ablehnung von Anne ignoriert und unbeirrt den Spiegel vom Nachttisch holt, atmet Schülerin A tief und sorgenvoll ein (bei 01:22:37) (01:22:36-01:22:38).

Die pflegerische Handlung in *Liebe* neigt sich nun dem Ende zu: Die Pflegerin beugt sich mit dem Spiegel in der Hand zu Anne, damit diese ihr Spiegelbild sehen kann. Dabei kommentiert sie, dass Anne »prächtig« aussehen würde (bei 01:22:44),

während diese im Bett ihr Gesicht angeekelt vom Spiegel abwendet. Sodann folgt der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz (Seq. 48). Bei dieser kurzen Filmhandlung kommt es bei Schülerin A erneut zu einer direkten körperlichen Reaktion bzw. Affektion: Sie wendet ihren Blick mit einem empörten Gesichtsausdruck von der Leinwand ab (01:22:38–01:22:46). Ähnlich wie zuvor (bei 01:22:31) ist unmittelbar davor auch ein sanftes empörtes Stöhnen (»Och ...«) zu hören.

Zwischen der filmischen Projektion der Pflegeszene auf der Leinwand und Schülerin A sind während der Rezeption wiederkehrend direkte Interaktionen auszumachen: So wiederholen sich die schnellen Bewegungen und Aktionen auf der Leinwand, speziell die leidvollen Affektionen der Gepflegten Anne, vor allem als direkte Affektionen oder aktualisierte Gefühlsreaktionen bei der Schülerin (u.a. bei 01:22:23, 01:22:31, 01:22:45). Eher vereinzelt lassen sich in Form der Verlangsamung und des Stillstellens von Körperbewegungen bzw. des Innehaltens direkter Reaktionen aber auch virtualisierte Affekte beobachten (u.a. bei 01:22:15–01:22:20, 01:22:27–01:22:30).

Bestimmte Abweichungen im filmischen Prozess auf der Leinwand, insbesondere das Affiziertsein oder die Affektionen von Anne wie ihr schmerzhaftes Stöhnen und die situativ inadäquaten Kommentare der Pflegerin, dass Anne »bewundert« werden und »prächtig« aussehen würde, sind bei Schülerin A wiederkehrend mit direkten Affektionen des schmerzvollen, verzerrten Gesichtsausdrucks und des hörbaren gequälten Stöhnens (»Och«) verbunden (u.a. bei 01:22:23, 01:22:31, 01:22:45). Daneben sind in Form der starken Verlangsamung von Körperbewegungen und dem Ausbleiben mimischer und gestischer Körperreaktionen beim stauenden, irritierten und zurückhaltenden Beobachten der Filmsequenz durchaus auch virtuelle Affekte festzustellen (u.a. bei 01:22:15–01:22:20, 01:22:27–01:22:30). Allerdings treten diese virtuellen Affekte angesichts der prominenten direkten Affektionen und Gefühlsausdrücke von Schülerin A in diesem Filmausschnitt aus meiner Sicht eher in den Hintergrund.

Ähnlich erregte bzw. affizierte Reaktionsweisen während der *gleichen* Filmsequenz zeigen sich auch bei Schülerin B, von der vor allem im nächsten Kapitel die Rede sein wird (Kap. 5.2). Ganz ähnlich wie Schülerin A reagiert sie auf die unpassenden Kommentare der Pflegerin mit der mimischen Missfallensbekundung des Naserümpfens, mit Kopfschütteln und dem leisen Kommentar, dass dieses Verhalten »nich« normal« sei. Ganz anders gestaltet sich die Rezeption dieser Szene hingegen bei Schüler C, der im dritten Kapitel dieses Teils gesondert untersucht wird (Kap. 5.3). So schaut er relativ nüchtern und gespannt auf die Leinwand. Direkte affizierte Reaktionen in Bezug auf die offensichtlich »schlechte« Pflegearbeit in der Kämmzene, wie sie vor allem bei Schülerin A auftreten, bleiben aus.

Die in Reaktion auf die Darstellung der ruppigen und »schlechten« Pflege bzw. der *entkoppelten* und *bindungslosen Pflegebeziehung* (Kap. 4.1) wiederkehrenden direkten Affektionen des schmerzvollen Gesichtsausdrucks und des Stöhnens bei Schü-

lerin A können als Manifestationen von Aufgebrachtheit, Verärgerung und Entrüstung über das Gesehene gedeutet werden. Die relativ stereotype, im Muster von Gewalt und Gewaltreaktion verbleibende Darstellung von grober Pflege in dieser Szene des Films *Liebe* korrespondiert bei Schülerin A so gesehen vor allem mit direkten Affektionen der Entrüstung und Empörung. Gleichwohl werden diese direkten und sprunghaften Gefühlsausdrücke auch immer wieder von den daneben beobachtbaren virtuellen Affekten des bisweilen irritierten, innehaltenden und gespannten Staunens gegenüber dem Verlauf des Geschehens auf der Leinwand durchquert, stillgestellt und verlangsamt.

Die direkten Gefühlsausdrücke von Schülerin A und das sichtbare Körperbild in Gestalt der direkten Entrüstung und Empörung lassen sich als »Affektionsideen« (S: 130) verstehen, da die körperliche Affektion scheinbar direkt mit einer Idee bzw. einem Vorstellungsbild zusammenfällt (SP: 64).¹¹ Die affizierten Ideen von Schülerin A sind so gesehen eher als flüchtig und oberflächlich zu bezeichnen, da die Schülerin anhand der stereotypen Merkmale von »schlechter Pflege« im Film *Liebe*, also des Schmerzausdrucks von Anne während des Kämmens durch die Pflegerin sowie der Entrüstung von Anne angesichts der unpassenden Kommentare der Pflegerin, zeitweilig eher direkte Identifikationen und Zuschreibungen vornimmt. Schülerin A erkennt – ähnlich wie Schülerin B während der gleichen Szene – anhand der sichtbaren Kennzeichen in der Filmsequenz von *Liebe* relativ umstandslos »schlechte Pflege« wieder. Dabei ist das projektive Wiedererkennen von Schülerin A ansatzweise mit zutreffenden, also positiven und wahren Ausdrücken (S: 133) verbunden, denn ihre affizierte und verkörperte Entrüstung ist angesichts des Geschehens auf der Leinwand durchaus angebracht, sinnhaft und passend.

Zugleich ist das Wiedererkennen, das laut Deleuze' Spinoza-Rezeption auf der Ebene der Erkenntnisart der Meinung zu verorten ist, wenig durchdacht, relativ oberflächlich und grob und sorgt dafür, dass bestehende Einbildungen, Imaginationen und Vorstellungen reproduziert werden (ebd.: 131). Die Erkenntnisgattung der Meinung bringt eine flüchtige und von Affektionen bestimmte Erkenntnis zum Ausdruck, die, wie bei Schülerin A zu sehen ist, zwar kein absolutes Unwissen meint (ebd.: 132), aber eben eher zur Reproduktion der vorhandenen Vorstellungs- und Ideenwelt tendiert.

Zugleich stockt diese affektierte Praxis des Wiedererkennens bei Schülerin A immer wieder durch die virtuellen Affekte des irritierenden und innehaltenden

11 Affektionsideen sind dadurch gekennzeichnet, dass die körperliche Wirkung und die Idee der körperlichen Wirkung zusammenfallen und daher vorrangig die eigene Körperreaktion erkannt wird (SP: 30; S: 154). Folglich werden vorhandene Imaginationen und Vorstellungen eher *passiv* angewendet (SP: 64), anstatt *aktiv* eine Idee des affizierenden Körpers bzw. Gegenstands zu bilden. Daher sind diese affizierten Ideen eher flüchtig, situativ affektiert und weniger durchdacht oder reflektiert.

Staunens und wird verzögert (u.a. bei 01:22:15–01:22:20, 01:22:27–01:22:33). Einbildungen und Vorstellungen werden so gesehen einerseits wiederholt und andererseits teilweise *irritiert*. Wenngleich die für die Erkenntnisart der Vernunft typischen Einsichten und Verständnisleistungen (SP: 79) bei Schülerin A im engeren Sinn ausbleiben scheinen, kann beobachtet werden, dass das umstandslose Identifizieren und Wiedererkennen bei ihr ansatzweise unterbrochen wird. Durch die temporäre innehaltende Verwunderung von Schülerin A bleiben flüchtige und affektierete Ideen auch gelegentlich aus, werden Zuschreibungen, Urteile und Identifikationen *verzögert* und Wiedererkennenspraktiken zeitweilig irritiert oder gestört. Schülerin A befindet sich in solchen Momenten somit gleichsam auf der *Vorstufe* situativer Verstehens- und Verständnisleistungen. Ob sie dabei auch *aktiv* reflexive Erkenntnisse auf der Ebene der Vernunft bildet (SP: 35; S: 244), sei dahingestellt – es lässt sich zumindest nicht gänzlich ausschließen. In der Hauptsache ist die Filmrezeption von Schülerin A aus meiner Sicht davon geprägt, dass Vorstellungen und Meinungen einerseits reproduziert werden und andererseits auch ansatzweise Irritationen erfahren.

Dominant ist in dem betrachteten Filmausschnitt meines Erachtens aber die Praxis des affizierten Wiedererkennens, weshalb sich die beschriebene performative Reproduktion der Einbildungen und Vorstellungen in Gestalt der regelhaften, zutreffenden und sinnhaften Identifikation der ruppigen und »schlechten« Pflege im Film auf der Leinwand als *Stabilisation* vorhandener Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verstehen lässt (Kokemohr 2007: 148). Insofern Körper und Geist – wie eingangs angeführt – doppelt artikuliert sind, äußern sich vorhandene Ansichten, Ideen und Deutungen auf der körperlichen Ebene als affizierter Gefühlsausdruck. Die positive und sinnhafte Erkenntnispraxis von Schülerin A verdient als Aktualisierung innewohnender Potenziale dabei durchaus Anerkennung. Aber insofern bei der Rezeption der im Film *Liebe* dargestellten Pflegeszene vor allem *das erkannt wird, was bekannt ist*, geraten Irritationen und Brüche bestehender Vorstellungen eher in den Hintergrund. Vielmehr reproduzieren und stabilisieren sich vorhandene Selbst- und Weltbezüge. Durch die Gefühlsausdrücke und direkten Affektionen wie die Empörung und Entrüstung von Schülerin A wird die eigene Einbildungs-, Vorstellungs- und Ideenwelt im Kontext der Filmrezeptionspraxis so gesehen eher reproduziert als irritiert. Es handelt sich bei Schülerin A aus dieser Perspektive vorrangig um eine Lebenspraxis, die über die Praxis des Deutens und Urteilens eher auf gewohntem Aktivitätsniveau verharrt und Zusammenhänge stabilisiert. Nicht zuletzt hat wohl auch die eher einfache bzw. stereotype Darstellung »schlechter« professioneller Pflege in der Filmsequenz von *Liebe* ihren Anteil daran, dass Schülerin A vorrangig bekannte Regeln und normative Wahrnehmungs- und Deutungsmuster anwendet und reproduziert. Die Verarbeitung der Filmsequenz ereignet sich bei Schülerin A damit hauptsächlich im gegebenen Rahmen der Informationsverarbeitung, wenngleich – wie oben bereits ausgeführt –, immer auch situa-

tive Irritationen der Vorstellungen beobachtbar sind. Durch die virtuellen Affekte des innehaltenden und irritierten Staunens bei Schülerin A erfahren die bekannten Vorstellungsbilder wiederkehrend kleine Eröffnungen und Irritationen.

Wenngleich durch die Dominanz des Wiedererkennens bei Schülerin A vorrangig eine Reproduktion bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu beobachten ist, sind angesichts der zeitgleichen Irritation, Unterminierung und Störung fortbestehender Einbildungen und Vorstellungen mögliche Bildungspotenziale keineswegs gänzlich auszuschließen. Bildungsvorhalte als Einsätze oder versprechende Zeichen zukünftiger Bildung (Kokemohr 2017: 193) erscheinen als beginnende Verschiebungen in der Erkenntnispraxis, die sich in einer kleinen Irritation der Meinung und des umstandslosen Deutens und Wiedererkennens äußern. Wie bei Schülerin A in vagen Ansätzen zu beobachten ist, *zeigen* und *entziehen* sich diese Ereignisse in Form der virtuellen Affekte gleichzeitig, da sie als zeitweise innehaltende und staunende Wahrnehmung schwer zu fixieren sind. Gleichwohl lassen sich sie sich womöglich als irritierende und beunruhigende Fremdheitserfahrungen verstehen (Kokemohr 2007: 23), die den andauernden Prozess des Wiedererkennens, der Deutungen und der Identifikationen – bei Schülerin A allerdings nur in geringem Ausmaß – unterminieren und porös werden lassen. Die Einsätze filmischer Bildungsprozesse stellen sich aus dieser Perspektive bei Schülerin A eher unscheinbar oder unspektakulär dar, als Formen des responsiven und irritierten Antwortens, wie sie auch Sabisch (2018) im Zusammenhang von Bilderfahrungen beschrieben hat.¹²

Die kurzen Phasen des verzögerten und gespannten Verharrens und Staunens stehen vermutlich auch bei Schülerin A dafür, dass die Dinge für sie zeitweilig nicht mehr umstandslos deutbar sind und sie fremd anzusprechen scheinen (Kokemohr 2017: 193). Diese virtuellen Affekte bei Schülerin A stellen so betrachtet »reine Potentiale« (BB: 143) und »Möglichkeiten« (ebd.) dar, wobei offenbleibt, ob diese – relativ schwachen – Potenziale zukünftig wirksam werden und mit Bildung

12 Mit Blick auf das Filmmaterial lässt sich die weiterführende Frage aufwerfen, ob die relativ gewöhnlich erscheinende Reaktion des regungslosen Innehaltens von Schülerin A schon als einsetzende Fremdheitserfahrung gedacht werden kann. Denn speziell im Kontext der Theorie transformatorischer Bildung werden oftmals spektakuläre bzw. schwerwiegende Ereignisse und Krisen als Alteritätserfahrung und damit als Ausgangspunkt von Bildung angenommen. So waren es oben (Teil 3) etwa die Krankheits- und Lebenskrisen der fiktionalen Figuren Georges und Anne im Film *Liebe*, die als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen gedacht wurden. Wie Ahrens (2011: 274) aber zeigt, geraten bei einer sehr strengen Fassung des Konzepts der Fremdheitserfahrung eher alltägliche Momente der Fremdheit oder der Befremdung aus dem Blick, die längerfristig ebenso Bildungsprozesse anregen können. Auch Sabisch (2018: 48f.) plädiert daher dafür, den Krisenbegriff durch den Irritationsbegriff zu ersetzen, um die eher unscheinbaren und undramatischen Anlässe von Bildung verstärkt untersuchen zu können.

verbunden sind. Auch wenn vieles darauf hindeutet, dass bei Schülerin A die Reproduktion vorhandener Selbst- und Weltbezüge Vorrang einnimmt, ist nicht kategorisch auszuschließen, dass angesichts der beobachtbaren Irritationsmomente nicht auch Vorhalte zukünftiger Bildung aufzufinden sind.

Zugleich sind die aktualisierten Potenziale in Gestalt der affektierten Wiedererkennenspraxis und des sinnhaften identifizierenden Erkennens der »schlechten Pflege« im Film *Liebe* als Ergebnis *vergänger* Bildungsprozesse von Schülerin A zu verstehen, denn den etablierten und konsolidierten Selbst- und Weltverhältnissen müssen durchaus Werdens- und Bildungsprozesse vorausgegangen sein. Unklar bleibt aber, ob die direkten Affektionen und Gefühlsausdrücke der Empörung und Entrüstung von Schülerin A nicht auch *zukünftig* eine Möglichkeit der Reflexion und damit einen Anlass für Bildung darstellen könnten. Bevor dieser Frage im Kontext eines Interviews nach dem Film *Liebe* im anschließenden Teil der Arbeit nachgegangen wird (Kap. 6.1), untersuche ich weitere mögliche Bildungspotenziale am Beispiel der Rezeption einer zweiten Pflegeszene durch Schülerin B.

5.2 Schülerin B – *Liebe* (Seq. 41)

Im zweiten Filmausschnitt ist auf der Leinwand in einer Plansequenz zu sehen, wie Georges als Pfleger mit einer Mülschale das Schlafzimmer von Anne betritt. Daraufhin bereitet Georges die Nahrungsgabe vor, geht zum Bett von Anne (bei 01:13:18), stellt das Kopfteil des Bettes hoch und spricht zu Anne (bei 01:13:26). Als nun ein kurzer Dialog zwischen Georges und Anne einsetzt, stocken bei Schülerin B die anfänglichen Kaubewegungen und bleiben zunehmend aus (bei 01:13:28). Während auf der Leinwand zu sehen ist, wie Georges sich auf die Bettkante setzt, ein Tuch unterlegt (bei 01:13:29) und Anne ermuntert, etwas zu essen (bei 01:13:51), blickt die Schülerin zur Leinwand und ihre Körperbewegungen wie auch ihre Mimik verlangsamen sich, bis sie weitgehend regungslos, aber gespannt blickend verharrt (01:13:16–01:13:54).

Im Film gibt Georges der gelähmten Anne sodann einen ersten Löffel Brei (bei 01:13:56), woraufhin die aufgrund der Schluckstörung Annes sehr mühsamen und langsamen Kaubewegungen gezeigt werden (bei 01:14:07). Ein kurz darauf angesetzter Versuch von Georges, Anne einen weiteren Löffel Brei anzureichen, scheitert, da Anne noch mit Kauen und Schlucken beschäftigt ist (bei 01:14:16). Während der Unterbrechung der pflegerischen Aktionen zwischen Georges und Anne auf der Leinwand bleibt Schülerin B weiterhin regungslos und betrachtet mit gespanntem Blick die Leinwand (01:13:54–01:14:18).

In Hanekes auf die Leinwand projizierten Film wartet Georges jetzt geduldig, bis Anne den Brei geschluckt hat, woraufhin eine Wiederholung der pflegerischen Handlung folgt und er vorsichtig einen weiteren Löffel Brei anreicht (bei

01:14:27). Während Anne diesen unter langsamen Kau- und Schluckbewegungen erneut mühsam zu sich nimmt, erfolgt wieder ein Versuch von Georges, Anne einen weiteren Löffel anzureichen, doch Georges scheitert damit (bei 01:14:41). Dieses Geschehen beobachtet die Schülerin B unverändert nüchtern, wobei sie sehr gespannt den pflegerischen Handlungen auf der Leinwand folgt; körperliche und mimische Regungen bleiben dabei weitgehend aus (bei 01:14:24) (01:14:18-01:14:43) (Abb. 12).

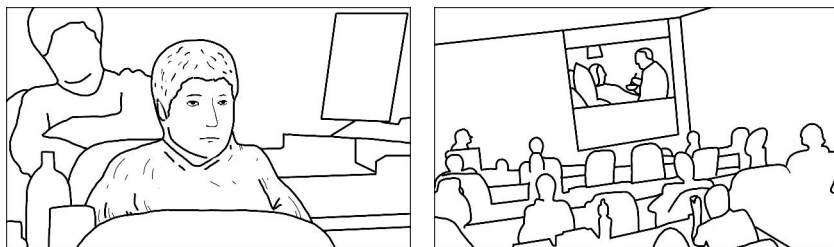


Abb. 12: Schülerin B blickt regungslos, aber gespannt auf die Leinwand (bei 01:14:24)

Auf der Leinwand werden nun die pflegerischen Aktionen erneut unterbrochen und pausieren, da Georges nachsichtig auf Anne wartet, die noch damit beschäftigt ist, den Brei zu schlucken. Erst nach dieser Verzögerung folgt im Film die dritte Wiederholung der Nahrungsgabe (01:14:43-01:14:55). In dem Moment, in dem Georges den dritten Löffel Brei anreicht, nehmen bei Schülerin B, die weiter auf die Leinwand blickt, die Mundbewegungen merklich zu (bei 01:14:42).

Während Anne im Film mit Kauen beschäftigt ist und Aktionen von Georges zunächst ausbleiben, werden die Körperbewegungen von Schülerin B zunehmend stärker: Sie lockert ihre Körperhaltung, fasst sich an den Rücken, führt die Hand zurück zum Brustkorb (bei 01:14:44) und bewegt sich mit leichten Bewegungen auf dem Stuhl hin und her (bei 01:14:50) (01:14:43-01:14:50). Im Anschluss verlangsamten sich die Körperbewegungen von Schülerin B allerdings wieder: Sie beobachtet nun gespannt und mit staunendem Gesichtsausdruck, wie Georges Anne ein weiteres Mal vorsichtig einen Löffel Brei gibt und sich die vorherigen Handlungsabfolgen (bei 01:14:55) unter Abweichung wiederholen. Als daraufhin im Film die trägen Schluckbewegungen von Anne zu sehen sind, bewegt sich die Schülerin, die weiter zurückhaltend, aber aufmerksam auf die Leinwand blickt, rhythmisch wiederkehrend leicht auf dem Stuhl hin und her. Die Bewegungen der Leinwand transformieren sich auch hier zu Körperbewegungen der Zuschauerin (01:14:50-01:15:10).

Die Abfolge der pflegerischen Handlungen von Georges auf der Leinwand wird jetzt erneut unterbrochen und verzögert, da Anne einen weiteren von ihm ange-

reichen Löffel Brei verweigert (bei 01:15:13). Anne hält ihren Mund geschlossen und dreht ihren Kopf weg, während Georges sie ermuntert, etwas zu essen (bei 01:15:18). Die Affektionen des Verweigerns und die Verzögerung der pflegerischen Aktionen wiederholen sich bei Schülerin B in der Form, dass sie – ähnlich wie zuvor (Abb. 12) – relativ nüchtern und zurückhaltend, aber gespannt zur Leinwand blickt. Die rhythmisch wiederkehrende Körperbewegung des Wiegens auf dem Stuhl verlangsamt sich dabei und stoppt allmählich (01:15:10–01:15:20).

Auf der Leinwand beendet Georges nun sein Drängen gegenüber Anne. Er stellt die Schüssel mit Brei auf den Nachttisch und nimmt eine Schnabellasse, um Anne einen Schluck zu trinken zu geben (bei 01:15:22). Zeitgleich zu Georges' Anreichen des Getränks, nehmen bei der weiter zurückhaltend auf die Leinwand blickenden Schülerin B die Körperbewegungen zu: Sie berührt mit der Hand zunächst den Kopf und die Wimpern (bei 01:15:23), öffnet dann ihren Mund und befeuchtet die Lippen (bei 01:15:25) und wischt sich schließlich mit der Hand über die Lippen (bei 01:15:35) (01:15:20–01:15:35).

Georges reicht Anne nun Wasser in einer Schnabellasse. Aufgrund der Gesichtslähmung rinnt ihr dabei ein Teil des Wassers seitlich aus dem Mund (bei 01:15:35). Der anschließende Schluckvorgang von Anne verläuft nur langsam und in stoß- und ruckartigen Bewegungen sowie unter Stöhnen, während Georges sie dabei stört, da er das verschüttete Wasser abtupfen möchte (bei 01:15:43). Schülerin B verfolgt dieses stockende Geschehen wiederum mit gespanntem Blick, ihre körperlichen und mimischen Bewegungen verlangsamen dabei, bis sie weitestgehend ohne Regung verharnt (01:15:35–01:15:54). An dieser weitgehenden Regungslosigkeit ändert sich auch kaum etwas, als im Film eine zweite Wiederholung der pflegerischen Handlungen zu sehen ist: Während Georges Anne einen Schluck zu trinken gibt und daraufhin die angestregten und ruckartigen Schluckbewegungen einsetzen, folgt Schülerin B unverändert gespannt und staunend den stockenden Handlungen auf der Leinwand, körperliche Bewegungen sowie mimische Regungen sind kaum auszumachen, bis sie vorübergehend ganz ausbleiben (bei 01:16:03) (01:15:54–01:16:05).

Auf der Leinwand folgt nun die dritte Wiederholung der Flüssigkeitsgabe. Georges gibt Anne einen Schluck zu trinken, woraufhin sich ein langsamer und ruckhafter Schluckvorgang anschließt (bei 01:16:06). Anne verschluckt sich dabei und im Raumton ist lautes Husten und Räuspern zu hören (bei 01:16:10). Unmittelbar darauf bedeckt die auf die Leinwand blickende Schülerin B plötzlich mit beiden Händen ihr Gesicht und wischt sich anschließend Tränen aus den Augen (bei 01:16:12). Annes Affektionen des leidvollen und unangenehmen Verschluckens wiederholen sich direkt bei Schülerin B in Form der Rührung, des Mitleids und des direkten Betroffenseins (bei 01:16:11) (01:16:05–01:16:12) (Abb. 13).

Während Georges Anne im Film erneut einen Schluck anbietet, verändert die Schülerin B ihre Körperhaltung, indem sie ihre Arme vor dem Körper verschränkt

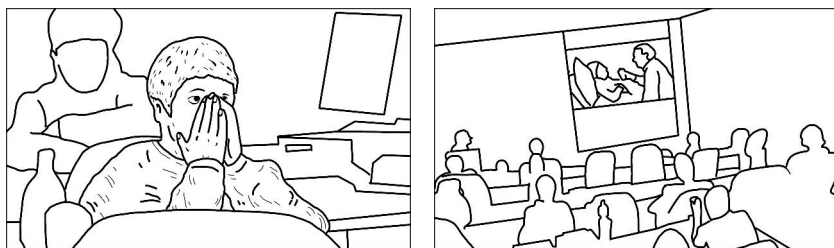


Abb. 13: Schülerin B bedeckt ihr Gesicht mit beiden Händen und wischt sich Tränen aus den Augen (bei 01:16:11)

(01:16:12-01:16:16). Im Film sieht man nun, wie Georges erneut die Flüssigkeitsgabe unterbricht, da Anne unvermittelt von einer Erinnerung zu erzählen beginnt (bei 01:16:16). Aufgrund ihrer Sprachstörung dauert dies recht lang und ist nicht sofort verständlich, weshalb Georges, um dem Gesagten folgen zu können, hier und da Fragen stellt (01:16:16-01:16:39). Diesen kleinen Abweichungen der pflegerischen Aktionen folgt Schülerin B weiterhin gespannt und staunend, wobei ihre Körperbewegungen (bei 01:16:24) im Zeitverlauf sukzessive abnehmen, bis sie wieder weitgehend ruhig und regungslos verharnt (bei 01:16:35) (01:16:16-01:16:39). Die Rezeptionshaltung von Schülerin B ändert sich auch bei den letzten, die Sequenz beschließenden Filmbildern nicht, die zeigen, wie Anne unverändert mühsam und bruchstückhaft versucht, Georges eine Erinnerung an ihre Mutter zu schildern, bis der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz erfolgt (01:16:39-01:16:50).

Zwischen der filmischen Projektion auf der Leinwand und Schülerin B kommt es in der Filmrezeptionssituation wiederkehrend zu direkten Interaktionen. Die bruchhaften pflegerischen Aktionen und Bewegungen auf der Leinwand, vor allem die wiederholten Unterbrechungen der Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe zwischen Georges und Anne wie auch die langsamen Kau- und Schluckbewegungen von Anne, wiederholen sich bei der Schülerin als extrem verlangsamte Körperbewegungen (u.a. bei 01:15:10-01:15:20, 01:15:54-01:16:05, 01:16:39-01:16:50) (Abb. 12). Selbst kleine Körperbewegungen, die teilweise mit Handlungen auf der Leinwand zu korrespondieren scheinen, verlangsamten sich, bis der Körper von Schülerin B zeitweise regungslos verharnt (u.a. bei 01:14:55-01:15:10).¹³ In Gestalt virtueller Affekte handelt es sich eher um *Gefühlseindrücke*, die weniger über raumergreifende Körperbewegungen zum Ausdruck kommen – und daher als vorwiegend schweigen-

13 Etwa scheinen die rhythmischen Kau- und Schluckbewegungen von Anne auf der Leinwand bei Schülerin B mit Mundbewegungen und einem rhythmischen Wiegen auf dem Stuhl verbunden zu sein (u.a. bei 01:14:55-01:15:10).

des Innehalten auch schwieriger fassbar bzw. beschreibbar sind. Daneben können bei Schülerin B vereinzelt direkte Affektionen des Weinens, der Rührung und des mitfühlenden Betroffenseins beobachtet werden, die zumeist Reaktionen auf die leidvollen Affektionen von Anne in Form des Verschluckens darstellen (bei 01:16:11) (Abb. 13).

Anders als bei Schülerin A im Filmausschnitt zuvor dominieren bei Schülerin B virtualisierte Affekte der wiederholten Verlangsamung von Körperbewegungen, wobei gestische und mimische Reaktionen weitgehend ausbleiben. Die zyklisch wiederkehrenden kleinen Abweichungen im Film *Liebe* auf der Leinwand, speziell die Verzögerungen und Unterbrechungen der pflegerischen Aktionen in Form des bruchhaften Anreichens des Breis (bei 01:13:54), der Verweigerung der Nahrung (bei 01:15:20) und der gänzlichen Unterbrechung des Anreichens der Flüssigkeit (bei 01:16:35) wie auch die stockende Unterhaltung zwischen Georges und Anne – die, wie oben gezeigt, Merkmale bindungsstarker Pflegebeziehungen sind (Kap. 4.3) –, führen bei Schülerin B immer wieder zu einer starken Verlangsamung der Körperbewegungen (u.a. bei 01:15:10–1:15:20, 01:15:54–01:16:05, 01:16:39–01:16:50).

Daneben sind bei Schülerin B ähnlich wie bei Schülerin A zuvor bei bestimmten Abweichungen im filmischen Prozess auf der Leinwand, namentlich den leidvollen Affektionen des Verschluckens, Hustens und Räusperns von Anne (bei 01:16:10), direkte Affektionen bzw. mimische und gestische Reaktionen in Form des Gefühlsausdrucks der Rührung und der Betroffenheit auszumachen (bei 01:16:11). Diese direkten Affektionen und *Gefühlsausdrücke* treten bei Schülerin B aus meiner Sicht aber eher in den Hintergrund. Anstelle eines eher reaktiven und affektierten Nachvollzugs der dramaturgisch eingesetzten, stereotypischen Pointen im Film *Liebe*, wie im Filmausschnitt bei Schülerin A zuvor, kann bei Schülerin B von einem nüchternen, beobachtenden und innehaltenden Wahrnehmen der feinen Unterbrechungen und Abweichungen auf der Leinwand gesprochen werden.

Dieses kontinuierliche und aktive Beobachten des Filmgeschehens ist auch bei Schülerin A und Schüler C während der Rezeption der Pflegesequenz zwischen Anne und Georges (Seq. 41) festzustellen. Schülerin A folgt aufmerksam und still den feinen Abweichungen der pflegerischen Handlungen in der Szene und erregte bzw. affizierte Reaktionen, wie sie bei der Rezeption der Kämmsequenz beobachtet werden konnten, bleiben aus. Auch Schüler C blickt gespannt auf die stockenden und zögernden Pflegehandlungen auf der Leinwand, hält inne und folgt aufmerksam dem bruchhaften Geschehen. Die Darstellung der »guten Pflege« bzw. der *bruchhaften und bindungsstarken Pflegebeziehung* zwischen Georges und Anne auf der Leinwand ist – wie zuletzt ausgeführt – auch bei Pflegeschülerin B vorrangig mit virtualisierten Affekten eines innehaltenden, aber gespannten Staunens verbunden. Die *naturalistische* Darstellung von »guter Pflege« im Film *Liebe*, speziell die zyklisch wiederkehrenden und kontingenten Abweichungen, Unterbrechungen und Pausen der pflegerischen Handlungsabfolgen, korrespondiert bei Schülerin B

vor allem mit virtuellen Affekten in Gestalt einer zeitweilig eher zurückhaltenden Wahrnehmung und aufmerksamen Beobachtung, wenngleich auch affektierte Momente der Rührung zu beobachten sind.

Die Abweichungen und Brüche auf der Leinwand wiederholen sich so gesehen in der wiederkehrenden Verlangsamung und dem *Stillstellen* der Körperbewegungen bei Schülerin B. Anders als bei Schülerin A im Filmausschnitt zuvor und ihrer wiederkehrenden affektierten Empörung und Entrüstung gegenüber dem dargestellten Pflegehandeln kommt es bei Schülerin B nur sehr vereinzelt zu direkten Affektionen bzw. Affekten in Gestalt der Betroffenheit, des Mitgefühls und der Rührung (bei 01:16:10). Ließ sich bei Schülerin A noch beobachten, wie direkte Affektionen vereinzelt von virtuellen Affekten durchquert wurden, werden bei Schülerin B nun die dominanten Passagen des Innehaltens von vereinzelt Gefühlsausbrüchen gestört.

Die prominent vorzufindenden virtuellen Affekte von Schülerin B und das sichtbare Körperbild des innehaltenden, irritierten und staunenden Wahrnehmens widerstreiten so gesehen direkten »Affektionsideen« (S: 130), bei denen, wie oben gezeigt, die körperliche Affektion direkt mit einer Vorstellungsidee zusammenfällt (SP: 64). In den Phasen innehaltender Wahrnehmung und Beobachtung von Schülerin B bleiben flüchtige und oberflächliche Ideen, offensichtliche und umstandslose Zuschreibungen sowie werturteilsbezogene Deutungen in Bezug auf die rezipierte Filmsequenz von *Liebe* mitunter aus. Anders als bei Schülerin A im Filmausschnitt zuvor kommt es ebenso wenig zu einem affektierten Wiedererkennen im Sinne einer Identifikation und Beurteilung der »guten Pflege« auf der Leinwand. Im innehaltenden Staunen und aufmerksamen Wahrnehmen der kleinen Abweichungen in der Filmsequenz scheinen bei Schülerin B flüchtige Projektionen bzw. Wiedererkennensleistungen, wie sie für die Erkenntnisart der Meinung stehen, vielmehr zu stocken, werden verzögert und fehlen bisweilen ganz.

In Form der Affekte des innehaltenden Staunens und Zögerns lässt sich bei Schülerin B so gesehen beobachten, wie Einbildungen und Vorstellungen vermutlich andauernd irritiert werden, wenngleich reflexive Einsichten und Verstehens- und Verständnisleistungen, wie sie laut Deleuze für die Erkenntnisart der Vernunft stehen, im engeren Sinne ausbleiben scheinen. In der Kinosituation erschließen sich Verstehensleistungen eher *indirekt* als Ausdruck eines mentalen Eindrucks und weniger über expressiv verlautbarte Schlüsse, weshalb sie relativ unscharf und unbestimmt sind. Dennoch vermute ich, dass das aufmerksame und innehaltende Beobachten von Schülerin B sowie ihr staunendes und irritiertes Folgen der kleinen Abweichungen auf der Leinwand bereits als eine niederschwellige »Bildung von Erkenntnis« (SP: 35) aufgefasst werden kann, die über die reine Reproduktion vorhandener Einbildungen und Imaginationen auf der Ebene der Meinung hinausgeht. Es lässt sich so gesehen als Vorstufe situativer Verstehens- und Ver-

ständnisleistungen verstehen, auf der Zuschreibungen, Urteile und Identifikationen verzögert oder vorübergehend offengehalten werden. Wiedererkennenspraktiken verschwinden nicht, scheinen aber angesichts der innehaltenden Wahrnehmung auch temporär irritiert zu sein, was eventuell damit verbunden ist, dass sich eine rationale oder reflexive Idee der konkreten Situation bildet. Wie am Beispiel der innehaltenden Wahrnehmung von Schülerin B zu sehen, ist die Einschätzung, ob in der Filmrezeptionspraxis bereits Verständnisleistungen auf der Ebene der Vernunft beobachtbar sind, relativ schwer zu treffen, wenngleich ein affiziertes Identifizieren und offensichtliches Wiedererkennen über längere Phasen hinweg auch ausbleiben scheinen.

Gleichwohl kann man bei Schülerin B auch feststellen, dass das affizierte Wiedererkennen über eher flüchtige Affektionen weiterhin anzudauern scheint. Insbesondere die direkten Affektionen der Rührung und des Mitgefühls, die im Hinblick auf die leidvollen Affektionen von Anne auf der Leinwand durchaus angebracht, passend und zutreffend sind, lassen sich als »Affektionsideen« (S: 130) verstehen. Ähnlich wie bei Schülerin A zuvor bringen diese verkörperten Ideen insofern etwas Positives und Wahres (ebd.: 133) zum Ausdruck, als Schülerin B *gerührt* auf das Leid von Anne reagiert. Zugleich werden mit diesen affizierten Reaktionen womöglich auch vorhandene Vorstellungen und Imaginationen, beispielsweise in Form von *Mitgefühl*, projektiv reproduziert.

Die sinnhafte Erkenntnispraxis von Schülerin B verdient – wie diejenige von Schülerin A zuvor – als Aktualisierung innewohnender und verkörperter Potenziale durchaus Anerkennung und Wertschätzung, steht aber eventuell vorrangig dafür, dass an vorhandene Imaginationen und Einbildungen projektiv angeschlossen und eine bestehende Vorstellungs- und Ideenwelt reproduziert wird. Die Praxis des Wiedererkennens dauert bei Schülerin B zwar an, wird jedoch durch die längeren Phasen des innehaltenden Staunens und Wahrnehmens und des Scheiterns von zügigen Identifikationen und affizierten Deutungen immer wieder – und vermutlich stärker als bei Schülerin A vorher – irritiert.

Neben Phasen des Erhalts, der Reproduktion oder der Stabilisation vorhandener Wahrnehmungs- und Deutungsmuster (Kokemohr 2007: 148), die sich bei Schülerin B ganz ähnlich wie bei Schülerin A im Filmausschnitt zuvor beobachten lassen, sind in Form des innehaltenden und wertfreien Beobachtens und Staunens bei Schülerin B vermutlich auch Irritationen bestehender Vorstellungen und Einbildungen auszumachen. Insofern affiziertes Wiedererkennen eher ausbleibt und umstandslose Identifikationen und Deutungen vorübergehend scheitern oder stocken, wird Schülerin B womöglich ansatzweise und eher niederschwellig zur Neubildung der vorhandenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster herausgefordert. Angesichts des zeitweilig innehaltenden und reflexiven Wahrnehmens der dargestellten Pflege im Film *Liebe* gerät bei Schülerin B die Reproduktion vorhandener Vorstellungen und Einbildungen wohl eher in den Hintergrund und Irritationen

und Brüche scheinen – stärker als noch bei Schülerin A zuvor – zu dominieren. Daran haben nicht zuletzt auch die Filmbilder in dieser Sequenz von *Liebe* Anteil. Die kontingenten und unbestimmten Unterbrechungen der pflegerischen Interaktionen zwischen Georges und Anne scheinen mehr Potenzial zur Irritation zu bergen als die direkten Verkettungen von Aktionen und Reaktionen in der Kämm-szene (Seq. 47).

Während bei der Filmrezeption von Schülerin A noch vorrangig beobachtet werden konnte, wie *das erkannt wird, was bekannt ist*, sieht man bei Schülerin B im dominanten innehaltenden und irritierten Folgen der Filmsequenz vermutlich in Ansätzen eine widerständige Erfahrung, bei der das Bekannte vorübergehend unbekannt und *fremd* erscheint.¹⁴ Durch die virtuellen Affekte der zurückhaltenden und zaudernden Wahrnehmung sowie das Verzögern und Scheitern des umstandslosen Wiedererkennens *entziehen* sich hier die Fremdheitserfahrungen, während sie sich *zeigen* (Kokemohr 2007: 71). Wie bei der Schülerin B in Ansätzen zu beobachten ist, *entzieht* sich das Fremde, da es der Ordnung, die unsere Wahrnehmung strukturiert, offenbar nicht gänzlich zugänglich ist (ebd.). Zugleich *zeigt* es sich in der teilweisen Unterbrechung üblicher Deutungs- und Wiedererkennensleistungen, also im störenden Einbruch in die bestehende Wahrnehmungsordnung. Das gespannte und aufmerksame Innehalten von Schülerin B lässt sich aus dieser Warte als Konfrontation mit etwas verstehen, was nicht umstandslos deutbar ist und auch zeitweise undeutlich bleibt (Kokemohr 2017: 193). Bildungsvorhalte als versprechende Zeichen zukünftiger Bildung erscheinen so gesehen – ähnlich wie bei Schülerin A zuvor – als Irritationen einfacher Identifikationen (ebd.).

In der zögernden, innehaltenden und beunruhigten Wahrnehmung von Schülerin B scheint auch ansatzweise das Fragile der eigenen Selbst- und Weltkonstitution zutage zu treten (Thompson 2009: 143), wenngleich ihre Selbst- und Weltbezüge, wie gezeigt, auch teilweise performativ erhalten werden. Bildungsvorhalte erscheinen bei Schülerin B daher, wie Kokemohr (2017: 178) es nennt, im »zitternden Zeichen« und in Momenten, in denen angesichts des Scheiterns begrifflicher Identifikation die »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (Thompson 2009: 71) für kurze Zeit zum Vorschein kommt. In diesem Sinne manifestieren sich mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung bei Schülerin B ähnlich wie

14 Angesichts dessen, dass Schülerin B hauptsächlich innehält und regungslos vor dem Film verharrt, wirkt die Zuschreibung, dass es sich um eine widerständige Erfahrung handelt, zwar eigenartig zugespitzt. Doch Bildungsprozesse können laut Ahrens (2011: 274) *unspektakulärer* als zumeist angenommen beginnen, nämlich mit nichts anderem als einer »fast nicht vernehmbaren und ebenso diffusen wie vagen Ahnung, dass ›hier etwas nicht stimmt‹«. Ähnliches lässt sich, wie ich glaube, bei der Schülerin B im Zusammenhang der Rezeption der Pflegesequenz zwischen Georges und Anne vermuten.

bei Schülerin A zuvor *ereignishaft* und *unstet* als zeitweilige Irritation und Verschiebung der andauernden Erkenntnispraxis des Wiedererkennens und Meinens bei der Filmrezeption. Mithin werden Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen temporär untergraben und porös.

Die umstandslose Deutungen durchkreuzenden Affekte des irritierten Stauens und der innehaltenden Wahrnehmung bei Schülerin B stellen dabei reine »Potentiale« (BB: 143) und »Möglichkeiten« (ebd.) dar, wenngleich auch hier offenbleibt, ob diese innewohnenden Potenziale *zukünftig* auch mit Bildung verbunden sein werden. Sie stellen folglich qualitative Potenziale oder mögliche Einsätze bzw. Anlässe zukünftiger Bildungsprozesse dar, wenngleich unbestimmt ist, ob und wie diese Vorhalte von Bildung wirksam werden.

Zugleich lassen sich auch hier – wie bei Schülerin A zuvor – die aktualisierten Potenziale in Gestalt des affektierten Mitgefühls von Schülerin B als mögliches Ergebnis *vergänger* Bildungsprozesse deuten, denn den Selbst- und Weltverhältnissen, auf denen sie beruhen, müssen entsprechende Werdens- und Bildungsprozesse vorausgegangen sein. Das positive und verkörperte Erkennen der leidvollen Situation von Anne, bei dem bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster praktisch auf das Geschehen auf der Leinwand angewendet werden, lässt sich aus dieser Perspektive als innewohnende Qualität bereits konsolidierter Selbst- und Weltverhältnisse verstehen.

Außerdem ist ähnlich wie im Filmausschnitt zuvor (Schülerin A/Seq. 47) unklar und offen, ob nicht auch die direkten Affektionen und Gefühlsausdrücke von Schülerin B bei der der Filmrezeption, also ihre Rührung und ihr Mitgefühl, *zukünftig* einen Anlass zur Reflexion und damit einen Impuls für Bildung darstellen könnten. Dieser Frage nach den möglichen bildenden Wirkungen der Filmrezeptionspraxis bei Schülerin B sollen später untersucht werden (Kap. 6.2). Zuvor widme ich mich abschließend dem dritten Filmausschnitt, der Schüler C bei der Rezeption des Films *Liebe* zeigt.

5.3 Schüler C – *Liebe* (Seq. 42)

Im Film auf der Leinwand sieht man, wie Anne nackt auf einem Duschstuhl im Bad sitzt und andauernd gequält um Hilfe ruft, während sie von einer professionellen Pflegerin eingeseift wird. Durch Zureden und Lob versucht die Pflegerin Anne zu beruhigen, während sie mit dem Einseifen fortfährt (01:16:18–01:16:34). Zeitgleich zu den schmerzvollen Affektionen Annes und den schnellen, hektischen Handlungen der Pflegerin im Film blickt Schüler C mit einem nüchternen, aber gespannten Gesichtsausdruck auf die Leinwand. Seine Körperbewegungen verlangsamen immer mehr, bis er weitestgehend regungslos und still verharrt. In Reaktion auf die schnellen Aktionen und Reaktionen auf der Leinwand ist bei Schüler C mithin ein

irritiertes bzw. gespanntes Staunen und eine innehaltende Wahrnehmung zu beobachten (bei 01:16:23) (01:16:18-01:16:34) (Abb. 14).

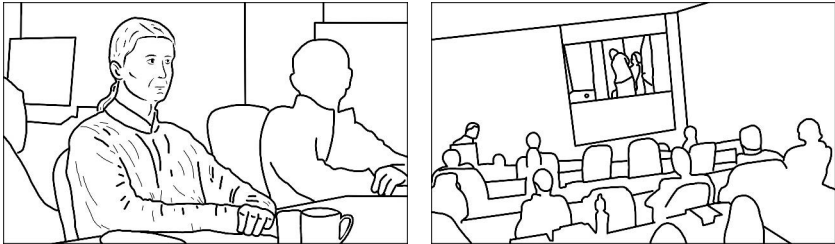


Abb. 14: Schüler C blickt still und regungslos, aber gespannt zur Leinwand (bei 01:16:23)

Es folgt auf der Leinwand ein Schnitt und man sieht, wie Annes Ehemann Georges die Pflegesituation im Bad regungslos und konsterniert im Türrahmen stehend beobachtet (bei 01:16:34). Im visuellen *Off* dauert dabei das Geschehen an: Zu hören ist, wie Anne unverändert um Hilfe ruft, während die professionelle Pflegerin mit ihren Handlungen fortfährt, die andere Körperhälfte einseift und versucht, Anne durch Zureden und Lob zu beruhigen (01:16:34-01:16:42). Trotz der Abweichungen in der Filmsequenz auf der Leinwand – in Form des Schnitts und der im visuellen *Off* andauernden schnellen Aktionen und Reaktionen – blickt Schüler C weiterhin mit eher ernstem Gesichtsausdruck aufmerksam, aber zurückhaltend auf die Leinwand, gestische sowie mimische Körperbewegungen bleiben dabei nach wie vor aus (bei 01:16:40) (01:16:34-01:16:42).

Im Film erfolgt erneut ein Schnitt und man sieht nun, wie die professionelle Pflegerin das Wasser in der Dusche aufdreht (bei 01:16:43). Sie beginnt, Anne zu duschen, woraufhin diese ob des auf ihren Körper treffenden Wasserstrahls erschrickt, laut aufstöhnt und schreit. Infolge dieser Affektionen von Anne beschleunigt die Pflegerin ihre Aktionen. Zugleich versucht sie, Anne beruhigend zuzureden, während sie mit dem Abduschen unverändert fortfährt (bei 01:16:45). Dieses schnelle interaktive Geschehen auf der Leinwand und die hörbaren wie auch sichtbaren Affektionen des Gequälts von Anne nimmt Schüler C fortdauernd mit einem zurückhaltenden, ernsten, aber gespannten Gesichtsausdruck wahr, direkte mimische und gestische Reaktionen sind dabei erneut nicht auszumachen (bei 01:16:43) (01:16:42-01:16:46).

Auf der Leinwand beugt die Pflegerin Anne nun nach vorn, um ihr den Rücken abzduschen, woraufhin diese erschrickt und zu schreien beginnt (bei 01:16:48). Infolge der weiterhin intensiven Affektionen und Gefühlsausdrücke von Anne versucht die Pflegerin, Anne wie zuvor durch Zureden und Lob zu beruhigen, während

sie mit den schnellen pflegerischen Aktionen des Abduschens fortfährt. Auch diese beschleunigten Aktionen auf der Leinwand betrachtet Schüler C unverändert ernst, gespannt, aber zurückhaltend mit regungslosem Gesichtsausdruck. Wie zuvor (Abb. 14) ist er angesichts des Geschehens auf der Leinwand körperlich förmlich *erstarrt* (bei 01:16:46) (01:16:46–01:17:00). Etwas metaphorischer gesprochen, scheint er von der Filmhandlung *gefesselt* zu sein.

Im Film erfolgt erneut ein Schnitt zu dem zunächst weiterhin regungslos das Pflegegeschehen im Bad beobachtenden Georges, der sodann den Raum verlässt, während im visuellen *Off* zu hören ist, dass das Abduschen unverändert andauert (bei 01:17:01). Man hört überdies, dass Anne derweil weiterhin stöhnt und schreit. Daraufhin folgt der Schnitt zur nachfolgenden Filmsequenz von *Liebe*, in der sich Georges mit der professionellen Pflegerin in der Küche unterhält (Seq. 43). Schüler C schaut zeitgleich weiterhin ohne mimische und körperliche Regung gespannt und staunend auf die Leinwand, verändert dann aber infolge des Schnitts erstmals seit längerer Zeit seine Körperhaltung, indem er nun zum Tisch vor ihm blickt (bei 01:17:08) (01:17:00–01:17:09).

In dieser Filmrezeptionssituation können zwischen der Filmprojektion und Schüler C wiederholt direkte Interaktionen ausgemacht werden: Die schnellen Bewegungen auf der Leinwand, die Schnitte und das hektische Interagieren zwischen Anne und der Pflegerin sowie die schmerzvollen und verzweifelten Affektionen von Anne schlagen sich dabei vorrangig in extrem verlangsamt, regungslosen Körperbewegungen nieder (bei 01:16:18–01:16:34, 01:16:34–01:16:42, 01:16:46–01:17:00) (Abb. 14). Direkte Affektionen oder Gefühlsausdrücke im engeren Sinne, wie sie noch bei Schülerin A und Schülerin B festgestellt werden konnten, finden sich in Anbetracht des weitgehend regungslosen und konsternierten Gesichtsausdrucks und des Fehlens gestischer Regungen bei Schüler C kaum. Allenfalls ist ein recht *ernster* Gesichtsausdruck zu beobachten, der ansatzweise als affizierter Gefühlsausdruck gelesen werden kann (u.a. 01:16:42–01:16:46).

Anders als bei den beiden Schülerinnen zuvor dominieren bei Schüler C daher vorrangig virtuelle Affekte in Gestalt der auffälligen Verlangsamung der Körperbewegungen und des weitgehenden Stillstellens von gestischen und mimischen Reaktionen (bei 01:16:18–01:16:34, 01:16:34–01:16:42, 01:16:46–01:17:00). Direkte Affektionen oder Gefühlsausdrücke, wie sie sich in den beiden ersten Filmausschnitten in Form der wiederkehrenden Empörung (Schülerin A) und der Rührung (Schülerin B) beobachten ließen, treten angesichts des regungslosen und staunenden Gesichtsausdrucks und der andauernden Verlangsamung körperlicher Reaktionen fast gänzlich in den Hintergrund. Lediglich der ernste Gesichtsausdruck lässt sich vage als Gefühlsausdruck verstehen (u.a. 01:16:42–01:16:46).

Die wiederkehrenden Abweichungen im filmischen Prozess auf der Leinwand, die schnellen und relativ hilflosen Reaktionen der Pflegerin (u.a. bei 01:16:43) und die schmerzvollen, gequälten Affektionen des Hilferufens von Anne (u.a. bei

01:16:45) – die die Pflegebeziehung, wie oben gezeigt, als eine relativ bindungsschwache kennzeichnen (Kap. 4.2) –, sind bei Schüler C damit verbunden, dass direkte affektierte Reaktionen andauernd ausbleiben, wodurch im Filmausschnitt in Anbetracht der anhaltenden Verlangsamung der Körperbewegungen vorrangig ein still verharrender und relativ unbewegter Körper zu sehen ist (u.a. bei 01:16:18–01:16:34, 01:16:46–01:17:00). Das Geschehen auf der Leinwand wiederholt sich bei Schüler C folglich *paradox*: Es erfolgen vorübergehend keine direkten Reaktionen, der Körper verharrt regungslos und mimische wie gestische Regungen setzen augenscheinlich aus bzw. verlangsamen sich extrem. Waren bei Schülerin B die *langsamen* Unterbrechungen zwischen Georges und Anne (Seq. 41) mit verlangsamten Körperbewegungen verbunden, übersetzen sich bei Schüler C die *schnellen* Abweichungen in der Duschsequenz (Seq. 42) umgekehrt in eine starke Verlangsamung der Körperbewegungen. Die schnellen Bewegungen des Films wiederholen sich bei Schüler C so gesehen in transformierter Form als staunende und gespannte Regungslosigkeit. Eine solche *aktive Passivität* ist schwer zu beschreiben, da es kaum Anhaltspunkte (etwa direkte Reaktionen) gibt und angesichts der Unbestimmtheit des Geschehens keine direkten Zuschreibungen vorgenommen werden können.

Ähnliches lässt sich auch bei Schülerin A und Schülerin B während der Rezeption der *gleichen* Filmszene beobachten. Beide Schülerinnen folgen relativ konsterniert den schnellen Handlungen der eher distanzierten bzw. instrumentellen Pflegearbeit (Kap. 4.2) auf der Leinwand und erregte Missfallensbekundungen oder auch Momente des Mitleids wie in den Filmausschnitten zuvor bleiben an dieser Stelle aus.

Die ambivalente filmische Darstellung der relativ *bindungsschwachen*, zweckbezogenen und eher »schlechten Pflege« auf der Leinwand, die sich darin zeigt, dass die Pflegerin zwar beruhigend auf Anne einredet, aber dennoch in ihrem Tun fortfährt (Kap. 4.2), geht bei Schüler C im Speziellen mit einer weitgehenden Unterbrechung von Aktionen und einem regungslosen körperlichen Verharren ohne mimische oder gestische Reaktionen einher, das als ein zurückhaltendes, aber gespanntes Staunen, Wahrnehmen und Beobachten lesbar ist. Die minimalen und schnellen Abweichungen in der Filmsequenz, speziell die starken Affektionen von Anne und die ohnmächtigen Reaktionen des Beruhigens der Pflegerin, korrespondieren bei Schüler C vor allem mit virtuellen Affekten in Gestalt einer innehaltenden, aber gespannten Wahrnehmung. Das Geschehen scheint die Aufmerksamkeit von Schüler C so zu binden, dass er weitgehend regungslos und irritiert der Filmsequenz folgt.

Anders als in den beiden Filmausschnitten zuvor wiederholen sich selbst die schmerz- und leidvollen Affektionen von Anne auf der Leinwand – auch wenn sie dazu Anlass böten – weniger in Form direkter Affektionen und raumergreifender Gefühlsreaktionen von Schüler C. Bei ihm ist vielmehr über die gesamte Zeitdauer

der Filmsequenz hinweg eine nüchterne, innehaltende und zugleich aufmerksam-ge-spannte Wahrnehmung auszumachen; affizierte Reaktionen lassen sich lediglich in Form des eher *ernsthaften* Gesichtsausdrucks vermuten. Wechselten sich bei den Schülerinnen A und B direkte Gefühlsausdrücke und irritierte Eindrücke bzw. Staunen ab, herrschen nun bei Schüler C virtualisierte Affekte als nicht aktualisierte Reaktionen innehaltender Spannung oder Aufmerksamkeit vor.

Im Hinblick auf die spinozistischen Erkenntnisarten verdeutlichen die virtuellen Affekte von Schüler C und sein Körperbild des innehaltenden, irritierten und zaudernden Wahrnehmens, dass es wie schon bei Schülerin B nicht um »Affektionsideen« (S: 130) gehen kann, denn bei diesen fällt die körperliche Affektion direkt mit einer Vorstellungsidee zusammen. Das anhaltende Zaudern deutet darauf hin, dass flüchtige und oberflächliche Ideen wie auch umstandslose Zuschreibungen und werturteilsbezogene Deutungen in Bezug auf die Filmsequenz zeitweilig ausbleiben. Affektierte Wiedererkennensleistungen und eine ansatzweise Identifikation und Beurteilung der Pflege auf der Leinwand treten also wie bei Schülerin B eher in den Hintergrund. Der zuweilen ernste Gesichtsausdruck von Schüler C, der durchaus zu der relativ »schlechten« und *bindungsschwachen* Pflegearbeit in der Filmsequenz passt, lässt lediglich eine eher niederschwellige Wiedererkennenspraxis vermuten. Vorrang hat – wie mir scheint – eine innehaltende, aber gespannte Wahrnehmung, die sich einfachen Zuschreibungen im binären Muster von richtig und falsch ansatzweise verwehrt.

Im relativ gleichgültigen Beobachten der eher ambivalenten Pflegedarstellung in der Filmsequenz von *Liebe* verzögern sich bei Schüler C vielmehr die für die Erkenntnisart der Meinung charakteristischen flüchtigen Projektionen. Die affektierte Praxis des Wiedererkennens scheint bisweilen ausgesetzt zu sein. In Form der Affekte des irritierten und innehaltenden Zweifels, Staunens und Zögerns werden bei Schüler C womöglich Einbildungen und Vorstellungen andauernd irritiert, reflexive Einsichten und Verstehens- und Verständnisleistungen, wie sie laut Deleuze für die Erkenntnisart der Vernunft stehen, scheinen aber auch auszubleiben. Ähnlich wie zuvor bei Schülerin B ausgeführt, erschließen sich beginnende Verstehensleistungen in einer Filmrezeptionssituation eher schwieriger und indirekt, da sie als innehaltende Eindrücke und Wahrnehmungen nur relativ unscharf zu bestimmen sind. Die bei Schüler C beobachtbare *aktive Passivität* lässt so gesehen zwar auf mentale Prozesse schließen, die aber zugleich unauflösbar im Verborgenen bleiben.

Eine niederschwellige »Bildung von Erkenntnis« (SP: 35) lässt sich bei Schüler C gleichwohl ausmachen, denn das gespannte und irritierte Beobachten der schnellen Abweichungen auf der Leinwand und das vorübergehende Ausbleiben und Scheitern von Identifikationen dürfte über die reine Reproduktion vorhandener Einbildungen und Imaginationen auf der Ebene der Meinung hinausgehen. Aus dieser Perspektive hat der Schüler C bei der Filmrezeption wohl die Vorstufe

situativer Verstehens- und Verständnisleistungen auf der Ebene der Vernunft erreicht. So scheinen bei ihm noch stärker als bei Schülerin B im Filmausschnitt zuvor Identifikationen und Zuschreibungen zeitweise ganz auszubleiben. Tendenziell nimmt Schüler C also noch weniger auf bestehenden Vorstellungen und Meinungen beruhende Zuschreibungen als Schülerin B vor und es dominiert eine innehaltende und irritierte Wahrnehmung der Filmsequenz auf der Leinwand. Vermutlich durchlebt Schüler C im Filmausschnitt kleine und ereignishafte Augenblicke, in denen ein anderes Denken und Wahrnehmen Kontur gewinnt, das gegen die gewohnten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster gesetzt wird. Sicher ist dies aber nicht, da diese Momente des Staunens und der Irritation gewohnter Wahrnehmungsordnungen relativ unscharf sind und deshalb von andauernden Momenten des Wiedererkennens nur schwer getrennt werden können.

Allerdings lässt die wohl andauernde Irritation des Wiedererkennens bei Schüler C vermuten, dass vorhandene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bisweilen nur unter Abweichung reproduziert werden. Insofern Wiedererkennen und umstandslose Deutungen bei Schüler C ansatzweise zu scheitern scheinen, werden bestehende Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Deutungsmuster womöglich zur Neubildung herausgefordert. Während der Erkenntnisprozess bei Schülerin A noch vorrangig darin bestand, dass *das erkannt wird, was bekannt ist*, könnte das innehaltende und irritierte Staunen von Schüler C wie schon bei Schülerin B davor eine widerständige Erfahrung bei der Filmrezeption nahelegen: Das vermeintlich *Bekannte* wird womöglich zeitweilig *verkannt* und erscheint *fremd*.

Bildungsvorhalte als versprechende Zeichen zukünftiger Bildung (Kokemohr 2017: 173) erscheinen bei Schüler C ähnlich wie bei Schülerin B zuvor als widerständige Erfahrung. Er scheint bei der Rezeption der Pflegehandlung im Film temporär mit etwas konfrontiert zu sein, was sich ihm entzieht und von ihm daher nur schwer gedeutet werden kann. Dieser dauerhafte Aufschub von Identifikation lässt sich entsprechend als mögliches Anzeichen eines Bildungsvorhaltes lesen. Die eher ambige Filmsequenz von *Liebe* erscheint in dieser Form als etwas, was Schüler C ansatzweise als *fremd* anmutet und mit dem auch Beunruhigungen bestehender Wahrnehmungsordnungen verbunden zu sein scheinen (ebd.: 193). Einmal mehr trägt hier die konkrete Komposition der Filmsequenz nicht unerheblich zur Irritation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bei. Anders als bei der eher stereotypen Darstellung der »schlechten« Pflegearbeit in der Kämmzene (Seq. 47) erschließt sich die »schlechte« bzw. distanzierte professionelle Pflege in der Duschzene schwieriger, da die pflegerische Situation ambivalenter und zwiespältiger ist. Denn die guten Intentionen der professionellen Pflegerin, die sich im beruhigenden Zureden und im Loben der fortdauernd um Hilfe rufenden Anne äußern, erschweren eine einfache und schnelle Täterzuweisung, obgleich das pflegerische Handeln – wie oben ausgeführt (Kap. 4.2) – durchaus als ein instrumentelles und verstärkt zweckbezogenes eher als »schlecht« zu beurteilen ist.

Vermeintliche Fremdheitserfahrungen bei der Filmrezeption zeigen sich dabei auch bei Schüler C, indem sie sich *entziehen* (Kokemohr 2007: 71). Sie nehmen die Form virtueller Affekte an, die als nicht aktualisierte »Potentiale« (BB: 143) mögliche Einsätze zukünftiger Bildung darstellen. Wie bei Schüler C in Form des irritierten und innehaltenden Staunens zu beobachten ist, sind diese möglichen Vorhalte von Bildung ähnlich wie bei Schülerin B schwer vernehmbar, diffus und unscharf. Es handelt sich nur um vage und eher unspektakuläre Zeichen oder Anspielungen.

In Form der Affekte der innehaltenden und beunruhigten Wahrnehmung von Schüler C kommt temporär zum Vorschein, wie fragil die eigene Selbst- und Weltkonstitution ist (Thompson 2009: 71). Dadurch, dass die begriffliche Identifikation, mit der Selbst und Welt *einzuholen* versucht werden, scheitert, tritt eine »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt zutage« (ebd.: 71), eine im »zitternden Zeichen« (Kokemohr 2017: 174) bemerkbare Differenz, die auf mögliche Vorhalte zukünftiger Bildung zumindest hindeutet. Die eher zaudernde Wahrnehmung und das irritierende Scheitern der Wiedererkennenspraxis lässt sich bei Schüler C als mögliche Spur und vages Versprechen eines anderen Selbst- und Weltentwurfs lesen, als das ansatzweise Hinausdrängen aus der bestehenden sprachlich figurierten Ordnung (Koller 2007: 80).

Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung erscheinen bei Schüler C ähnlich wie bei den beiden Schülerinnen zuvor *ereignishaft* und *unstet* als temporäre Irritation und Verschiebung der andauernden basalen Erkenntnispraxis des Wiedererkennens und Meinens.¹⁵ Es handelt sich vermutlich um kleine ereignishafte Momente, in denen ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen Gestalt gewinnt, was die Basis möglicher zukünftiger Bildungsprozesse darstellt (Sanders 2020: 37). Individuell vorhandene Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen werden so gesehen zugleich reproduziert *und* zeitweise unterminiert. Bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster werden dadurch eventuell porös und müssen umgebaut werden. Die staunenden Irritationen von Schüler C lassen sich daher als qualitative Potenziale und reine Möglichkeiten zukünftiger Bildungsprozesse verstehen, wenngleich offenbleibt, ob und wie diese Vorhalte von Bildung zukünftig wirksam werden.

Anders als bei Schülerin A und Schülerin B, bei denen ausgehend von den aktualisierten Potenzialen der Empörung und des Mitgefühls *vergangene* Bildungsprozesse vermutet werden konnten, macht es das weitgehende Fehlen von direkten

15 Dies steht den Überlegungen von Ahrens (2011: 268f.) nahe, die Bildung als experimentelle Form der Welterschließung versteht. Bildung ereignet sich demnach im Spannungsfeld zwischen der Erschlossenheit und der Unerschlossenheit von Welt. Insofern bei Schüler C das Wiedererkennen gestört wird, tritt etwas Unerschlossenes im (vermeintlich) Erschlossenen zutage, und es ist ebendieses Ereignis, das als Ausgangspunkt zukünftiger Bildungsprozesse gedacht werden kann.

Affektionen und raumergreifenden Gefühlsausdrücken bei Schüler C recht schwer, auf konsolidierte Selbst- und Weltverhältnisse zu schließen. Lediglich der *ernste* Gesichtsausdruck von Schüler C ist ein Indiz für etablierte Selbst- und Weltbezüge, die aber, wie oben gezeigt, gerade in Auflösung oder Umbau begriffen scheinen. Die Infragestellung und Verflüssigung bestehender Ordnungen, wie sie sich bei der Filmrezeption von Schüler C wohl ansatzweise beobachten lässt, sorgt teilweise auch dafür, dass die derzeitige Position des Beobachteten nicht fixiert werden kann. Dies belegt unter anderem auch die Schwierigkeit der empirischen Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse, da sie sich als nicht aktualisierte bzw. virtuelle Potenziale einer Fixierung unter Umständen eher entziehen.

Ob die im Zusammenhang der Filmrezeption vermuteten Bildungsvorhalte bei Schüler C auch zukünftig wirksam werden, wird im anschließenden Teil der Arbeit im Kontext eines Interviews nach dem Film *Liebe* untersucht (Kap. 6.3). Zunächst werden die Überlegungen und Beobachtungen zur Filmrezeption der drei Pflegeschüler/-innen zusammengeführt und zugespitzt.

5.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Filmbildungsprozessanalyse

Das Medium Film ermöglicht es, die performative Filmrezeptionspraxis, die zeitgleich zwischen Leinwand und Zuschauer abläuft, in ihrer Relationalität und Prozesshaftigkeit zu untersuchen. Wie anhand der exemplarisch analysierten Filmausschnitte der Filmrezeption der drei Schüler/-innen (A, B, C) gezeigt, lässt sich beobachten, wie der filmische Prozess und der zerebrale Prozess ununterscheidbar werden (ZB: 277), wie sich also die Bewegungen auf der Leinwand am Körper der Zuschauer/-innen wiederholen, umsetzen und transformieren. Insbesondere mit den als Split Screen angeordneten Filmausschnitten wurde zudem aufgezeigt, dass sich die Abweichungen auf der Leinwand bei den Schüler/-innen in Form von direkten affizierten körperlichen Reaktionen, aber auch in Gestalt weitgehend stillgestellter oder verlangsamter Körperbewegungen wiederholen. Neben der Beschreibung von expressiven Gefühlsausdrücken ließ sich auch das eher impressive Innehalten der Wahrnehmung darstellen, wie es für Film Erfahrungen charakteristisch zu sein scheint. Bewegungsbildbasierte Analysen ermöglichen es daher im Speziellen, die feinen Irritationen der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Zuschauer/-innen darzustellen, die im Zusammenhang von Filmbildungsprozessen von Bedeutung sind. Filmische Mikroanalysen widmen sich dabei einer Mikrophysik der Filmbildungsprozesse, die in Form von Alteritäts- und Fremdheits Erfahrungen der Zuschauer (Walberg 2011) als versprechendes Anzeichen zukünftiger Bildung gelesen werden können (Kokemoor 2017). Wie in Ansätzen reflektiert wurde, ist dieses Unterfangen kein leichtes, da man bei der Beschreibung unste-

ter, sich entziehender und stummer bzw. regungsloser Praktiken an die Grenzen der Darstellbarkeit gelangt. Gerade in dieser Hinsicht eröffnet das Medium Film Darstellungsmöglichkeiten, da mit seiner Hilfe die *aktive Passivität* oder die *bewegte Regungslosigkeit* der Filmerfahrung anders zur Geltung gebracht werden können – Qualitäten, die in herkömmlichen Verfahren zumeist verdeckt bleiben.

Im Medium Film lassen sich daher ausgehend von *nichtsprachlichen* Körperartikulationen mögliche Fremdheits-, Alteritäts- oder Irritationserfahrungen von Schüler/-innen bei der Filmrezeption beschreiben. Dabei, so habe ich im zurückliegenden Teil der Untersuchung zu zeigen versucht, können mögliche Einsätze oder Anzeichen zukünftiger Bildung im Sinne eines Bildungsvorhalts (Kokemoor 2017, 2007) im Kontext von Filmbildung in den Blick kommen, da vor allem die für das Kino bzw. die Filmrezeption typischen nichtsprachlichen und körperlichen Artikulationen der Zuschauer untersucht und übersetzt werden können.

Wie ich am Beispiel der drei Schüler/-innen exemplarisch ausgeführt habe, lässt sich die Filmrezeptionspraxis sowohl ausgehend von hervorgehobenen mimischen oder gestischen Gefühlsäußerungen, beispielsweise Empörung (Schülerin A) oder Rührung (Schülerin B), beschreiben als auch über charakteristische Phasen irritierter Eindrücke, die etwa die Form eines zurückhaltenden, aber gespannten Staunens und Wahrnehmens annehmen können. Dass sich auf diese Weise Filmbildungspotenzialen unter Einbezug von aktualisierten Affektionen bzw. *Gefühlsausdrücken* und virtuellen Affekten bzw. *Eindrücken* beschreibend angenähert werden kann, haben meine Analysen der drei Filmausschnitte verdeutlicht.

Direkte Affektionen bzw. Affekte im Sinne von aktualisierten Gefühlsausdrücken zeigten sich in den Filmausschnitten eher vereinzelt und in Gestalt wiederkehrender schmerzverzerrter Gesichtsausdrücke der Empörung (Schülerin A), plötzlicher Gefühlsausbrüche, beispielsweise Tränen des Mitleids (Schülerin B), oder eines ernsthaften Gesichtsausdrucks (Schüler C), die mit den Affektionen in den Pflegeszenen auf der Leinwand ansatzweise zu korrespondieren schienen (Seq. 41, 42, 47). Daneben ließen sich bei den Schüler/-innen aber vor allem auch virtualisierte Affekte in Gestalt der Verlangsamung der Körperbewegungen und des zeitweisen Ausbleibens von mimischen und gestischen Körperreaktionen in Korrespondenz zu den Abweichungen auf der Leinwand beobachten. Wie ich mit Blick auf die singulären Verläufe der Schüler/-innen in den Filmausschnitten exemplarisch dargelegt habe, ist eher von *Mischformen* auszugehen, da die beiden Pole der affektierten körperlichen Gefühlsausdrücke auf der einen und das affizierte bzw. innehaltende Staunen auf der anderen Seite durchaus beweglich, kontingent und unbestimmt ineinander übergehen.

Trotz der Ähnlichkeiten weisen die drei untersuchten Rezeptionsverläufe der verschiedenen Szenen aus *Liebe* unterschiedliche Tendenzen auf. Beobachtete man bei Schülerin A in Bezug zur Leinwand (Seq. 47) vorrangig ein eher reaktives und direktes affiziertes Verhalten, in dem sich die Empörung der Schülerin ob der im

Film gezeigten Pflegeinteraktion äußerte, konnte bei Schüler C (Seq. 42) ein umgekehrter Verlauf ausgemacht werden, der weniger von einem direkten affizierten Verhalten gegenüber der Leinwand, sondern eher von einer zurückhaltenden, innehaltenden und gespannten Wahrnehmung geprägt war. Bei Schülerin B hingegen ließ sich wiederum eine Mischform beobachten, da sich in Korrespondenz zum Geschehen auf der Leinwand (Seq. 41) sowohl direkte affizierte Reaktionen der Rührung und des Mitleids als auch längere Phasen eines zurückhaltenden Staunens beobachten ließen (Seq. 41).

Unter Bezugnahme auf die spinozistischen Erkenntnisarten der Meinung und Vernunft (SP: 78ff.) wurde deutlich, dass sich die direkten Gefühlsausdrücke der Schüler/-innen vorrangig als »Affektionsideen« (S: 130) verstehen lassen, das heißt, ihr körperliches Gefühl und ihr Affiziertsein vom Film *Liebe* fielen zum Teil direkt mit einer Vorstellungsidee zusammen (SP: 64). Sowohl die Empörung und Entrüstung von Schülerin A gegenüber der im Film dargestellten ruppigen und »schlechten Pflege« (Seq. 47) als auch das Mitgefühl und die zeitweilige Rührung von Schülerin B gegenüber dem leidvollen Schluckvorgang bei Anne (Seq. 41) lassen sich als Vorstellungsideen fassen, bei denen im affizierten Kontakt mit der Leinwand vorrangig die eigene Körperreaktion projektiv erkannt wird und so vorhandene Imaginationen reproduziert werden (S: 134).¹⁶ Aus dieser Warte sind affizierte Gefühlsausdrücke während der Filmrezeption – wie aus meiner Sicht oft unterstellt wird – nicht per se mit Filmbildungsanlässen gleichzusetzen.

Die affektierte Erkenntnispraxis, die in den Filmausschnitten bei Schülerin A und Schülerin B prominent beobachtet werden konnte, ist dabei durchaus sinnhaft, zutreffend und passend. Beide Schülerinnen erfassen ausgehend von eher flüchtigen und affektierten Ideen ansatzweise etwas Positives und Wahres des Zusammenhangs (ebd.: 133): Schülerin A erkennt die »schlechte Pflege« (Seq. 47) und empört sich darüber, Schülerin B nimmt das Leid von Anne mitfühlend wahr (Seq. 41). Diese verkörperten Ideen und Erkenntnisse sind durchaus anzuerkennen und wertzuschätzen.

Zugleich handelt es sich dabei aber auch um affektierte, relativ flüchtige und oberflächliche Ideen, die eher in einer Reproduktion vorhandener Imaginationen und Vorstellungen bei der Filmrezeption resultieren. Es handelt sich so gesehen um projektive Wirkungen, die eher dafür stehen, dass vorhandene Einbildungen und Vorstellungen zum Ausdruck gebracht werden und sich aktualisieren. So betrachtet handelt es sich um eine Praxis des Wiedererkennens (ebd.: 131), die vor allem

16 Auch der teilweise ernste Gesichtsausdruck von Schüler C gegenüber der eher »schlechten« und relativ distanzierten professionellen Pflege in *Liebe* (Seq. 42) ist durchaus situativ passend und sinnhaft, steht aber vermutlich ebenso dafür, dass bestehende Vorstellungen ansatzweise reproduziert werden – wenngleich diese zugleich auch irritiert werden.

für die Erkenntnisart der Meinung charakteristisch ist. Diese Form der Erkenntnispraxis steht im Kontext der Filmrezeptionspraxis mithin dafür, dass vorhandene Vorstellungen und Imaginationen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster vermutlich eher nicht irritiert, sondern vielmehr aktualisiert werden. Insofern kann im Zusammenhang der Filmausschnitte der beiden Schülerinnen auch beobachtet werden, wie sich vorhandene Selbst- und Weltbezüge mehr oder minder *stabilisieren* (Kokemohr 2007: 24). Im Medium Film erschließen sich in Form der aktualisierten Potenziale der Gefühlsausdrücke und des Wiedererkennens im Kontext der Filmrezeptionspraxis, wie speziell bei Schülerin A gezeigt wurde, vermutlich auch Momente der Stabilisation und Konsolidierung der vorhandenen Selbst- und Weltverhältnisse, die auf *vergangene* Bildungsprozesse zurückgeführt werden können. Zugleich ist, wie angeführt, nicht auszuschließen, dass die affizierten Reaktionen der Schülerinnen *zukünftig* reflexiv werden und so Einsätze für Bildungsprozesse darstellen können.

Neben den Gefühlsausdrücken, die die innewohnenden Potenziale der Schüler/-innen in Bezug zur Leinwand ausdrücken und aktualisieren, konnten in Form virtueller Affekte und des Innehaltens mimischer und gestischer Regungen aber auch Phasen des irritierten Staunens beobachtet werden, mit denen womöglich das Scheitern von Zuschreibungen und Deutungen verbunden war. Umstandslos affizierte Reaktionen blieben angesichts der innehaltenden Wahrnehmungen und des aufmerksamen Staunens bei den Schüler/-innen auch immer wieder aus.

Als reine Irritationen sind diese virtuellen Eindrücke, wie gezeigt, schwerer zu erfassen. Sie lassen sich aber als Momente verstehen, in denen ein umstandsloses Wiedererkennen scheitert und über die eher reaktiven »Affektionsideen« (S: 130) auf der Ebene der Meinung hinaus – ansatzweise und eher niederschwellig – aktiv rationale Ideen und reflexive Einsichten auf der Ebene der Vernunft gebildet werden. Wie bei allen drei Schüler/-innen bisweilen zu beobachten war, werden im innehaltenden und irritierten Staunen, Beobachten und Wahrnehmen vorhandene Vorstellungen, Imaginationen und Einbildungen vermutlich weniger umstandslos reproduziert.

Diese Leerstellen oder Zäsuren lassen sich als Momente der Verschiebung verstehen, in denen ansatzweise über affiziertes Wiedererkennen auf Ebene der Meinung hinaus eine *gemeinsame Idee* des affizierten und affizierenden Körpers gebildet wird (ebd.: 249). Diese Form der tieferen Erkenntnis auf der Ebene der Vernunft, die in den Filmausschnitten vor allem bei Schülerin B und Schüler C aufschien, meint eine beginnende Bildung von Erkenntnissen (SP: 35), die darauf beruht, dass bestehende Vorstellungen und Setzungen situativ scheitern und aktive Erweiterungen herausgefordert werden.¹⁷ Diese produktiven Momente sind an-

17 Die höchste und seltenste Erkenntnisart der Intuition (S: 271), die langfristige Auseinandersetzungen zur Grundlage hat und daher schwierig zu erreichen und selten anzutreffen ist

gesichts des irritierten Staunens, des Scheiterns von Identifikation und des Innehaltens der Wahrnehmungen bei den Schüler/-innen schwieriger zu erkennen. Es handelt sich eher um *unspektakuläre* und *undramatische* Momente, die so gesehen mögliche Anlässe zukünftiger Bildung darstellen (Sabisch 2018: 48; Ahrens 2011: 274). Diese feinen und alltäglichen Irritationen, für die der Begriff der Krise nicht zutreffend scheint, verdienen, wie ich glaube, auch zukünftig mehr Beachtung bei der Beschreibung von Bildungsprozessen. Es handelt sich um eine eher unerkannte Mikrophysik der Bildung, die – wie in den Filmausschnitten beobachtet werden konnte – als eine Art Verzögerung oder Retardierung des Wiedererkennens zu beschreiben ist.

Wenngleich in diesem Sinne reflexive Einsichten, Verständnisleistungen und im engeren Sinne rationale Erkenntnisse auf der Ebene der Vernunft bei den Schüler/-innen in den betrachteten Filmausschnitten noch nicht zu finden waren, ließen sich dennoch Vorstufen einer aktiven Bildung von Erkenntnissen ausmachen, auf denen vorhandene Einbildungen und Vorstellungen sowie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster vorübergehend kleine Eröffnungen erfahren bzw. untergraben und porös werden.

Die kartierten kleinen Ereignisse der Verschiebung der spinozistischen Erkenntnisarten (Meinung/Vernunft) stehen unter Umständen dafür, dass sich bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Schüler/-innen temporär nur unter Abweichung wiederholen.¹⁸ In diesen kurzen Augenblicken taucht vermutlich ein anderes Wahrnehmen und Denken auf, das sich gegen gewohnte Wahrnehmungs- und Denkkordnungen richtet und mit dem langfristig Bildung verbunden sein könnte.

Die Bezugnahme auf die spinozistischen Erkenntnisarten ermöglichte es außerdem, *vage Schätzungen* der situativen Bildungspotenziale der einzelnen Schüler/-innen in der Filmrezeptionspraxis über ihre Könnens- oder Vermögensgrade anzustellen. Stehen die für die Erkenntnisart der Meinung charakteristische Praxis

(ebd.: 282), erschloss sich in den relativ kurzen Filmausschnitten der Schüler/-innen aus meiner Sicht nicht. Zudem ist im Kontext der Filmrezeptionspraxis eher fraglich, welche Gestalt eine Erkenntnis der Einzigartigkeit der Situation annehmen würde, bei der es ja um ein Denken des Singulären geht, das der Anwendung allgemeiner Regeln widersteht. Zugleich handelt es sich bei der spezifischen Kinosituation um eine *Unterhaltungssituation*, die von anderen Handlungssituationen wesensverschieden ist, bei denen sich die Person mit Problemen oder anderen Personen auseinandersetzen muss.

18 In der Darstellung filmbasierter Erkenntniswege, also der *epistemologischen Schwellen* in der jeweiligen Filmrezeptionspraxis, folgen bewegungsbildbasierte Analysen dem Anliegen Foucaults, »Epistemologie« (F: 73) zu betreiben. Dies betrifft die Frage, *wie* unter den konkreten situativen Bedingungen der Filmaufführungspraxis eine »Bildung von Erkenntnis« (SP: 35) möglich ist und *wie sie funktioniert*.

des Wiedererkennens und die damit zusammenhängende Reproduktion bestehen der Imaginationen oder Vorstellungen noch für einen eher geringen aktiven Vermögensgrad bzw. für Reaktivität, wie sie vornehmlich bei Schülerin A konstatiert werden konnte, sind die vagen Übergänge zur Erkenntnisart der Vernunft, vor allem bei Schülerin B und Schüler C, vermutlich mit einer beginnenden Vermehrung des aktiven Potenzials in Form einer über reaktives Identifizieren hinausgehenden aktiven und situativen Bildung von konkreten Erkenntnissen verbunden. Zwar war auch bei Schülerin A im Verzögern affektierter und reaktiver Zuschreibungen bereits zeitweise eine aktive Filmrezeptionspraxis zu beobachten, doch bei dem dominierenden innehaltenden und irritierten Staunen und Zaudern von Schülerin B und Schüler C handelt es sich vermutlich noch stärker um eine aktive Verstehens- bzw. Verständnispraxis, wie sie Vorhalte zukünftiger Bildung kennzeichnen könnte (Kokemohr 2017).¹⁹

Dieses Staunen und Zaudern angesichts der Filmsequenzen von *Liebe* lässt sich als mögliche Alteritäts- und Fremdheitserfahrung verstehen. Wie ich anhand der Filmausschnitte ausgeführt habe, sind diese krisenhaften bzw. irritierenden Film Erfahrungen auch aufgrund des Ausbleibens direkter Aktionen bzw. affektierter Gefühlsausdrücke schwieriger zu erkennen, da sie sich als virtualisierte Affekte zugleich *zeigen* und *entziehen* (Kokemohr 2007: 71).²⁰ Fremdheitserfahrungen schießen bei der Filmrezeption der Schüler/-innen so gesehen lediglich als ansatzweise Beunruhigung (ebd.: 70) in Gestalt eines irritierten Staunens und einer innehaltenden, reflexiven Wahrnehmung auf und waren entsprechend schwer vernehmbar, unspektakulär und nur unscharf zu bestimmen.

Wie ich anhand der Filmausschnitte der Schüler/-innen exemplarisch dargestellt habe, tauchen Bildungsvorhalte – als Einsätze und mögliche Anzeichen zu-

-
- 19 Die Schätzung der Vermögensgrade der Schüler/-innen erfolgte relational, das heißt mit Blick auf Schülerin A etwa, dass ihr Aktivitätsgrad im Vergleich zu Schülerin B und Schüler C eher geringer war. Auch wenn bei ihr vorrangig eine Praxis auf der Ebene der Meinung beobachtet werden konnte, schließt dies – wie oben gezeigt (Kap. 5.1) – den Übergang zur Erkenntnisart der Vernunft nicht aus. Insofern wurden allein *Tendenzen* kenntlich gemacht.
- 20 Speziell das Medium Film erlaubt eine Übersetzung der paradox verfassten Bildungsvorhalte bzw. -ereignisse im Zusammenhang der Filmrezeption, da sich mit ihm die Dynamik von *Präsenz* und *Entzug* des Bildungsprozesses denken lässt (Thompson 2015: 81). Aufspüren lassen sich die Bildungspotenziale eines Films mithilfe der filmischen Beschreibung der virtuellen Affekte der Zuschauer, da sie als direkte Zeitbilder bzw. nichtaktualisierte Aktionen das Spannungsgefüge von *Zeigen* und *Entziehen* erhalten. Bewegungsbildbasierte Analysen ermöglichen es daher, vermeintlich unwichtige, unspektakuläre und unsinnige Expressionen wie körperliche Regungslosigkeit oder das Ausbleiben von mimischen und gestischen Reaktionen als Manifestationen möglicher Bildungspotenziale zu verstehen. Diese spezifischen virtuellen Affekte oder Zeitbilder markieren dabei Deleuze zufolge »reine Potentiale« (BB: 143) und »Möglichkeiten« (ebd.), was auch hilft, Bildung bzw. Bildungsvorhalte zu beschreiben, ohne deren Möglichkeitscharakteristik zu tilgen (Thompson 2017: 82).

künftiger Bildung – im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis in Momenten auf, in denen die Filmsequenzen nicht umstandslos deutbar erscheinen und die Zuschauer daher fremd angesprochen oder kurzzeitig befremdet werden (Kokemohr 2017: 34). Nicht zuletzt hatten die drei Filmsequenzen von *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) daran Anteil, ob die Schüler/-innen (A, B, C) Befremdung erfuhren. Stärker als bei der stereotypen Darstellung von »schlechter Pflege« (Schülerin A/Seq. 47) in *Liebe* schienen die ambivalente Thematisierung von »schlechter« bzw. instrumentell-zweckbezogener Pflegearbeit (Schüler C/Seq. 42) und die bruchhafte bzw. naturalistische Darstellung »guter Pflegepraxis« Irritations- und Fremdheitsmomente hervorzurufen (Schülerin B/Seq. 41).²¹

Ohne Umschweife scheint dabei das in den analysierten Filmausschnitten speziell bei Schülerin B und Schüler C beobachtbare innehaltende Staunen und irritierte Zaudern die Fragilität der eigenen Selbst- und Weltbezüge im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis zum Vorschein zu bringen. In diesem Staunen und Zaudern erschließt sich in der Filmrezeptionspraxis neben der wiedererkennenden Reproduktion bestehender Vorstellungen auch ansatzweise ein Scheitern begrifflicher Identifikation, das die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt und das Fragile der eigenen Figuration vor Augen führt (Thompson 2009: 191). Diese kurzen Momente des aufmerksamen und irritierten Staunens bei Schülerin B und Schüler C lassen sich so gesehen vermutlich als potenzielle Keimzellen eines Hinausdrängens aus der bestehenden symbolisch figurierten Ordnung denken (Koller 2007: 34).

Kokemohr (2017: 174) fasst den Bildungsvorhalt passenderweise als eine im »zitiernden Zeichen« bemerkbare Differenz, die als *Differenzerfahrung* die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt vorübergehend und krisenhaft zum Ausdruck bringt. Wie ich anhand der Filmausschnitte der Schüler/-innen zu zeigen versucht habe, lässt sich diese Uneinholbarkeit nur korrelativ zur Einholbarkeit verstehen (ebd.: 174). Es handelt sich dabei um einen *involutiven Prozess*, bei dem das Wiedererkennen und die Meinungen mehr oder minder andauern und sich mögliche Irritationen bestehender Vorstellungen unbestimmt, performativ und kontingent ereignen. Die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt bleibt damit auf die Einholbarkeit bezogen, womit auch der *problematische Charakter* von Bildung anders zur Geltung kommt (Schäfer 2013, 2009). Vor allem das Scheitern von Identifikationen und das gespannte Innehalten und Staunen bei Schülerin B und Schüler C – aber auch in Ansätzen bereits bei Schülerin A – kann man ansatzweise als ereignishaft irritierende bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster lesen, wenngleich der Modus der wiedererkennenden Reproduktion vorhandener Vorstellungen, Einbildungen und Deutungen mehr oder weniger stark fortbesteht. Die vorhandenen

21 Neben den besagten Unterschieden ergeben sich offenkundig auch Ähnlichkeiten: Denn wie ich gezeigt habe, wurden die drei Szenen von den Schüler/-innen im *Direktvergleich* durchaus ähnlich wahrgenommen bzw. rezipiert.

Imaginationen der Schüler/-innen werden auch in der Filmrezeptionspraxis über affiziertes Wiedererkennen einerseits reproduziert *und* andererseits in Form der innehaltenden und staunenden Unterbrechungen irritiert. Ansätze von Filmbildungsprozessen ereignen sich so gesehen doppelt artikuliert als Wiedererkennen *und* Verkennen. An bestehende Vorstellungen wird in der Filmrezeptionspraxis der Schüler/-innen daher zugleich angeschlossen, um diese zu irritieren. Die Kinoerfahrung lässt sich so gesehen als experimentelle Form der Welterschließung verstehen, bei der das *Unerschlossene im Erschlossenen* ansatzweise hervortritt (Ahrens 2011: 269). Vorhandene Imaginationen und Vorstellungen erfahren dabei kleine Irritationen und werden temporär unterminiert und porös, wenngleich sie noch nicht umgewandelt oder transformiert werden und der eigentliche Transformationsprozess und die Bildung von Neuheit ausstehen. Insofern stellt sich mit Blick auf die drei Schüler/-innen die Frage: War die Intensität der beobachteten Irritationen ausreichend, um zukünftig Bildungsprozesse im Sinne einer Umgestaltung der Selbst- und Weltbezüge anzuregen? Oder handelte es sich nur um ein kurzes Innehalten gewohnter Setzungen und Zuschreibungen, sodass eher nicht davon auszugehen ist, dass tatsächlich Anlässe für zukünftige Bildung gestiftet wurden?

Angesichts dessen, dass die Reproduktion bestehender Vorstellungen und vorhandener Selbst- und Weltbezüge nicht von deren Irritation getrennt werden kann, bleibt bei der filmbasierten Beschreibung möglicher Bildungsvorhalte der Schüler/-innen bei der Filmrezeption der *Problemcharakter* von Bildung erhalten. Mit dem Medium Film wird somit eine problematisierende Empirie möglich, wie sie auch Schäfer (2013) vorschlägt. Am konkreten Fall zeigte sich dieser Problemzusammenhang darin, dass die Schüler/innen auf gängige symbolische Ordnungsmuster zurückgriffen und sich dabei zugleich kleine Möglichkeitsräume eröffneten. Mithin beruht Bildung als Möglichkeit, wie die analysierten Filmausschnitte in Ansätzen verdeutlichen, auf einer Öffnungsbewegung gegenüber der symbolischen Ordnung alltäglicher Selbstverständlichkeiten (Schäfer 2009: 7f.).

Bildungsvorhalte als kontingente Einsätze, Anzeichen oder Versprechen zukünftiger Bildung (Kokemohr 2017: 193) können daher auch im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis nur annähernd und relativ *unterbestimmt* (Thompson 2017: 113) beobachtend beschrieben werden, da sie vom Prozess der performativen Stabilisierung der Selbst- und Weltbezüge nicht getrennt werden können. Angesichts der doppelten Artikulation von direkten Gefühlsausdrücken und virtuellen Affekten, also der Mischung von Wiedererkennen *und* Verkennen, bleibt die Bestimmung von Bildungstendenzen bzw. Bildungspotenzialen grundsätzlich problematisch, unscharf und diffus (ebd.).

Zwar ermöglichen film- bzw. bewegungsbildbasierte Analysen eine annähernde Beschreibung von Möglichkeiten und Potenzialen zukünftiger Bildung, dennoch ist unklar und ungewiss, ob die beobachteten Tendenzen der Schüler/-innen, die in der Filmrezeptionspraxis der drei Sequenzen von *Liebe* in unterschiedlicher Aus-

prägung beobachtbar waren, an anderer Stelle tatsächlich *wirksam* werden – ob sie eventuell weitere Bildungspotenziale oder Vorhalte von Bildung evozieren oder gar einen Transformationsprozess der Selbst- und Weltbezüge anregen können. Zur Untersuchung dieser Fragestellung werden im nachfolgenden Teil der Arbeit gefilmte Passagen aus Interviews analysiert, die nach der Vorführung des Films *Liebe* mit den besagten Schüler/-innen (A, B, C) geführt wurden.

6. Nach *Liebe*: Diskursive Bildungspotenziale in Bewegungsbildern kartieren

Neben der weiter oben praktizierten bewegungsbildbasierten Bildungsprozessforschung anhand der fiktionalen Figuren im Film *Liebe* (Teil 3), bei der eher langfristige transformatorische Bildungsprozesse im Lebenslauf kartiert wurden, lässt sich, wie voranstehend gezeigt (Teil 5), ausgehend vom Medium Film auch die »Mikrophysik« (Sanders 2020: 37) kurzfristiger Bildungsprozesse untersuchen.¹ Anders als die zeitlich ausgedehnten Bildungsprozesse der Figuren Georges und Anne im Film *Liebe* ermöglichten die kurzen Filmausschnitte aus der Filmrezeption von Schüler/-innen Einblicke in die unscharfen initialen Momente des Bildungsprozesses, in denen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster durch das Fremde zunächst *beunruhigt* (Kokemohr 2007: 27), aber Selbst- und Weltverhältnisse im engeren Sinne noch nicht transformiert werden. Wie zuletzt angeklungen, ist die Beschreibung dieser performativen und pathischen bzw. affektiven Dimension von Bildungsprozessen sehr schwierig und voraussetzungsvoll (Teil 5). Um die Bildhaftigkeit sowie die körperlich-mimetischen Aspekte dieser Mikrophysik zur Darstellung bringen zu können (Sabisch 2018), bedarf es anderer Medien und Materialien, etwa Filmen.

Zeitlich begrenzte Filmausschnitte ermöglichen so betrachtet Mikroanalysen von Bildungsprozessen und bieten bestenfalls Einblicke in »figurative Bildungspotentiale« (Kokemohr 2007: 24) bzw. Bildungsvorhalte. Diese bedeuten zwar keine aktuelle Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, weisen aber zeitlich über die begrenzte Situation hinaus und versprechen damit die Möglichkeit einer zukünftigen Transformation (Koller 2007: 78).² Bildungsvorhalte beschreiben

1 Es handelt sich dabei um eher molekulare Bildungsprozesse jenseits von Subjektivierung und Individuation, die sich im Leben abspielen und die die Grundlage langfristiger transformatorischer Bildungsprozesse bilden (Sanders 2020: 37). Transformationen der Selbst- und Weltbezüge setzen ereignishaft Augenblicke voraus, die ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen gegen die Trägheiten des bisherigen Denkens und Wahrnehmens durchsetzen (ebd.). Die Erforschung ihrer Mikrophysik im Zusammenhang diskursiver Praxis ist Gegenstand des nachfolgenden Teils der Untersuchung.

2 Koller (2007: 77) macht darauf aufmerksam, dass sich anhand zeitlich sehr beschränkter Ausschnitte nichts über das Gelingen oder Scheitern möglicher transformatorischer Bildungs-

folglich derzeit nicht realisierte, aber einem Individuum innewohnende Potenziale zukünftiger Bildung, denen nachfolgend im Zusammenhang von diskursiven Praktiken filmisch nachgespürt werden soll.

Wie Koller (2012: 168) in Bezug auf narrative Interviews zeigt, lassen sich Gespräche oder diskursive Erzählformen als möglicher Anstoß von Bildungsprozessen verstehen, insofern in der performativen Praxis des Erzählens Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander bezogen wird, womit Irritationen oder Fremdheitserfahrungen verbunden sein können. Auch Kokemohrs (2007: 38-52) Mikroanalysen von Gesprächsausschnitten lebensgeschichtlicher Erzählungen verdeutlichen mögliche figurative Bildungspotenziale bzw. Bildungsvorhalte im Zusammenhang diskursiver Praxis, wie sie dem Angesprochenen durch das Fremde entwachsen können. Im Folgenden soll versucht werden, sich derartigen Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen als »andeutende[n] Versprechen eines Bildungsprozesses« (Kokemohr 2017: 174) im Zusammenhang von diskursiver Praxis anzunähern. Wie zuletzt auch (Teil 5) ist dieses Unterfangen kein leichtes, da sich Irritationen oder einsetzende Fremdheitserfahrungen im Diskurs vermutlich auch im Spannungsfeld von *Zeigen* und *Entziehen* ereignen und damit per se die Grenzen der Darstellbarkeit betreffen (Sabisch 2018: 67). Das Medium Film erweitert aber vor diesem Hintergrund Darstellungsmöglichkeiten, da neben den hörbaren Aspekten der diskursiven Praxis vor allem auch die performative Bildhaftigkeit des Geschehens untersucht und beschrieben werden kann.

Die materiale Grundlage der nachfolgenden Mikroanalysen sind zeitlich sehr begrenzte Filmausschnitte aus Interviews (ca. 2-3 min.), die ich nach der Vorführung des Films *Liebe* mit einigen der Pflegeschüler/-innen (A, B, C, D, E), die den Film gesehen haben, durchgeführt habe. Da die Interviews ebenso wie die Filmvorführung an einer Pflegeschule stattfanden und die Beteiligten des Diskurses Pflegeschüler/-innen sind, handelt es sich konkret um eine filmisch dokumentierte Interviewpraxis im Kontext der beruflichen Pflegeausbildung. Auch fokussieren die Gesprächspassagen speziell auf die Pflegeszenen aus *Liebe* (u.a. Seq. 42, 47), die weiter oben von Bedeutung waren (Teil 4 und 5), sodass die Gespräche nicht von dem Gegenstand Pflege zu trennen sind. Präzise formuliert, werden also diskursive Bildungspotenziale in der Pflegebildung untersucht.

Forschungsethisch wurden bei der Durchführung der Interviews die üblichen Vorkehrungen getroffen, um mögliche Risiken des körperlichen und psychischen

prozesse aussagen lässt. Kokemohr (2007: 24) selbst, der vorrangig zeitlich begrenzte Narrative untersucht hat, begegnet diesem Einwand mit dem Begriff des Bildungsvorhalts: So gelte es, Ereignisse zu beschreiben, die die Möglichkeit von Bildung zumindest *vorhalten* (Koller 2007: 79). Der Begriff trägt damit der prinzipiellen Unbestimmtheit und des Möglichkeitscharakters von Bildung Rechnung, wie er zuletzt vor allem in der Bildungsphilosophie wieder in den Blick gebracht wurde (Thompson/Schenk 2017; Thompson 2017; Schäfer 2013, 2009).

Schadens der Auszubildenden abzumildern. Zunächst erfolgte eine mündliche Aufklärung über das Forschungsvorhaben. Überdies wurde von den volljährigen Pflegeschüler/-innen eine Einwilligung zur Teilnahme an den Interviews eingeholt. Die insgesamt fünf Interviews im Kontext beruflicher Pflegeausbildung wurden nach der Vorführung von Hanekes Film *Liebe* und einer darauffolgenden – ebenfalls gefilmten – Gruppendiskussion aus zwei gegenläufigen Perspektiven bzw. im Schuss-Gegenschuss-Prinzip (Schüler/Forscher) aufgenommen. Verwendet wurden dabei zunächst feste Einstellungen in einer Totale (Abb. 15/16).

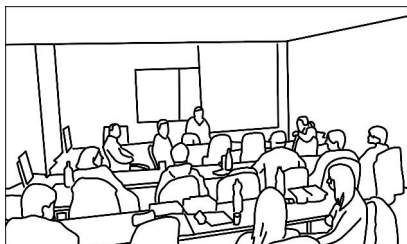
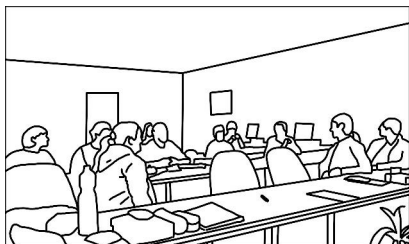


Abb. 15: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Gruppendiskussion



Abb. 16: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Interviews

Wie bei der Analyse der Filmrezeption im voranstehenden Teil sind der Auswahl der Filmausschnitte aus den sozialwissenschaftlichen Interviews langwierige ethnografische Sichtungungen des Filmmaterials vorausgegangen. Diese waren vor allem davon geleitet, Querverbindungen zu dem Filmmaterial aus der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) und der Gruppendiskussion nachzuzeichnen (Abb. 15). Gesucht wurde nach abweichenden Wiederholungen, also etwa danach, ob die affektierten

Reaktionen und Affekte in der Filmrezeptionspraxis der Schüler/-innen mit Affektionen bzw. Gefühlsausdrücken in den Sprechakten während der Gruppendiskussion oder der Interviews verbunden waren.

Statt methodisch linear vorzugehen, beruhte der Forschungsprozess wiederum auf dem immanenten Folgen und Beobachten von Wirkungen bzw. kleinen Ereignissen, die mehr oder minder vage zwischen der Filmrezeption, der Gruppendiskussion und den Interviews Verbindungen eingingen. Insofern den Ereignissen und Verläufen nur gefolgt wurde und keine Wirkungen oder Reaktionen vorweggenommen oder nachträglich rekonstruiert wurden, handelte es sich um einen *experimentellen Erkenntnisweg*, der laut Ahrens (2011: 301) die Bedingung ist, um die Unbestimmtheit und Kontingenz von Bildungsprozessen in der wissenschaftlichen Darstellung ansatzweise erhalten zu können.³

Im Forschungsprozess wurden daher zunächst Bezüge der einzelnen Interviews zu der gefilmten Filmrezeptionspraxis und zur Gruppendiskussion experimentell kartiert. Diese händische Kartierung erlaubte eine annähernde Beschreibung der komplexen Zusammenhänge zwischen den Filmen (Filmrezeption/Gruppendiskussion/Interviews). Dabei wurde aufgezeichnet, wie bestimmte affektierte Reaktionen in der Filmrezeptionspraxis einzelner Schüler/-innen (A, B, C, D, E) mit Affektionen und Wirkungen in den Sprechakten bei der Gruppendiskussion oder den Interviews verbunden schienen. Die Entfaltung dieser transversalen Bezüge zwischen den Filmen ging in der Folgezeit aber mit dem Problem einher, diese überbordende Komplexität einzuhegen und handhabbar zu machen.

Beispielsweise wurden anhand der Kartierung (Abb. 17) Bezüge zwischen der Filmrezeptionspraxis einzelner Szenen aus *Liebe* (u.a. Seq. 42) und sprachlichen Äußerungen von Schülerin B und Schüler C in der Gruppendiskussion und im Interview ersichtlich, da über die ambivalente Wahrnehmung gestritten wurde, dass die professionelle Pflegearbeit in der besagten Szene (Seq. 42) zugleich »ordentlich« und »hartherzig« (B) oder »professionell« und »kühl« (C) geleistet wurde. Es handelt sich dabei um irritierende und widerstreitende Einsätze, die sich – wie unten zu sehen sein wird – speziell im Interview mit Schüler C unter Abweichung wiederholen. Diese aufwendige und langwierige Auseinandersetzung mit dem unterschiedlichen Filmmaterial bedingte auch hier eine Sensibilisierung für markante ereignishaft Momente, die auf Verschiebungen oder Brüche hindeuteten, die als mögliche Einsätze von Bildungsprozessen näher untersucht werden sollten.

3 Wie bei der Filmvorführung von *Liebe* handelte es sich bei der Forschungspraxis der Gruppendiskussion und den Interviews um *ergebnisoffene Experimente*, da mögliche Anzeichen oder Einsätze von Bildung sich nicht intentional herstellen oder planen ließen, wenngleich der Impuls von mir als Forscher und meiner Praxis gesetzt wurde.

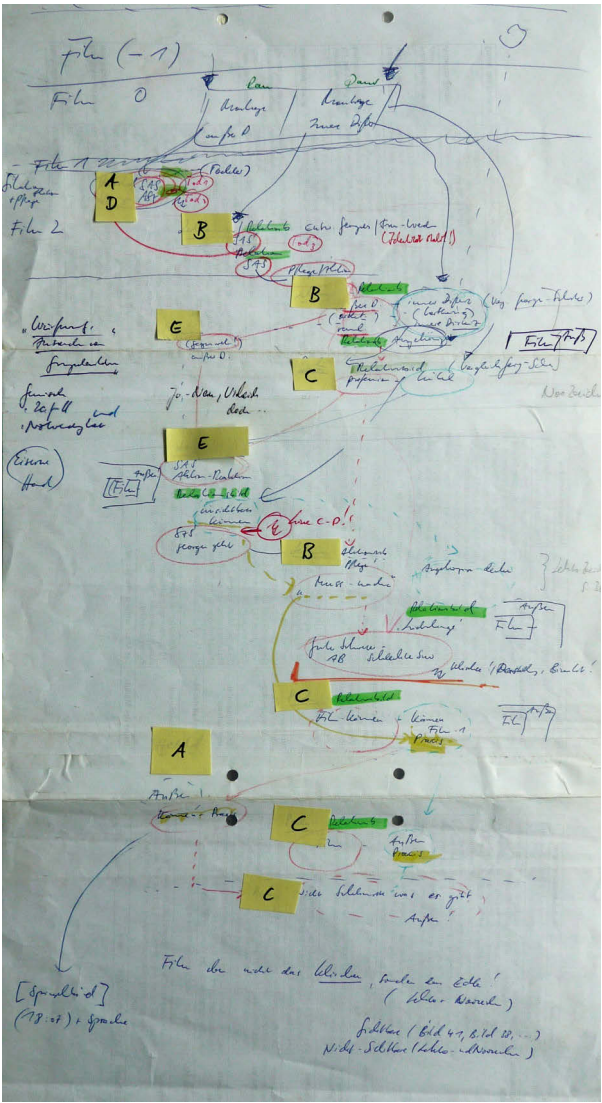


Abb. 17: Kartierung der Bezüge zwischen Filmrezeption, Gruppendiskussion und Interviews

Neben den bildhaften händischen Kartierungen wurden auch aufwendigere Partiturranskriptionen der fünf Interviews und der Gruppendiskussion

angefertigt, die es ermöglichen, die sichtbaren und hörbaren Anteile der Interviews im Zeitverlauf textlich kenntlich zu machen. Rückblickend betrachtet dienen die Transkriptionen als Hilfsmittel, um der Flüchtigkeit der schnellen Gesprächspassagen besser habhaft zu werden und so auch die Bezüge zwischen den Interviews und der Gruppendiskussion genauer untersuchen zu können. Die Partiturtranskriptionen wurden aber letztendlich wieder verworfen, da sie in ihrer Textlichkeit die akribische Deutung von einzelnen Sprachpassagen in den Vordergrund drängten, die bewegungsbildbasierte Beschreibung der gefilmten affektierten Sprachhandlungen bzw. Sprechakte hingegen eher in den Hintergrund (Abb. 18).

[35]

119 [04:20.8]	120 [04:50.6]	121 [04:51.6]122 [04:53.3]	123 [04:54.7]124 [04:55.1]125 [04:55.3]	126 [04:55.7]
X [v]			Könn... Mhm.	
X [av]	blickt zu B	blickt zu B	blickt zu B	Nicken
B [v]	((30s))	Hm.	... Also ich nehm jetzt einfach mal die.	•• Bei dem andren hab ich das ja... ((1,2s))
B [av]	blickt nach unten, schaut Bilder an, blickt erneut auf Bild 47	rufft Bilder	blickt zum Bild 47	blickt zum Bild 47

[36]

127 [04:57.6]	128 [04:58.2]	129 [04:59.9]	130 [05:01.2]	131 [05:01.5]
X [v]	Könn sie d	ie noch ma. also... wie sie, wie sie	... das jetzt fuhn.	
X [av]	Schulterzucken, Kopfbewegung, spitzt Mund zu, kindliche Geste Richtung B	die is * * ne. * *	Eigentlich is se mir zu plakat... Ja, die	blickt
B [v]	Obwohl,			
B [av]	blickt zum Bild, bewegt Körper und schüttelt den Kopf, kränzelt die Stirn, gibt Papier von rechter in linke Hand	blickt auf Bild	rechter sich auf, schließt Augen,	

[37]

132 [05:02.0]	133 [05:04.5]	134 [05:05.3]
X [v]	Sonst zei... zeigen sie noch mal das Bild ins...	Okay, aha.
X [av]	zu B, händische Geste Richtung B	nickt, blickt zum Bild
B [v]	is, die is schon schön. Die is bloß ziemlich plakativ. ...	Das wäre jetzt diese Szene
B [av]	reißt Kopf nach rechts und links schaut seitlich an X vorbei, blickt zu X	zeigt Bild in die Kamera

[38]

135 [05:07.1]	136 [05:07.5]	137 [05:09.3]	138 [05:12.7]139 [05:12.6]
X [v]	Aha.		Mhm.
X [av]	nickt, blickt zu C	blickt zu C	nickt
B [v]	gewesen, wo das...	na ja,gud ((1,1s))	traurig is es eigentlich zu sagen, es is nich übertrieben. Es is leider
B [av]	nimmt Bild vor sich, schaut seitlich nach oben, blickt zu X		

Abb. 18: Partiturtranskription der Interviews (Auswahl/Schülerin B)

Im Verlauf der Forschung und im Zuge des Handhabbarmachens der Untersuchung sind auch die komplexen Bezüge zur gefilmten Gruppendiskussion herausgefallen. Die Überführung der flach aufgespannten und entgrenzenden Bezüge der Mannigfaltigkeit in die Schriftform der vorliegenden Arbeit war unweigerlich mit Reduktionsprozessen verbunden. Wie zu sehen ist, ist damit immer auch die Gefahr verbunden, die Komplexität der entfalteten Verbindungen auf ein eher lineares Muster zu verengen.

Dennoch begründet sich die Auswahl der Filmausschnitte aus den Interviews auch über die Bezüge zur Gruppendiskussion, insofern *knotenartige* Relationen zwischen den Filmen der Filmrezeptionspraxis, der Gruppendiskussion und der Inter-

views erkennbar wurden. Beispielsweise wurden – wie oben kurz angeführt – bestimmte Filmszenen von *Liebe* (u.a. Seq. 42, 47, 50) sowohl in der Gruppendiskussion als auch in den Interviews immer wieder thematisiert (Abb. 17). Die verdichteten Bezüge zu der gefilmten Gruppendiskussion halfen somit dabei, signifikante bzw. beispielhafte Interviewpassagen auszuwählen.

Die Auswahl der Schüler/-innen (A, B, C) wie auch der zeitlichen Interviewausschnitte begründet sich folglich über das gespannte Netz der immanenten Beziehungen zu den anderen Filmen (*Liebe*/Filmrezeption/Gruppendiskussion) bzw. anderen Teilen der Untersuchung und weniger über ein extern operationalisiertes Verfahren. Insofern der Versuch gewagt wird, die Arbeit als Mannigfaltigkeit zu konstruieren, erklärt sich die Auswahl der Interviewausschnitte daher vorrangig über bewegliche Relationen oder Bezüge zu anderen Teilen der Untersuchung. Wurden oben (Teil 5) die Filmbildungspotenziale von zwei Schülerinnen (A, B) und einem Schüler (C) anhand von prozesshaften filmischen Pflegedarstellungen in *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) untersucht, rücken nun Relationen zu den diskursiven Praktiken der Interviews in den Vordergrund. Eine Mannigfaltigkeit wie diese Untersuchung erhält ihren Zusammenhalt aus der netzartigen Verknüpfung divergenter und beweglicher Elemente. Aus diesem Grund fokussieren die analysierten Filmausschnitte auch den zweiten Teil der Interviews, in dem die drei von oben (Teil 5) bekannten Schüler/-innen (A, B, C) Filmstills von Sequenzen aus *Liebe* (Seq. 42, 47) beschreiben, die bei der filmischen Untersuchung von Pflegeprozessen (Teil 4) bereits diskutiert worden sind.

Die bewegliche Strukturierung der Arbeit unterscheidet sich deshalb von herkömmlichen begrifflich-operationalisierten Vorgehensweisen, weil in ihr Affekte, Wirkungen und kleine Ereignisse zwischen den übriggebliebenen drei Filmen der Untersuchung (*Liebe*/Filmrezeption/Interviews) aufeinander bezogen werden. Bei den letztendlich ausgewählten Filmausschnitten aus den Interviews handelt es sich so gesehen um bruchhafte und verstreute Elemente, die zur Analyse herangezogen werden – es wären mithin auch andere Schüler/-innen und Interviewpassagen möglich gewesen. Die Untersuchung beansprucht daher keinesfalls, erschöpfend zu sein, sondern folgt nur vereinzelten *Ereignisreihen*.

Die gewählten Filmausschnitte aus den Interviews wurden zudem ähnlich wie oben (Teil 5) filmtechnisch aufbereitet. Das heißt, es erfolgte eine Umwandlung aus der Totalen in eine eher halbnaher Perspektive und die zwei gegenläufigen Kameraperspektiven (Beforschte/Forscher) wurden im Split Screen angeordnet. Überdies wurde zur zeitlichen Orientierung jeweils der Time Code eingefügt (Abb. 19).

Durch den Split Screen konnte den andauernden Veränderungen und zeitgleichen Abweichungen zwischen den Diskursteilnehmern, also den der Schüler/-innen und dem Forscher, gefolgt werden. Anstatt den Diskurs als soziale Lebenspraxis einseitig vom jeweiligen Individuum aus zu denken, wurde damit auch das *Dazwischen* und der *relationale Charakter* des Diskurses verstärkt in den Fokus ge-



Abb. 19: Montage der Kameraperspektiven des Interviews als Split Screen (Schüler C)

bracht. Über die Anordnung der Perspektiven als Split Screen rückte neben den einzelnen Sprechakten der Schüler/-innen und des Forschers im Speziellen der Prozess der Relationierung in der performativen Diskurspraxis des Interviews in den Vordergrund. Diesbezüglich war insbesondere die Frage von Interesse, wie die Abweichungen der Verhaltensweisen der Schüler/-innen in Gestalt der affizierten Sprechakte und der mimisch-gestischen Körperreaktionen mit entsprechenden Abweichungen der körperlichen Verhaltensweisen des Forschers verbunden waren.

Die komponierten Filmausschnitte machten es mir somit möglich, die diskursive Praxis als Tonbild (ZB: 289f.) zu untersuchen. Auf diese Weise konnten die sicht- und hörbaren performativen Anteile des Diskurses einbezogen werden, die textliche Transkriptionen eher zum Verschwinden bringen. Die Diskurspraxis wurde so gesehen als *Sprachhandlung* verstanden, die nicht von der sichtbaren Situation und dem Kontext des Gesprächs entkoppelt werden kann.⁴ Indem die Filmausschnitte es erlauben, die körperlichen und affizierten Gefühlsausdrücke der Sprechhandlungen zu berücksichtigen, lässt sich die diskursive Praxis, die als eine Serie von körperlichen Äußerungen, Expressionen und Ausdrücken verstanden werden kann, die nicht nur akustischer, sondern vor allem auch visueller Art sind (Butler 1997), adäquater analysieren als mit textlichen Materialien.

4 Foucault (1981, 1977) betont unter anderem in *Überwachen und Strafen* und in der *Archäologie des Wissens*, dass sich ein Diskurs aus sichtbaren und sagbaren Anteilen sowie aus wesenstlichen sprachlichen und nichtsprachlichen Aspekten zusammensetzt. Wie auch Deleuze und Guattari anhand der Sprechakttheorie zeigen, ist Sprechen als ein sicht- und hörbarer Sprechakt zu verstehen, der notwendig auf die zeitliche und räumliche Situation bezogen werden muss (TP: 112f.). Sprachhandlungen sind daher in hohem Maße räumlich und zeitlich eingebunden und vom sichtbaren Schauplatz des Diskurses nicht zu trennen (F: 18).

Um den körperlichen Sprechhandlungen zu folgen, habe ich innerhalb der als Split Screen montierten Interviewausschnitte zudem auf beschleunigende Schnitte verzichtet, sodass sich sichtbare Affektionen und Affekte im Kontext der Sprechakte beobachten und beschreiben ließen. In den Blick geriet damit im Besonderen, wie affektierte Reaktionen die Sprech- und Diskurspraxis bzw. das Gesagte prägen und durchziehen. Anders als bei der Untersuchung der Filmrezeptionspraxis (Teil 5), bei der nichtsprachliche Körperartikulationen im Zentrum standen, während sprachliche Äußerungen fast nicht vorkamen, galt es nun, sprachliche *und* nichtsprachliche Körperartikulationen aufeinander zu beziehen.

Diese Komplexitätssteigerung ist dadurch bedingt, dass die im visuellen Bild beobachtbaren direkten affizierten Gefühlsausdrücke und Eindrücke mit dem akustischen Bild, also dem hörbaren Sprechen, untrennbar verwoben sind. Das visuelle und das akustische Bild sind doppelt artikuliert, wobei mich einmal mehr Interferenzprozesse interessieren.⁵ In Form der Sprechakte oder Sprachhandlungen kann man in den Filmausschnitten aus den Interviews beobachten, wie sich Affektionen oder Gefühlsausdrücke mitunter zügig in den Aktionen des Sprechens *aktualisieren* (BB: 136). Affektionen und Affekte liegen in den Sprechakten meist als aktualisiertes Potenzial vor und erschließen sich in erster Linie über die mimischen Gefühlsausdrücke im Gesicht oder über körperliche Gesten (ebd.: 124).⁶ Die im Kontext der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) beobachteten virtuellen Affekte bzw. direkten Zeitbilder, die der Aktualisierung teilweise enthoben sind und eher für Gefühlseindrücke stehen, erscheinen im Zusammenhang der Interviews vermutlich eher in Gestalt eines zögernden und irritierten Stockens oder als zeitweise Unterbrechung und Pausieren der Sprechakte. Wie in den Filmausschnitten aus den Interviews deutlich werden wird, treten diese Affekte seltener zutage, verschwinden aber nicht gänzlich. Die Affekte im Sinne von Gefühlsausdrücken und die virtuellen Affekte als Eindrücke sind wie oben (Teil 5) untrennbar *vermischt*

-
- 5 Ähnlich wie Foucault (1981) in *Überwachen und Strafen* betont Deleuze in seiner Kinophilosophie, dass Sichtbares und Sagbares, visuelle und akustische Bilder wesensverschieden und dennoch aufeinander bezogen sind (ZB: 289ff.; F: 117f.). Die doppelte Artikulation des Sichtbaren und des Sagbaren im Medium Film ermöglicht so gesehen eine *erweiterte Diskursanalyse*, insofern der Diskurs als audiovisuelles Bild und als Dazwischen von Visuellem und Akustischem verstanden werden kann (F: 117ff.).
- 6 Wie oben bereits ausgeführt, werden im Sinne Spinozas mit Affektionen (lat. *affectio*) momenthafte Reaktionen bzw. Körpergemische bezeichnet, während Affekte (lat. *affectus*) als Verarbeitung der Affektionen, also als Übergang von einem Zustand zu einem anderen, gefasst werden (SP: 65). Angesichts dessen, dass es sich bei ihnen um Übergänge handelt, erfordert die Darstellung von Affekten notwendigerweise Zeitlichkeit. Aber auch hier ist die Unterscheidung rein analytischer Natur, da in Bewegungs- und Zeitbildern sowohl Affektionen als auch Affekte in den Blick kommen können.

und ferner untrennbar verwoben mit dem akustischen Bild, also den hörbaren Anteilen des Diskurses.

Bildungspotenziale oder Bildungsvorhalte im Zusammenhang von diskursiver Praxis werden nachfolgend daher insbesondere unter Einbezug der sichtbaren bzw. nichtsprachlichen Affektionen und Affekte untersucht. Bei der filmbasierten Beschreibung der Diskurse verwende ich wiederum vereinzelt *überzeichnete* Filmstills, um einerseits die affizierten und bildhaften Regungen der Schüler/-innen in der Sprechpraxis des Interviews ansatzweise illustrieren zu können und um andererseits die Anonymisierung der Schüler/-innen zu gewährleisten. Markante Abweichungen gestischer und mimischer Verhaltensweisen – sei es bei den Schüler/-innen, sei es beim Forscher – sollen dem Leser bzw. der Leserin auf diese Weise ebenso nachvollziehbar werden wie das Setting des Interviews und der bildhafte Charakter dieses Bildungsgeschehens.⁷

Es wird dahingehend weiterführend gefragt, *ob* und gegebenenfalls *wie* sich affektierte Verschiebungen in den sprachlichen Artikulationen ereignen, die als Momente des Hinausdrängens aus der bestehenden sprachlich-figurativen Ordnung gelesen werden können (Koller 2007: 80). Brüche im Diskurs, in denen die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt vorübergehend sichtbar wird, lassen sich dergestalt als versprechende Anzeichen von zukünftiger Bildung verstehen (Kokemohr 2017: 174). Dies betrifft vor allem die drei Schüler/-innen im Interview, aber auch den Forscher selbst, für den mit den Interviews gleichermaßen Anlässe zukünftiger Bildung verbunden sein können. Im Speziellen werden daher im Kontext der sozialwissenschaftlichen Interviews die affektiven Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse der Schüler/-innen bei der vom Forscher im zweiten Teil des Interviews angeregten Interpretation von Filmstills aus *Liebe* untersucht. Es wird so gesehen versucht, sich der bildhaften und performativen Dimension des Bildungsprozesses im Diskurs anzunähern, indem ereignishafte Momente beleuchtet werden, in denen die Schüler/-innen im *deutenden* und *interpretierenden Zugriff* vermutlich auch teilweise eher versagen (Sabisch 2018: 13).

Zur detaillierteren Beschreibung dieser konkreten Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Interpretationsweisen der Schüler/innen bei der Auseinandersetzung mit den

7 Die Anonymisierung der interviewten Schüler/-innen erfolgt wie schon bei der Analyse der Rezeption des Films *Liebe* hauptsächlich durch die Nutzung von Buchstaben anstelle von Namen (A, B, C). Da es für das Forschungsinteresse aber erforderlich ist, die bildhaften und affizierten Reaktionen der Schüler/-innen in der Interviewpraxis zur Darstellung zu bringen, werden zusätzlich Überzeichnungen der Filmstills genutzt. Diese scheinen dabei nicht nur vor dem Hintergrund forschungsethischer Erwägungen geboten zu sein, sondern haben darüber hinaus noch den Vorteil, dass sie die körperbezogenen und mimisch-gestischen Reaktionen im Zusammenhang der Sprechpraxis verdeutlichen (Bader 2019: 86; Sabisch 2018: 250).

Filmstills aus *Liebe* bietet sich – wie oben schon – die spinozistische Unterscheidung der Erkenntniswege Meinung, Vernunft und Intuition an (SP: 78ff.). Damit gerät auch im Kontext der Interviewpraxis die bedeutsame Zwischenstelle von affektierter körperlicher Erfahrung und Verstehens- und Denkprozessen in den Blick. Insbesondere aber dient Spinozas (2012: 241-270) Differenzierung der Erkenntnisarten dazu, die geistigen Verarbeitungswege affektiver Potenziale im Zusammenhang der Interviewpraxis der Schüler/-innen genauer beobachten zu können. Dabei wird einmal mehr auf Deleuze' Spinoza-Lektüren (S; SP) zurückgegriffen, die die Rolle der körperlichen Affektionen und Affekte für Verstehens- und Denkprozesse hervorheben (Rölly 2018: 80ff.; Dittrich 2012: 122ff.).⁸

Stehen flüchtige und oberflächliche Gefühlsausdrücke unter Umständen auch in der Interviewpraxis eher dafür, dass umstandslose Zuschreibungen und Identifikationen Vorrang einnehmen und bestehende Einbildungen und Vorstellungen auf der Ebene der Meinung in den Sprechakten reproduziert werden (S: 134f.), deuten irritierte und innehaltende Umkehrungen und Brüche der Sprechakte womöglich auf Irritation und das zeitweilige Scheitern vorhandener Imaginationen und Einbildungen hin. In Form beginnender reflexiver Einsichten handelt es sich möglicherweise um die einsetzende Bildung rationaler oder adäquater Ideen auf der Ebene der Vernunft oder Intuition (SP: 78f.).

Auch wenn sich im Stocken und Zaudern in der Interviewpraxis der Schüler/-innen reflexive Einsichten und rationale Ideen vielleicht nur in Ansätzen einstellen, machen es die spinozistischen Erkenntnisarten möglich, vage Bildungspotenziale oder Bildungsvorhalte aufzuspüren. »Figurative Bildungspotentiale« (Kokemoor 2007: 24) lassen sich, wie ich nachfolgend versuchsweise zeigen möchte, als kurzzeitige und instabile Verschiebung der Erkenntnisarten (Meinung/Vernunft/Intuition) verstehen und beschreiben.⁹

-
- 8 Wie Rölly (2018: 77f., 83ff.) in Bezug auf Deleuze' Spinoza-Rezeption zeigt, handelt es sich um eine spezifische Re- und Dekontextualisierung des Denkens Spinozas, die verdrängte Bereiche kenntlich macht oder neu situiert. Zugleich wendet sich Deleuze im Zuge seiner Modifikationen gegen eine Lesart von Spinoza als strenger Rationalist (ebd.: 80), um auch die Rolle der Affektionen und Affekte für das Denken bzw. für ein neues anticartesisches Denken zu betonen (ebd.: 85ff.). Dies schlägt sich im Zuschnitt der Erkenntnisgattungen Meinung, Vernunft und Intuition (SP: 78f.) speziell darin nieder, dass es weniger darum geht, die Affektionen und Affekte durch Vernunft und Rationalität zu *bändigen*, sondern über körperlich erfahrene Affektionen und Affekte praktisch zum Verstehen und Denken zu gelangen (S: 133f.).
- 9 Die Bezüge der deleuzeianischen Rezeption der spinozistischen Erkenntnisarten zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind aus meiner Sicht schlüssig und passend, denn auch Kokemoor (2007: 25) versteht Bildung als unabgeschlossenen Prozess der »Be- oder Verarbeitung widerständiger Erfahrung«. Die drei Erkenntnisarten beschreiben so gesehen veränderbare Modi der affizierten Zeichen-, Informations- oder Weltverarbeitung, also des Umgangs mit dem eigenen und dem anderen bzw. fremden Körper (SP: 143ff.), womit Bil-

Bei der filmbasierten Analyse der Interviewausschnitte tritt also die Frage in den Vordergrund, *wie* die jeweiligen Schüler/-innen in der diskursiven Praxis agieren, ob eher flüchtige oder oberflächliche Ideen, Wiedererkennen und Meinungen gegenüber den Filmstills Vorrang einnehmen (Meinung) oder ob in Form der Irritation von Vorstellungen und Einbildungen bereits vage und unscharfe Tendenzen situativer und rationaler Verstehens- und Denkprozesse (Vernunft/Intuition) zutage treten, die als Vorhalt zukünftiger Bildung gedeutet werden können. Es fragt sich dahingehend, ob kleine Augenblicke beobachtbar sind, in denen ein gegen die gewohnten Denk- und Wahrnehmungsordnungen gerichtetes Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen auftaucht (Sanders 2020: 37).

Auch in den nachfolgend analysierten Interviewausschnitten erkenne ich bei den Schüler/-innen vornehmlich die Erkenntnisarten der Meinung und der Vernunft, während die höchste und seltenste Erkenntnisform der Intuition, die für die adäquate Erkenntnis der Singularität einer Situation steht (S: 270ff.), aus meiner Sicht eher weniger anzutreffen ist, wenngleich sie dennoch nicht gänzlich auszuschließen ist.¹⁰

Die Bezugnahme auf die spinozistischen Erkenntnisarten ermöglicht es – ähnlich wie oben (Teil 5) – außerdem, anhand der Könnens- oder Vermögensgrade der Schüler/-innen eine immanente Bestimmung oder vage *Schätzung* ihrer situativen Bildungspotenziale in der Interviewpraxis vorzunehmen.¹¹ Steht die Erkenntnisart der Meinung, die auf der Praxis des Wiedererkennens (ebd.: 134) beruht und

dungspotenziale unter Einbezug der körperlichen Verfasstheit und der Affektionen und Affekte beschrieben werden können. Da die spinozistischen Erkenntnisarten auch bei Deleuze überdies als Ordinalklassen konzipiert sind, lassen sich bewegliche Verschiebungen bzw. Übergänge denken, ohne einen festen Status konstatieren zu müssen. Dass allein *Mischformen* beschrieben werden können, erweist sich dabei insofern als Vorteil, als der Problemcharakter der Bildung (Schäfer 2009) bzw. die »problematische Wirklichkeit des Pädagogischen« (Thompson 2017: 116) eher erhalten bleibt.

10 Wie schon mehrfach ausgeführt, beruht die Intuition (S: 271f.) auf langfristigen und schwierigen Auseinandersetzungen und ist daher eher selten (Spinoza 2012: 270). Speziell aufgrund dessen, dass es sich – wie bei der Analyse der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) – um sehr kurze Filmausschnitte handelt, ist es recht unwahrscheinlich, dass intuitive Erkenntnisse vorzufinden sind. Zugleich weist auch hier der zeitlich begrenzte Filmausschnitt über sich hinaus, weshalb Intuition als Erkenntnisform nicht kategorisch auszuschließen ist.

11 Bei der Arbeit mit den spinozistischen Erkenntniswegen geht es nicht um eine kategoriale Zuweisung von externen Setzungen und Identifikationen, wie man auf den ersten Blick vermuten könnte, sondern um eine *immanente* Beurteilung der Lebenspraxis bzw. von »Existenzmodi« (SP: 79). Anstatt transzendente oder normierte Zuschreibungen zu nutzen, werden die Handlungen der Schüler/-innen im Sinne einer spinozistischen »*Ethologie*« (ebd.: 162; Herv. im Orig.) immanent daraufhin geschätzt, inwieweit es ihnen gelingt, im Diskurs tatsächlich *aktiv* zu werden. Betont werden muss dabei, dass diese Übersetzungen nur lokal und auf die singuläre Interviewsituation bezogen sind und keine globale Geltung für andere Diskursituationen beanspruchen.

damit zur Reproduktion bestehender Vorstellungen neigt, noch für einen eher geringen aktiven Vermögensgrad, sind beobachtbare Übergänge zur Erkenntnisart der Vernunft bzw. Intuition vermutlich mit einer beginnenden Vermehrung des aktiven Potenzials verbunden, die mit einer aktiven und situativen Bildung von Erkenntnissen einhergeht (SP: 35).

Die Reihenfolge der nachfolgenden Untersuchung der drei Filmausschnitte aus den Interviews folgt daher wiederum einer Logik der Vermögenssteigerung. Erschließen sich im ersten Filmausschnitt (Schülerin A/Forscher) aus meiner Sicht aufgrund der Dominanz des Wiedererkennens nur wenige Bildungspotenziale im Sinne von Anzeichen zukünftiger Bildung, beinhalten die nachfolgenden Filmausschnitte (Schülerin B/Forscher, Schüler C/Forscher) – wenngleich die Reproduktion vorhandener Vorstellungen und Meinungen nicht gänzlich abbricht – vermutlich zumindest kurzzeitige Momente der Irritation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und eine beginnende aktive Bildung von rational-reflexiven Einsichten auf der Ebene der Vernunft, die auch als Anzeichen zukünftiger Bildung gelesen werden können.

Es ist auch im Zusammenhang der Filmausschnitte der Interviews jeweils die Frage, wie sich die Schüler/-innen vorübergehend von ihren eigenen Meinungen, Vorstellungen und Identifikationen anteilhaft *befremden*, was ein Zeichen wäre, dass die eigene Ideenwelt bestenfalls Eröffnungen erfährt und damit eine zukünftige Transformation der Selbst- und Weltbezüge in Aussicht stehen könnte. Erneut wird also nicht ein Ansatz verfolgt, der das Was und Warum fokussiert, sondern aus einer funktionalistisch-deskriptiven Perspektive interessiere ich mich vielmehr dafür, *wie* und *wodurch* sich mögliche Bildungsvorhalte in den singulären Verläufen der Interviewausschnitte ereignen.

Mit Blick auf die gefilmte Sozialform des Interviews müssen allerdings die Ansprüche vorab gemindert werden: So handelt es sich bei Interviews laut Foucault (2007: 317) um eine spezifische Ausformung der Geständnis- und Bekenntnispraxis (Reh 2004, 2003), bei der der Forscher die pastorale Rolle übernimmt. Angesichts dessen könnten die Schüler/-innen in der Interviewsituation dazu neigen, vorhandene Vorstellungen und Meinungen bzw. Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bei der angeregten und *geführten* Deutungs- und Interpretationsarbeit der Filmstills zu reproduzieren. Unter diesen Umständen scheinen Einblicke in mögliche Anzeichen zukünftiger Bildung daher eher erschwert.¹² Wie aber in den nachfol-

- 12 Bei der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis und ihren Techniken der Verbalisierung, für die die Interviewpraxis gleichsam paradigmatisch ist, handelt es sich gemäß Foucault (2007: 317) um eine Praxis, deren genealogische Wurzeln im Bekenntnis bzw. Geständnis liegen. Anders aber als die an das Geständnis verknüpfte Verzichtleistung stehen die Bekenntnisse im Interview für die aktive Produktion von Aussagen zur Selbstkonstitution (ebd.: 309f.). Aus dieser Perspektive werden die beforschten Schüler/-innen von der normverbürgenden Instanz des pastoralen Forschers dazu angehalten, die hegemoniale Wahrheit zu

genden Filmausschnitten zu sehen sein wird, erscheinen Bildungsvorhalte als Versprechen zukünftiger Bildung unter diesen Gegebenheiten vorrangig als Störung, Verschiebung und produktive Abweichung in der Identifikations- und Deutungspraxis.

6.1 Schülerin A – Forscher

Zu Beginn des ersten Interviewausschnitts sieht man, wie der Forscher der Schülerin A die Aufgabe des zweiten Teils des Interviews erläutert. Er erklärt zunächst, dass er verschiedene Bilder aus dem Film *Liebe* vorbereitet hat, aus denen sie sich eine Szene aussuchen und ihre Gefühle beim Schauen des Films schildern soll. Die Schülerin äußert sodann ihr Verständnis und ihre Zustimmung durch ein Nicken (bei 02:59) und durch Bestätigungslaute (»Mhm«, »Nu«) (bei 03:02) (02:46–03:02).¹³ Der Forscher gibt Schülerin A nun die ausgedruckten Filmstills mit der Aufforderung, diese durchzuschauen (03:02–03:08). Sie nimmt diese und beginnt, die Bilder durchzublättern und zu betrachten, während der Forscher sie schweigend dabei beobachtet (03:08–03:29). Man sieht, wie die Schülerin A ein Bild relativ umstandslos und ohne zu zögern auswählt (bei 03:28), woraufhin der Forscher sie auffordert, das Bild in die Kamera zu halten und es anschließend zu beschreiben (03:29–03:32).

Schülerin A zeigt das ausgewählte Filmstill aus dem Film *Liebe*, das die Pflögetätigkeit des Kämmens zwischen der Figur Anne und einer professionellen Pflegerin darstellt (Seq. 47), worauf der Forscher mit Verständnis und Zustimmung reagiert (»Okay«, »Aha«) (03:32–03:35). Schülerin A wählt an dieser Stelle also ebenjene Szene aus, bezüglich derer ich oben bereits ihre vor allem von direkten Affektionen und Affekten der Empörung und Entrüstung geprägte Filmrezeptionspraxis untersucht habe (Kap. 5.1).

In der gefilmten Interviewsituation ist nun zu sehen, wie Schülerin A auf das Bild blickt und die Kämmzene (Seq. 47) aus dem Film *Liebe* beurteilt. Sie interpretiert, dass Anne als Gepflegte keinen Lebenswillen mehr hat und »nicht mehr wollte« (bei 03:38) (03:35–03:39). Anschließend blickt sie zum Forscher und erklärt

sprechen, um sich damit im Sinne eines Individualisierungsprozesses als Subjekte zu konstituieren (Masschelein et al. 2004: 20). Bildungswirksame Irritationen der Selbstbezüge treten deshalb in der Bekenntnispraxis des Interviews eher in den Hintergrund (Reh 2004, 2003). Insofern eher generalisierte Wahrheiten und Annahmen performativ wiederholt werden, kommt es vermehrt zur Reproduktion der bestehenden Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Beforschten, womit vermutlich Werdens-, Bildungs- oder Subjektivierungsprozessen eher ausgewichen wird.

13 »Nu« ist ein Wort aus dem regionalen Dialekt und meint in diesem Zusammenhang so viel wie »ja« oder »in Ordnung«.

mit ernster Miene, dass dies bei ihr ein Gefühl der »Traurigkeit« darüber hervorgerufen habe, was jeden Tag in ihrer Pflegearbeit gemacht werden müsse, obwohl Gepflegte dies aus ihrer Sicht nicht mehr wünschten. Auf diese Erklärung reagiert der Forscher mit Zustimmung oder Verständnis (»Mhm«, Nicken) (bei 03:48) (03:39-03:49). Schülerin A blickt daraufhin erneut auf das Bild vor ihr, zeigt auf Anne im Filmstill und stellt mit den ihre Betroffenheit verdeutlichenden Gesten des Kopfschüttelns und Schulterzuckens fest, dass man am »Gesichtsausdruck« von Anne erkennen würde, dass sie das Kämmen nicht mehr wünsche (03:49-03:54).

Schülerin A blickt nun vom Bild zum Forscher auf und ergänzt mit relativ ratlosem Gesichtsausdruck, dass es aber der »Job« eines Altenpflegers sei, dies trotzdem zu tun, worauf der Forscher in der konventionellen Form des »aktiven Zuhörens« sein Verständnis und seine Zustimmung äußert (»Mhm«, Nicken) (03:54-03:58).¹⁴

Schülerin A blickt erneut auf das Bild und beurteilt oder interpretiert, dass es sich in der Szene bei der Gepflegten um eine »finale Phase«, also die Sterbephase, handelt (bei 04:03). Sie ergänzt mit einem betroffenen bzw. »schmerzvollen« oder *gequälten* Gesichtsausdruck (bei 04:07), dass sie angesichts dessen das Handeln der Pflegerin in der Szene als »übertrieben«, unangemessen und normabweichend empfinde, was erneut die Zustimmung des Forschers findet (»Mhm«, Nicken) (03:58-04:08). Der eher gequälte Gesichtsausdruck und der Körperausdruck des Unbehagens von Schülerin A erinnern dabei stark an ihre Rezeptionspraxis der besagten Szene aus dem Film *Liebe* (Kap. 5.1) (Abb. 20).



Abb. 20: Schmerzvoller Gesichtsausdruck bei der Beurteilung der ruppigen Pflege (bei 04:06)

Schülerin A blickt daraufhin zum Forscher und erklärt die vorherige Beurteilung der Pflegearbeit in der Szene: Sie schildert kopfschüttelnd, schulterzuckend

14 Mit dem Begriff des »aktiven Zuhörens« ist nachfolgend die konventionelle Praxis der Interviewführung gemeint, bei der der Forscher durch verbale (»Mhm«) und nonverbale (Nicken) Reaktionen zum Ausdruck bringt, dass er das von der Interviewpartnerin Gesagte verstanden hat und ihm zustimmt.

und mit relativ ernstem Gesichtsausdruck, dass die Pflege für Sterbende immer mehr zur »Qual« werden würde, und bekennt, dass sie wenig Sinn darin sieht, diese vollumfänglich zu waschen, wenn sie kurze Zeit später sterben würden. Auf diese Erklärung reagiert der Forscher wiederum mit Verständnis und Zustimmung (»Mhm«) (04:08-04:19).

Schülerin A blickt nun abermals auf das Filmstill vor ihr und pausiert die Sprechhandlung kurz, woraufhin der Forscher die immanente Nachfrage stellt, was für sie in der Pflegeszene »übertrieben« gewesen sei (04:19-04:24). Nach wie vor auf das Bild blickend, erklärt Schülerin A, dass es die Art und Weise gewesen sei, wie die Pflegerin die Haare der Gepflegten gekämmt habe, was beim Forscher erneut Verständnis und Zustimmung hervorruft (»Mhm«, Nicken) (04:24-04:28). Sie blickt nun zum Forscher und ahmt mit schmerzverzerrtem Gesichtsausdruck die Bewegung des Kämmens nach, während sie beurteilt, dass die Pflegerin im Film *Liebe* das Kämmen gewaltsam durchgeführt habe, also »extrem« oben »angesetzt« und »runtergezogen« hätte (bei 04:30). Sie ergänzt, dass es aus ihrer Sicht mit mehr »Feingefühl« gehe, und erntet dafür wiederkehrend die Zustimmung und das Verständnis des Forschers (»Mhm, Mhm«, Nicken) (bei 04:31, 04:34) (04:28-04:35). An dieser Stelle erinnert der schmerzverzerrte Gesichtsausdruck von Schülerin A – wie oben schon (Abb. 20) – an die Rezeptionspraxis der besagten Filmszene von *Liebe* oben (Kap. 5.1) (Abb. 21).



Abb. 21: Schmerzverzerrtes Gesicht von Schülerin A (bei 04:29)

Schülerin A blickt sodann vom Bild auf und demonstriert dem Forscher, wie sie als Pflegerin mit den Händen am Kopf ansetzen und »liebvoller« und »nicht aggressiv« ein verfilztes »Strähnchen« kämmen würde, worauf der Forscher mit »aktivem Zuhören« reagiert (»Mhm«, Nicken) (bei 04:40, 04:44) (04:35-04:47) (Abb. 22).

Daraufhin blickt Schülerin A wiederum zum Filmstill und die Sprechhandlungen unterbrechen. Der Forscher fragt nun, ob sie noch etwas zu ergänzen habe. Sie verneint und der Forscher beendet das Gespräch (04:47-04:53).



Abb. 22: Schülerin A ahmt Kämbbewegungen nach (bei 04:36)

Zu sehen ist in dem beschriebenen Filmausschnitt aus der Interviewpraxis, dass Schülerin A den Filmstill derjenigen Filmsequenz von *Liebe* (Seq. 47) auswählt, bei der bereits ihre Filmrezeptionspraxis näher untersucht wurde (Kap. 5.1). Die dabei beobachteten direkten Affektionen der schmerzhaften Betroffenheit, der Entrüstung und der Empörung gegenüber der dargestellten »schlechten Pflege« scheinen sich nun in den Sprechhandlungen der Interviewpraxis zu wiederholen. So ist wiederholt ein betroffener, gequälter und sogar schmerzverzerrter Gesichtsausdruck zu bemerken (u.a. bei 03:58–04:08, 04:28–04:35) (Abb. 20/21).

Die weitgehend bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis von Schülerin A im Interview wird vor allem von direkten Affektionen und Gefühlsausdrücken der betroffenen Traurigkeit (bei 03:38), des ernsten Gequältseins (bei 04:06) oder auch des Schmerzes (bei 04:29) begleitet. Affizierte Momente der fragenden Ratlosigkeit, des Staunens und der Irritation finden sich im Filmausschnitt bei Schülerin A weniger bzw. treten eher in den Hintergrund (u.a. bei 04:34). Virtuelle Affekte oder Eindrücke in Form innehaltender und staunender Wahrnehmung oder das stockende Unterbrechen der Sprachhandlungen – wie es in den beiden anderen Filmausschnitten auftauchen wird – sind aus meiner Sicht bei Schülerin A weniger prominent zu beobachten, wenngleich sie nicht gänzlich fehlen (u.a. bei 04:22, 04:34).

Die direkten affizierten Sprechhandlungen von Schülerin A und die damit verbundene weitgehend irritations- und bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview korrespondiert wiederkehrend mit direkten Affektionen des Forschers in Form der für sozialwissenschaftliche Interviews typischen Praxis des »aktiven Zuhörens«, die sich vor allem in hörbaren Bestätigungslauten (»Mhm«) und sichtbarem Nicken äußert (u.a. bei 03:48, 03:54, 04:17, 04:40). Die Beziehungen zwischen Schülerin A und Forscher sind in der Interviewsituation ausgesprochen *direkt*, da die wiederkehrenden affizierten Sprechakte und Gefühlsausdrücke von Schülerin A mit direkten affizierten Reaktionen des Forschers verbunden sind. Bei-

derseitige Irritationen, Verzögerungen und Brüche in der Interviewpraxis finden sich eher weniger.

Des Weiteren ist auffallend, dass die im visuellen Bild bei Schülerin A sichtbaren direkten Affektionen der Traurigkeit, des ernsten Betroffenseins und des Schmerzes – die an die Gefühlsausdrücke der Empörung und Entrüstung bei der Filmrezeption erinnern (Kap. 5.1) – im akustischen Bild mit relativ umstandslosen Zuschreibungen, Deutungen und Interpretationen verbunden sind. Die beobachtbaren Gefühlsausdrücke gehen mithin weitestgehend mit einer bruch- und irritationslosen Festlegungs-, Deutungs- und Interpretationspraxis einher.

Schülerin A nimmt dabei in Bezug auf das gewählte Filmstill aus der Kämm-szene zwischen einer professionellen Pflegerin und Anne vor allem wiederkehrende Identifikationen, Festlegungen und Interpretationen hinsichtlich des Zustandes der Gepflegten und der Pflegesituation vor. Basierend auf eher flüchtigen Betrachtungen schreibt sie Anne als Gepflegter etwa zu, dass diese keinen Lebenswillen mehr habe und »nicht mehr wollte« (bei 03:38). Auch erkennt sie anhand eher oberflächlicher und äußerlicher Merkmale wie Annes »Gesichtsausdruck« im Filmstill, dass diese das Kämmen in der Situation nicht wünsche (bei 03:49). Von solchen Merkmalen geht zudem ihre Interpretation aus, dass es sich bei der Pflegesituation in der Szene um eine »finale Phase« (bei 04:03) bzw. die Sterbephase handle, was durchaus schlüssig und sinnhaft ist, aber auch anders gelesen werden kann.

Weiterhin erkennt Schülerin A in der Kämm-szene ihre eigene Praxis der Pflegearbeit direkt und relativ problem- bzw. irritationslos wieder. Sie beschreibt beispielsweise, dass die Szene bei ihr eine »Traurigkeit« über das, was in ihrem Beruf »jeden Tag gemacht werden muss«, obwohl die Gepflegten dies unter Umständen nicht mehr wünschten, ausgelöst habe (03:39–03:49). Schülerin A erkennt und identifiziert so gesehen umstandslos direkte Bezüge zu ihrer Pflegearbeit und spricht sich dafür aus, anders als es in der Szene im Film *Liebe* zu sehen war, Abweichungen der Abläufe bei der Pflege von Sterbenden in Kauf zu nehmen (04:08–04:19).

Vor allem aber identifiziert sie das »schlechte« Handeln der professionellen Pflegerin in der Szene. Ohne zu zögern, beurteilt sie deren pflegerisches Tun als »übertrieben« (bei 04:07) und der Situation unangemessen. Auch in ihrer Antwort auf die vom Forscher gestellte Frage nach den Merkmalen der »schlechten Pflege« in der Kämm-szene bezieht sich die Schülerin A auf eher oberflächliche und äußerliche Merkmale und sagt direkt, dass die Pflegerin beim Kämmen »extrem angesetzt« und den Kamm einfach »runtergezogen hätte« (bei 04:30). Weiterführende oder vertiefende Argumentationen und Begründungen bleiben aus. In Abgrenzung von der mühelos identifizierten »schlechten Pflege« in der Szene bekennt sich die Schülerin A darüber hinaus im Interview zu »guter Pflege«, insofern sie das Kämmen mit mehr »Feingefühl« und »liebvoller« gestalten würde (bei 04:35–04:47) (Abb. 22).

Die relativ irritationsfreien Festlegungen bezüglich der Pflegesituation und der Gepflegten (u.a. bei 03:38, 03:49), die umstandslos wiedererkannten Bezüge zur Pflegearbeit (u.a. bei 03:39-03:49) als wie auch die identifizierende und zügige Beurteilung der »schlechten Pflege« in der Filmszene (bei 04:07, 04:30) lassen sich aus meiner Sicht als Praxis des Wiedererkennens auf der Ebene der Erkenntnisart der Meinung verstehen. Anhand eher grober, flüchtiger und äußerlicher Merkmale identifiziert die Schülerin A im Interview relativ bruchlos die Pflegesituation und den Zustand der Gepflegten, erkennt Parallelen zur eigenen Pflegearbeit wieder und beurteilt zudem widerspruchsfrei die »schlechte Pflege« im Film *Liebe*. Basierend auf eher affizierten, flüchtigen und oberflächlichen Zuschreibungen und Urteilen wird die ausgewählte Pflegeszene so gesehen logisch widerspruchsfrei interpretiert, beurteilt und festgelegt.

Diese Erkenntnisleistung von Schülerin A ist durchaus anzuerkennen und wertzuschätzen, zugleich bleiben aber Irritationen oder eine Problematisierung der vom Filmstill evozierten Assoziationen und der getätigten Deutungen aus meiner Sicht eher aus.

Ihre sichtbare affizierte Betroffenheit, ihre Entrüstung und teilweise Empörung ob des Geschehens in der Kämmzene von *Liebe* legt nahe, dass Schülerin A im Interview auf der Ebene der Erkenntnisart der Meinung verbleibt und vornehmlich »Affektionsideen« (SP: 30, 71) entwickelt, die mit recht flüchtigen und oberflächlichen Erkenntnissen verbunden sind und vorrangig dafür stehen, dass eigene Vorstellungsbilder und Projektionen bestätigt werden (ebd.: 64). Die von affizierter Empörung und Betroffenheit durchzogenen Sprechakte von Schülerin A sind so gesehen ein Indiz dafür, dass vorhandene Vorstellungen performativ reproduziert werden, aber weitreichende Irritationen eher ausbleiben. Aus dieser Perspektive werden die bestehenden Einbildungen, Vorstellungen und Meinungen von Schülerin A durch die klaren und widerspruchsfreien Projektionen, Deutungen und Interpretationen der Pflegeszene offenkundig eher reproduziert als irritiert.

Dabei stößt Schülerin A im Interview insofern auf etwas Positives und Wahres (S: 133), als ihre im Hinblick auf die Pflegeszene in *Liebe* getätigten Zuschreibungen und Festlegungen – obgleich sie keine tiefere analytische oder abwägende Erkenntnis der pflegerischen Situation beinhalten – sinnhaft, passend und zutreffend sind. Bei den Meinungen, Assoziationen und Vorstellungen von Schülerin A handelt es sich so betrachtet um eine zwar relativ grobe und undifferenzierte situative Erkenntnis, aber weder um einen »absoluten Mangel« (ebd.: 132) noch um ein »absolutes Unwissen« (ebd.). Schülerin A hat vollkommen Recht, wenn sie in der Sequenz von *Liebe* »schlechte Pflege« erkennt. Genauso sind die interpretativen Einschätzungen der Pflegesituation wie auch die wiedererkannten Parallelen zur eigenen Pflegearbeit durchaus sinnhaft, zutreffend und passend.

Zugleich bleiben bei Schülerin A an dieser Stelle im Interview aber eine reflexive Irritation der flüchtigen Identifikationen, Deutungen und Vorstellungen und

damit eine weiterführende und vertiefende Bildung von Erkenntnissen und Einsichten (SP: 35), wie sie für die Erkenntnisart der Vernunft (S: 243f.) stehen würde, aus meiner Sicht eher aus. Die durchaus passenden, aber eher oberflächlichen Zuweisungen drücken so gesehen einen relativen »Mangel an Erkenntnis« aus (ebd.: 132). Weder wird beispielsweise reflektiert, welchen Anteil die Gepflegte an der Situation hat, noch welche institutionalisierten Mechanismen an dieser Stelle wirksam sind.

Die Kämmszene aus *Liebe* wird von Schülerin A im Interview also in erster Linie meinent und projektiv ergründet. *Bekanntes wird wiedererkannt*, statt irritiert zu werden. Basierend auf der vorrangigen Reproduktion vorhandener Annahmen werden bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Diskurs also eher performativ stabilisiert und nicht verunsichert. Insofern ist im Interviewausschnitt bei Schülerin A vermutlich eher zu beobachten, wie gegebene Selbst- und Weltbezüge konsolidiert werden (Kokemohr 2007: 36). Die aktualisierten Potenziale der zügigen und widerspruchsfreien Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin A markieren so gesehen zwar aktive Leistungen des körperlichen Affiziertseins und der Rekapitulation von Vorstellungsbildern (SP: 64), diese scheinen aber eher mit der Stabilisierung und Konsolidierung der bestehenden Selbst- und Weltbezüge verbunden zu sein.

Weder scheitern Identifikationen noch werden vorhandene Vorstellungen von Schülerin A an dieser Stelle im Interview infrage gestellt, problematisiert oder neu bestimmt. Angesichts der weitgehend bruch- und irritationslosen Interpretationspraxis kommt es in den Sprachhandlungen nicht zu Verschiebungen bzw. Verwerfungen, die auf ein Hinausdrängen aus der bestehenden sprachlich figurierten Wahrnehmungsordnung hindeuten würden (Koller 2007: 80). Die zügigen, relativ umstandslosen und widerspruchsfreien Deutungen der Szene von *Liebe* durch Schülerin A bringen so gesehen weniger einen *beunruhigenden* Anspruch des Fremden zum Ausdruck, wie er als Anzeichen eines Bildungsvorhalts gelesen werden könnte (Kokemohr 2017: 193), sondern in ihnen kommt eher das Konsolidierte der eigenen Selbst- und Weltentwürfe zum Vorschein.

Auch bei dem am Interview beteiligten Forscher lässt sich beobachten, dass über die wiederkehrenden sicht- und hörbaren Affektionen des Verständnisses und der Bestätigung des Gesagten (u.a. bei 03:48, 03:54, 04:17, 04:40) vorhandene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster anscheinend vornehmlich stabilisiert und nicht irritiert werden. In seiner Praxis des »aktiven Zuhörens« zeigt sich eher eine performative Reproduktion seiner bestehenden Selbst- und Weltbezüge.

Im Filmausschnitt aus dem Interview zwischen der Schülerin A und dem Forscher werden also vermutlich die bei der Analyse der Filmrezeption der Szene aus *Liebe* als eher gering eingeschätzten Bildungspotenziale (Kap. 5.1) aufgegriffen, aber damit sind im Interview keine weiteren Irritationen verbunden, die auf zukünftige Bildung schließen lassen. So wiederholen sich in den Sprechakten von

Schülerin A die affektierte Empörung und Betroffenheit angesichts der »schlechten Pflege«, die schon bei der Filmrezeption auftraten (Kap. 5.1), doch auch im Interviewausschnitt ist das eher damit verbunden, dass vorhandene Vorstellungen und Annahmen sowie bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erhalten und konsolidiert werden.¹⁵ Die in der Filmrezeptionspraxis von Schülerin A (Kap. 5.1) in Ansätzen zu beobachtenden kurzzeitigen Irritationen, die ich oben als mögliche Vorhalte zukünftiger Bildung gedeutet habe, finden sich in der Interviewpraxis nicht bzw. werden diese nicht wirksam.

Dass diese Vorhalte im Interview offenbar nicht zu einer beginnenden Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse führen, sondern eher deren Stabilisation oder Konsolidation bedeuten, verdeutlicht einmal mehr die Offenheit und Unbestimmtheit von Bildungsprozessen. Wie sich an dieser Stelle zeigt, müssen Bildungsvorhalte nicht zwangsläufig mit zukünftiger Bildung bzw. dem Evozieren weiterer Bildungspotenziale verbunden sein. Sie können vielmehr auch in einer anschließenden Stabilisierung vorhandener Selbst- und Weltbezüge resultieren.

Zugleich lassen sich die aktualisierten Potenziale der Sprechakte von Schülerin A im Interview, also ihre durchaus sinnhaften und zutreffenden Deutungen und Interpretationen, als Ergebnis von *vergangenen* (Pflege-)Bildungsprozessen lesen, die das Fundament für ihre etablierten und konsolidierten Selbst- und Weltverhältnisse gelegt haben. Deshalb ist die positive Leistung von Schülerin A, die Pflegesituation in *Liebe* affiziert zu deuten und zu interpretieren, »schlechte« und »gute Pflege« zu beurteilen und zu unterscheiden, auch kein Defizit.

Obwohl im Interviewausschnitt aus meiner Sicht keine Bildungspotenziale im Sinne einer Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Denk- und Wahrnehmungsordnungen (Koller 2012: 169) auszumachen sind, lässt sich bei Schülerin A eine performative Praxis des betroffenen und affizierten Deutens und Interpretierens beobachten, die sich – wenn auch recht flüchtig und oberflächlich – sinnhaft mit dem Gegenstand Pflege auseinandersetzt. Diese Praxis des Sprechens ließe sich als ein *Pflegelernen* verstehen, also als ein Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen, bei dem der Rahmen, in dem die Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibt (ebd.: 15), was sich bei Schülerin A nicht zuletzt daran zeigt, dass sie den Modus der Informationsverarbeitung während des gesamten Interviewausschnitts nicht wechselt.¹⁶

15 Letztendlich wiederholt sich in den Narrationen von Schülerin A auch die eher stereotype und unterkomplexe Darstellung der »schlechten« Pflegearbeit in der Kämmzene (Kap. 4.1). Über Umwege hat so gesehen auch das Filmmaterial daran Anteil, ob bestehende Annahmen im Kontext der diskursiven Praxis eher verstetigt oder irritiert werden.

16 Wie Ahrens (2011: 270) zeigt, ist Lernen im Vergleich zu Bildung keineswegs als minderwertig anzusehen. Vielmehr sind beide Bereiche verschränkt und miteinander verwoben: So erscheint Lernen als Voraussetzung von Bildung, da die Reproduktion relativ gesicherter An-

Angesichts des Kontextes der beruflichen Pflegeausbildung ist durchaus zu fragen, ob der Anspruch einer dauerhaften Infragestellung vorhandener Ordnungssysteme tatsächlich sinnvoll ist oder ob nicht schon das Erkennen und Unterscheiden »schlechter« und »guter Pflege«, wie es bei Schülerin A im Interview zu beobachten war, als Ziel von Pflegelernen bzw. Pflegebildung angenommen werden kann. Zumal der Anspruch von Bildung im Sinne einer dauerhaften Verflüssigung bestehender Ordnungssysteme, wie Koller (2012: 169) bemerkt und wie im Filmausschnitt vermutlich ansatzweise zu sehen ist, nur in seltenen Ausnahmefällen erfüllt ist.

Zugleich bleibt unklar, ob die direkten Affektionen und Gefühlsausdrücke von Schülerin A im Zusammenhang der Sprechakte des Interviews nicht *zukünftig* eine Möglichkeit der Reflexion und damit einen Anlass für Bildung bzw. einen zukünftigen Bildungsvorhalt darstellen könnten. Und selbst die im Interview getätigten Festlegungen und Identifikationen könnten zukünftig mit Blick auf das Vergangene umgekehrt und infrage gestellt werden. Dass Anzeichen von Bildung bzw. Bildungsvorhalte so gesehen eher selten und *verschattet* anzutreffen sind, zeigt auch der nächste Filmausschnitt aus dem Interview mit Schülerin B.

6.2 Schülerin B – Forscher

Der zweite Interviewausschnitt setzt wie der erste damit ein, dass der Forscher Schülerin B den zweiten Teil des Interviews ankündigt. Er erklärt, dass er Bilder aus dem Film *Liebe* ausgedruckt hat und bittet die Schülerin, sich ein Bild – egal, ob es eine bereits im Interview besprochene Szene oder eine neue zeigt – auszusuchen, worauf sie wiederkehrend mit Zustimmung reagiert (»Hm«, Nicken) (bei 04:05, 04:09) (03:58–04:13).

Der Forscher überreicht der Schülerin B nun die ausgedruckten Filmstills mit der Aufforderung, dass sie den Eindruck oder das »Gefühl« beschreiben solle, dass sie beim Sehen der von ihr auszuwählenden Filmszene gehabt habe (04:13–04:16). Sie nimmt die Bilder und beginnt, diese durchzuschauen. Auf das erste Bild, das einen Filmstill aus der Szene zeigt, in der Anne ruppig gekämmt wird (Seq. 47), reagiert sie mit Bestätigung und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) (bei 04:20) (04:16–04:19). Anschließend schaut sie die weiteren Filmstills durch, während der Forscher sie schweigend dabei beobachtet (04:19–04:48). Nachdem die Schülerin B alle Bilder durchgesehen hat und das die Kämmzene zeigende erste Bild im Stapel erneut erblickt, reagiert sie mit einem unentschlossenen und nachdenklichen Laut (»Hm«),

nahmen bzw. das Wiedererkennen die Bedingung für die mögliche Öffnung dieser Setzungen ist (ebd.: 271).

hält inne und zögert mit der Wahl. Unterdessen beobachtet sie der Forscher weiter schweigend und körperlich regungslos (04:48-04:52).

Schülerin B wählt nun das Filmstill aus der Kämmzene aus, aber das Interview verzögert sich weiter, da sie ratlos zaudert, ob sie wirklich dieses Bild nutzen möchte (bei 04:58) oder doch ein anderes (bei 04:59). Man sieht kurzzeitig, wie sie mit sich hadernd zum Bild blickt, ihren Körper unentschlossen hin und her bewegt, während zeitgleich keine Reaktion auf die wiederholten Aufforderungen des Forschers, ihm das gewählte Bild zu zeigen (bei 04:55, 04:57), erfolgt (04:52-04:59).

Der Forscher bittet Schülerin B daraufhin, ihre Wahl so zu treffen, wie sie es aktuell »fühlt«, woraufhin sie erklärt, dass ihr die gewählte Szene zu »plakativ« sei (04:59-05:01). Sie ergänzt, dass sie die Szene als illustrativ oder »schon schön« empfinde, aber zugleich als sehr plakativ. Sodann fordert der Forscher sie auf, das gewählte Filmstill in die Kamera zu halten. Dieser Forderung kommt sie nun nach. Als der Forscher sieht, dass das Filmstill die Kämmzene aus *Liebe* zeigt (Seq. 47), signalisiert er bestätigend sein Verständnis (»Okay«, »Aha«, Nicken) (bei 05:04 (05:01-05:04).

Schülerin B beginnt zunächst, die Szene im Film nüchtern zu beschreiben, unterbricht diese Schilderung aber plötzlich (bei 05:07), blickt zum Forscher und erklärt mit ernstem und betroffenem Gesichtsausdruck, dass es »traurig« sei, dass die Darstellung der ruppigen Pflegearbeit in der Szene im Film nicht »übertrieben« sei, worauf der Forscher mit Verständnis und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) reagiert (bei 05:12) (05:04-05:12). Sie erklärt weiter mit unverändert betroffenem und durchaus empörtem Gesichtsausdruck, dass sie es selbst schon in ihrer Pflegearbeit erlebt habe, dass Pflegende so roh und ruppig pflegen wie in der Kämmzene. Diese Schilderung löst beim Forscher erneut Verständnis und Zustimmung aus (»Mhm«, Nicken) (bei 05:17) (05:12-05:17).

Schülerin B erzählt weiter und bekennt plötzlich kopfschüttelnd, wobei sie schamhaft und betroffen den Blickkontakt mit dem Forscher abbricht und zum Bild vor ihr blickt, dass sie selbst anders in der Pflegearbeit handele, und beurteilt, dass sie »nie in der Lage dazu wäre« (bei 05:21) und auch zukünftig »hofft«, nie in der Lage dazu zu sein, derart grob zu pflegen, worauf der Forscher wiederholt mit Äußerungen ernster Zustimmung und Bestätigung (»Mhm«, Nicken) reagiert (bei 05:22) (05:17-05:24) (Abb. 23).

Anschließend blickt sie fortwährend nickend und mit betroffenem Gesichtsausdruck auf das Filmstill und erzählt erneut, dass sie Pflegende kenne, die in dieser ruppigen Form pflegen; wiederum besteht die Reaktion des Forschers darauf in sichtbarer Bestätigung und Zustimmung (Nicken) (bei 05:31) (05:24-05:31).

Schülerin B schaut unverändert betroffen auf das Bild vor ihr und stellt wiederholt fest, dass die Pflegearbeit in der Szene eher stereotyp bzw. »plakativ« dargestellt sei und man daher schnell einen »schlechten Eindruck« gewinne (05:31-05:41). Sie schlussfolgert, dass die Szene »aufrütteln« solle, und erklärt, vom Bild



Abb. 23: Schülerin B blickt kopfschüttelnd, schamhaft und betroffen auf das Filmstill (bei 05:21)

zum Forscher aufblickend, dass es fatal gewesen wäre, wenn die Darstellung in *Liebe* in einer Pflegeschule keine Reaktion hervorgerufen hätte. Diese Ausführungen stoßen beim Forscher wiederkehrend auf Verständnis und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) (bei 05:42, 05:44, 05:57) (05:40–05:56).

Als sie ihren Blick nun erneut dem Filmstill zuwendet, widerspricht Schülerin B plötzlich und überraschend ihrer vorher getätigten Feststellung oder Selbstbeurteilung und erklärt – auch in Bezug auf die erhoffte aufrüttelnde Wirkung der Pflegeszene –, dass jeder, der sich über eine derartige Pflegeszene »aufregt«, zugleich nicht »hundertprozentig« sagen könne, ob er nicht selbst bei der Pflegearbeit so handeln würde, was beim Forscher auf Zustimmung und des Verständnisses stößt (»Mhm«, Nicken) (bei 06:05) (05:56–06:05). Schülerin B schaut nun zur Seite bzw. weicht vorübergehend dem Blickkontakt zum Forscher aus und sagt schulterzuckend, kopfschüttelnd sowie relativ unbestimmt und mit ratlosem Gesichtsausdruck, dass »es sein kann«, dass man selbst als Pfleger so handle. Beim Forscher bleiben in diesem Moment auch konventionelle Reaktionen der Zustimmung und des Verständnisses zeitweilig ganz aus (bei 06:05) (Abb. 24).



Abb. 24: Schülerin B blickt fragend und ratlos am Forscher vorbei (bei 06:06)

Nach wie vor am Forscher vorbeischauend, widerspricht Schülerin B daraufhin ihrer zuvor geschilderten Selbstgewissheit (bei 05:18-05:22) und beschreibt weiter ratlos und mit relativ konsterniertem Gesichtsausdruck, dass sie derartige Handlungen in der Pflegearbeit nicht von sich kenne, aber auch nicht hundertprozentig von sich selbst behaupten könne, dass sie nicht selbst so handeln würde (bei 06:12). Beim Forscher lassen sich unterdessen – ähnlich wie zuvor – keine zustimmenden und bestätigenden Reaktionen ausmachen, vielmehr schaut er mit relativ gespanntem Gesichtsausdruck schweigend und weitgehend körperlich regungslos zu ihr (06:05-06:13).

Schülerin B wendet ihren Blick nun wieder dem Forscher zu und bekennt betroffen, dass sie hoffe, dass es nie so sein werde (bei 06:16), und ergänzt kopfschüttelnd, dass sie sich nicht für so einen Menschen halte (bei 06:18), was bei dem nun recht ernst schauenden Forscher ein zustimmendes Nicken auslöst (bei 06:18) (06:13-06:19).

Auffallend ist bei dem Filmausschnitt aus dem Interview zunächst, dass die Schülerin B bei der Wahl des Filmstills aus *Liebe* relativ unentschlossen ist und sich zögerlich verhält. Letztlich aber wählt sie wie schon die Schülerin A im Filmausschnitt zuvor jenes Bild aus, das die Szene des Kämmens von Anne zeigt (Seq. 47). Und ähnlich wie bei Schülerin A zeigen sich bei ihr im Interview in Ansätzen direkte Affektionen und Affekte in Form des Gesichtsausdrucks trauriger Betroffenheit und ernster Empörung angesichts der »schlechten Pflege« in der Szene. Wie im ersten Filmausschnitt ist auch bei Schülerin B zunächst eine weitgehend bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis zu beobachten, die von direkten Affektionen und Gefühlsausdrücken der Betroffenheit begleitet wird (u.a. bei 05:12, 05:12-05:17, 05:21) (Abb. 23). Mithin äußert sich in den Sprechakten von Schülerin B zu Beginn eine empörte und ernste Betroffenheit gegenüber der schlechten und ruppigen Pflege, die sie in der Kämmzene identifiziert (bei 05:12) und aus ihrer erlebten Pflegepraxis wiedererkennt (bei 05:17). Auch beteuert sie mit ernstem und betroffenem Gesichtsausdruck, dass sie in ihrer eigenen pflegerischen Praxis keinesfalls so ruppig und gewaltsam vorgehe (bei 05:21).

Neben den in den Sprechhandlungen bei Schülerin B beobachtbaren direkten Affektionen bzw. Affekten des eher ernsten und betroffenen Gesichtsausdrucks (u.a. bei 05:09, 05:17, 05:21) sind aber auch – anders als bei Schülerin A zuvor – in Ansätzen Affekte in Form staunender Irritation und Momente innehaltender bzw. fragender Ratlosigkeit festzustellen (u.a. bei 06:07, 06:15) (Abb. 24). Zeitweise lässt sich in den Sprachhandlungen von Schülerin B ein ratloser und relativ konsternierter Gesichtsausdruck registrieren, der auch damit verbunden ist, dass ihre Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview zeitweilig stockt und die vorher getätigten Festlegungen und Selbstbeurteilungen reflexiv umgekehrt und infrage gestellt werden (bei 06:07, 06:15).

Der innehaltende, staunende und fragende Gesichtsausdruck von Schülerin B und ihre reflexive Umkehrung des Gesagten sorgen aufseiten des Forschers dafür, dass die konventionelle Praxis des »aktiven Zuhörens« vorübergehend aussetzt (06:05-06:13). Die konventionellen Äußerungen, mit denen er zuvor das von Schülerin B Gesagte bestätigte und so sein Verständnis signalisierte (»Mhm«/Nicken) (u.a. bei 05:31, 05:42, 05:44, 05:57), bleiben kurzzeitig aus. Die affizierte Ratlosigkeit und die Irritationen der Selbstbezüge von Schülerin B führen offenbar auch beim Forscher zeitweise zu einem gespannten Staunen und zu Irritationen (bei 06:05-06:13), was mit einem schweigenden, zurückhaltenden Beobachten verbunden ist, bei dem sich seine Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamen.

Weiterhin lässt sich in dem Filmausschnitt beobachten, wie die im visuellen Bild bei Schülerin B in Ansätzen auszumachenden Affektionen und Affekte der empörten und ernsten Betroffenheit – ähnlich wie bei Schülerin A zuvor – im akustischen Bild mit einem Wiedererkennen der »schlechten« bzw. ruppigen Pflegearbeit in der gewählten Filmsequenz (Seq. 47) und mit Bezugnahmen auf die von ihr erlebte Pflegearbeit zusammenfallen. Ähnlich wie Schülerin A stellt Schülerin B im Kontext des Interviews zunächst eher oberflächliche und flüchtige Betrachtungen an: So sagt sie, dass die filmische Darstellung der Pflegeszene zwar »plakativ« (04:59-05:01), aber zugleich nicht »übertrieben« (bei 05:12) sei, da sie eine solch ruppige Pflege und »schlechte Pflege« wie in der Kämmsszene aus ihrer Berufspraxis kenne (05:12-05:14). Anschließend bekennt sie sich – wie Schülerin A zuvor – zur »richtigen« und »guten« Pflege, indem sie gegenüber dem Forscher erklärt, dass sie pflegerische Handlungen noch nie in der im Film *Liebe* dargestellten Weise durchgeführt habe und hoffe, dass dies auch zukünftig so bleibe (05:17-05:24). Wie sie des Weiteren ausführt, soll die »plakative« Darstellung der »schlechten« professionellen Pflege in der Filmszene die Pflegenden aus ihrer Sicht »aufrütteln« (bei 05:42) und zur Reflexion anhalten.

Diese zunächst weitestgehend bruch- und irritationslose Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin B ist wie bei Schülerin A zuvor hauptsächlich von flüchtigen und oberflächlichen Identifikationen, Zuschreibungen und Urteilen geprägt. Auf Basis der affektierten Regungen der Betroffenheit und Empörung (u.a. bei 05:12, 05:17, 05:21) lassen sich daher bei Schülerin B in erster Linie flüchtige Identifikationen, Festlegungen und Beurteilungen gegenüber dem Filmstill aus der Kämmsszene feststellen, während Irritationen zunächst ausbleiben. Mithin fußt die Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin B im Interview auf »Affektionsideen« (S: 130), also auf relativ oberflächlichen und affektierten Zuschreibungen, projektiven Meinungen und Selbstbeurteilungen, die für das Wiedererkennen auf der Ebene der Meinung kennzeichnend sind (ebd.: 134).

Die widerspruchsfreien Setzungen und Momente des Wiedererkennens von Schülerin B sind ähnlich wie die von Schülerin A im Filmausschnitt zuvor sinnhaft und zutreffend und treffen somit etwas Positives und Wahres (ebd.: 133). Beispiels-

weise identifiziert sie im Interview die relativ stereotype und plakative Darstellung »schlechter« Pflege in der Filmszene von *Liebe* (bei 05:12). Genauso erkennt sie eine derart ruppige Pflege relativ umstandslos in der beruflichen Pflegepraxis wieder (bei 05:17). Zwar verdient diese auf dem Wiedererkennen aufbauende Erkenntnispraxis von Schülerin B durchaus Anerkennung und Wertschätzung, zugleich sind die getätigten Zuschreibungen in ihrer widerspruchsfreien Klarheit und Deutlichkeit aber recht oberflächlich, grob und unterkomplex. In diesem Sinne werden durch die relativ bruchlose, sinnhafte und widerspruchsfreie Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview vorhandene Vorstellungen und Wahrnehmungen bei Schülerin B vorrangig projektiv reproduziert.

Anders als bei Schülerin A werden bei Schülerin B im Filmausschnitt die eher flüchtigen und oberflächlichen Deutungen, Setzungen und Selbstzuschreibungen im Interview jedoch temporär umgekehrt und problematisiert (bei 06:05-06:13). Die im visuellen Bild beobachtbare innehaltende Wahrnehmung und das zeitweise ratlose, konsternierte Staunen (bei 06:06, 06:11, 06:13) gehen im akustischen Bild zeitweilig mit einer stockenden, unsicheren Sprechpraxis und einer reflexiven Umkehrung des Gesagten im Interview einher. So stellt Schülerin B im Interview die zuvor getätigte Selbstbeurteilung, dass sie keine ruppige Pflege durchgeführt habe und auch annehme, »nie dazu in der Lage zu sein« (05:17-05:24), reflexiv infrage, indem sie ihre Selbstungewissheit schildert, ob sie in künftigen Pflegesituationen nicht doch anders handeln würde (06:05-06:13). Schülerin B kommt so betrachtet zu der reflexiven bzw. *problematisierenden* Einsicht, dass man nicht »hundertprozentig« sagen kann, wie man zukünftig in Pflegesituationen handeln wird (bei 06:07-06:15).

In dieser reflexiven Umkehrung des Gesagten lässt sich bei Schülerin B in Ansätzen eine weiterführende situative »Bildung von Erkenntnissen« (SP: 35) feststellen, sie beginnt also, rationale Einsichten auf der Ebene der Erkenntnisart der Vernunft zu entwickeln. Die einsetzenden Verstehens- und Verständnisleistungen auf der Ebene der Vernunft meinen eine auf Erfahrung basierende situative Bildung oder Kreation einer rationalen Idee (S: 249). Dies geht – wie im Filmausschnitt ansatzweise zu sehen ist – über das affizierte Wiedererkennen und die alleinige Reproduktion bestehender Vorstellungen und Setzungen hinaus. Über die Irritation des Bekannten hinaus handelt es sich bei Schülerin B auf der Ebene der Vernunft womöglich in Ansätzen um die Bildung einer konkreten, aber allgemeinen Idee (SP: 81) in Bezug auf die Sache Pflege. Beginnende Einsichten auf der Ebene der Vernunft betreffen auch hier die »Natur des Dings« (ebd.: 85). Indem Schülerin B im Interview zum Ausdruck bringt, dass man nicht »hundertprozentig« (bei 06:07) wissen könne, wie man in zukünftigen Pflegesituationen handeln werde, erkennt sie aus meiner Sicht auch die konkreten, aber allgemeinen Verhältnisse des kontingenten Gegenstands Pflege.

Bei Schülerin B werden im Interviewausschnitt daher Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Diskurs zugleich performativ und affektiert erhalten wie auch vorübergehend irritiert und erweitert. Einerseits ist im Interview in den umstandslosen affektierten, flüchtigen Zuschreibungen und Identifikationen ein Wiedererkennen des Bekannten zu beobachten (u.a. 05:12-05:17). Andererseits kommt es vor allem in den affizierten Momenten des innehaltenden, irritierten und ratlosen Sprechens von Schülerin B zur Infragestellung des Bekannten und zur Herausbildung neuer reflexiver Einsichten (bei 06:05-06:12). Und ebendiese Momente sind es, in denen eine widerständige Erfahrung aufblitzt, in der das Bekannte zeitweilig unbekannt und *fremd* erscheint. Namentlich das bei Schülerin B beobachtbare ratlose und innehaltende Zaudern mit der eigenen Selbstsicht, dass sie sich nicht mehr »hundertprozentig« ihrer selbst gewiss ist (bei 06:12), bringt aus meiner Sicht ohne Umschweife zum Vorschein, wie brüchig die eigene Selbst- und Weltkonstitution ist (Thompson 2009: 71). Dieses Zaudern erinnert an ein Anderes oder Fremdes im Selbst, wie es »intrasubjektive Alteritätserfahrungen« (Koller 2007: 72) auszeichnet. In Form der Selbstungewissheit oder Selbstunsicherheit *zeigen* sich so gesehen auch bei Schülerin B Fremdheitserfahrungen, indem sie sich *entziehen* (Kokemohr 2007: 71).

Die zeitweise irritierte und unbestimmte Ratlosigkeit im Sprechakt von Schülerin B, speziell die Infragestellung getätigter Selbstbeurteilungen und die damit verbundene Beunruhigung, lässt sich entsprechend als Anzeichen eines Bildungsvorhalts lesen (Kokemohr 2017: 193). Das irritierte, ratlose und konsternierte Innehalten kann als Konfrontation mit etwas verstanden werden, was von Schülerin B vorübergehend nicht gedeutet werden kann, weil es sich ihr entzieht, sie als etwas Fremdes anspricht und sie als solches beunruhigt (ebd.). Bildungsvorhalte erscheinen im Interview bei Schülerin B so gesehen wiederum im »zitternden Zeichen« (ebd.: 178) und in Momenten, in denen angesichts des vorläufigen Scheiterns begrifflicher Identifikation die »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (Thompson 2009: 71) vage und unsicher zutage tritt. Auch Schülerin B ist sich im Interview zeitweilig nicht mehr sicher, wie sie *zukünftig* im Pflegeberuf handeln wird. Dies meint aber kein Defizit.

Wie im Filmausschnitt bei Schülerin B zu sehen, ist die Irritation der eigenen Selbst- und Weltbezüge bestenfalls mit der Bildung rationaler und reflexiver Ideen auf der Ebene der Vernunft verbunden. Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung scheinen bei Schülerin B im Zusammenhang des Interviews *ereignishaft* und *unstet* als temporäre Irritation der andauernden Erkenntnispraxis des Wiedererkennens auf.¹⁷ Die Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen, mit denen sie der Welt gegenübertritt, werden mithin zeitweise brüchig,

17 Vor allem die im Interviewausschnitt vorzufindende überraschende und plötzliche Umkehrung des Gesagten von Schülerin B verdeutlicht den experimentellen Charakter von Bildung

was sie dazu nötig, neue Ideen und Vorstellungen zu entwickeln. Bildungsvorhalte zeigen sich dementsprechend als krisenhafte, das fortbestehende affizierte Wiedererkennen (Meinung) störende »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45), als beginnende instabile Eröffnung bestehender Vorstellungen über die erfahrungsbasierte und reflexive Bildung von situativen rationalen Einsichten (Vernunft). Der besagte Übergang von der Erkenntnisart der Meinung zur Vernunft lässt sich so gesehen als der Moment fassen, in dem das Individuum aus der bestehenden sprachlich figurierten Wahrnehmungsordnung hinausgedrängt wird (Koller 2007: 80). Dieser zeitweise und instabile Wandel von flüchtigen und meinungsbasierten Ideen zu reflexiven Einsichten bei Schülerin B lässt sich demgemäß als Bildungsanlass bzw. Anzeichen zukünftiger Bildung verstehen.

Aus dieser Perspektive tauchen Bildungsvorhalte in ereignishaften Momenten auf, die für eine vorübergehende Verschiebung des Modus der Informationsverarbeitung sorgen (Koller 2012: 15), wobei offenbleibt, wie nachhaltig dieses Geschehen ist. Bildungspotenziale bestehen bei Schülerin B in der ansatzweisen Infragestellung oder Verflüssigung bestehender und gesetzter Denk- und Wahrnehmungsordnungen (ebd.: 169). Aber auch hier bleibt unklar, ob damit *zukünftig* Bildung verbunden ist. Genauso ist bei Schülerin B an dieser Stelle offen, ob und inwieweit die vorherige Rezeption des Films *Liebe* daran Anteil hatte oder ob die Interviewpraxis selbst als Ort möglicher Bildungsvorhalte fungierte.¹⁸

Allerdings ist es bei Schülerin B ähnlich wie bei Schülerin A im ersten Interviewausschnitt durchaus denkbar, dass die aktualisierten Potenziale des betroffenen und empörten Wiedererkennens der »schlechten Pflege« im Film *Liebe* und in der pflegerischen Berufspraxis auf *vergangenen* (Pflege-)Bildungsprozessen beruhen. Auch den etablierten und konsolidierten Selbst- und Weltverhältnissen von Schülerin B könnten Werdens- und Bildungsprozesse vorausgegangen sein.

Die im Zusammenhang der Interviewpraxis beschriebenen Bildungspotenziale von Schülerin B in Gestalt der konsternierten Ratlosigkeit, des Zauderns und der Infragestellung getätigter Setzungen wirken dabei gleichsam *ansteckend*, denn

(Ahrens 2011), da dieses Ereignis bzw. Ergebnis weder vom Forscher noch von der Schülerin selbst intentional geplant werden kann.

18 Anders als bei Schülerin A wurde in dieser Untersuchung nicht ausführlich analysiert, wie Schülerin B die Kämmzene in *Liebe* rezipiert hat. Dennoch habe ich oben kurz darauf verwiesen, dass die Schülerin B auf die Szene gleichfalls eher mit Empörung und Missfallen reagierte (Kap. 5.1). Auch hier scheint die eher stereotype Darstellung der »schlechten« Pflegearbeit im Film *Liebe* dazu beizutragen, dass Schülerin B im Interview zunächst eher flüchtige Zuschreibungen und empörte Anklagen äußert und weniger abwägend argumentiert, wenngleich sie gut erkennt, dass die Pflegedarstellung in *Liebe* an dieser Stelle eher »plakatativ« (bei 04:59) ist. Erst im späteren Verlauf des Interviews kommt es zu Irritationen und Problematisierungen dieser Setzungen, weshalb die produktiven Abweichungen bzw. Verkomplizierungen auf die diskursive Praxis selbst zurückgeführt werden können.

auch beim Forscher sind in der innehaltenden Wahrnehmung und im Staunen vermutlich in Ansätzen Irritationen zu beobachten (bei 06:05-06:15). Anders als im Filmausschnitt mit Schülerin A stockt das konventionelle »aktive Zuhören« des Forschers kurzzeitig. Das Zaudern und die zeitweise Fragilität des Selbst- und Weltentwurfs von Schülerin B scheinen folglich situativ Irritationen beim Forscher hervorzurufen. Auch diese Momente der innehaltenden und irritierten Wahrnehmung des Forschers ließen sich durchaus als Vorhalte zukünftiger Bildung ansehen. Der Diskurs der sozialwissenschaftlichen Interviewpraxis lässt sich angesichts dessen auch als wechselseitige Anteilnahme verstehen, die ein mögliches Versprechen beiderseitigen Anders-Werdens beinhaltet (Masschelein et al. 2004: 27). Die Interviewerfahrung steht so gesehen für eine *pädagogische Erfahrung*, die gegebenenfalls verhindert, dass auch der Forscher so bleibt, wie er ist. Die Gemeinschaft des Forschens, wie sie temporär zwischen der Schülerin B und dem Forscher zum Vorschein kam, lässt sich demnach als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen (ebd.). Diesen Bildungspotenzialen der Forschungspraxis sollte zukünftig mehr Beachtung gebühren. Da ihnen an dieser Stelle aber nicht weiter nachgespürt werden kann, widme ich mich nachfolgend weiteren Einsätzen zukünftiger Bildung im Rahmen der diskursiven Praxis des Interviews. Dies geschieht anhand des Filmausschnitts aus dem Interview mit Schüler C.

6.3 Schüler C – Forscher

Der Forscher kündigt dem Schüler C zu Beginn des Filmausschnitts den zweiten Teil des Interviews an. Er erklärt, dass er Bilder aus dem Film *Liebe* ausgedruckt hat, was Schüler C zustimmend zur Kenntnis nimmt (Nicken) (bei 03:59) (03:48-04:08). Der Forscher beschreibt nun die nachfolgende Aufgabe, dass Schüler C ein Bild auswählen und anschließend beschreiben soll, was für ihn bei der Rezeption der Szene im Film »markant« gewesen sei und was er »geföhlt« habe, während Schüler C mit eher nüchternem Gesichtsausdruck zu ihm blickt und mimische und gestische Reaktionen ausbleiben (04:08-04:23).

Der Forscher reicht daraufhin Schüler C die ausgedruckten Filmstills und bittet ihn, sie durchzuschauen. Der Schüler schaut sich die fünf Bilder eine längere Zeit an (ca. 20 Sek.) und wird dabei schweigend vom Forscher beobachtet (04:23-04:43). Nachdem er alle Filmstills durchgesehen hat und das erste Bild im Stapel, das die Duschszene zeigt (Seq. 42), erneut anschaut, bringt er mit einem nachdenklichen, unentschlossenen Laut und mit lächelndem Gesichtsausdruck – der an Selbstironie erinnert – zum Ausdruck (»Hm«), dass ihm die Wahl schwerfällt (bei 04:43) (04:43-04:50). In Reaktion darauf beginnt auch der Forscher zu lächeln und ahmt den Laut des Schülers fragend nach (»Hm?«) (bei 04:47).

Schüler C sieht weiter auf das Bild vor ihm, bis er nach weiterem Zögern das erste Bild auswählt und seitenverkehrt vorzeigt (bei 05:00). Dieser Wahl stimmt der Forscher zu (»Mhm«, Nicken). Er fordert Schüler C sodann auf, das Bild so zu halten, dass die Kamera es einfangen kann (04:50-05:03). Schüler C hält daraufhin das Bild in die Kamera, das verschiedene Filmstills aus der Szene in *Liebe* zeigt, in der die professionelle Pflegerin Anne duscht (Seq. 42).¹⁹ Es handelt sich um ebene Szene, bei der in der Filmrezeptionspraxis von Schüler C intensive Affekte des innehaltenden und irritierten Staunens beobachtet werden konnten (Kap. 5.3). Der Forscher gibt ihm daraufhin erneut die Anweisung, die Szene zu beschreiben und zu erklären, was für ihn »bemerkenswert« gewesen sei und was er »gefühl« habe (05:03-05:15).

Auf die Filmstillserie blickend, beginnt Schüler C nun eine recht nüchterne Beschreibung der Szene. Er schildert, dass es die »Duschszene« war, in der die Pflegerin die »Frau« duscht und der »Mann« als Zuschauer anschließend rausgeht; der Forscher hält unterdessen Blickkontakt und schweigt (05:15-05:28). Schüler C schaut weiter auf das Bild, zeigt darauf und stellt kopfschüttelnd und mit wertschätzendem und zufriedenem Gesichtsausdruck fest, dass die professionelle Pflegerin alles »richtig gemacht« habe, es nichts zu bemängeln gebe und sie die Pflege »eins a« durchgeführt habe, worauf der Forscher wiederkehrend sein Verständnis und seine Zustimmung äußert (Nicken) (bei 05:35) (05:28-05:37).

Anschließend kommen die Sprechhandlungen aufgrund relativ langer Pausen (ca. 4 Sek. bei 05:40, 2 Sek. bei 05:45, 1 Sek. bei 05:47) ins Stocken und verlangsamen sich. Schüler C blickt fragend, staunend und verwundert auf das Bild vor ihm und beschreibt ein gegenüber der vorherigen Beurteilung der Pflegerin, dass diese alles »eins a« (bei 05:35) gemacht habe, widersprüchliches Gefühl der »Distanz« bzw. Distanziertheit (bei 05:47). Zeitgleich zu dieser eher paradoxen Beschreibung bleiben beim Forscher konventionelle Reaktionen der Zustimmung und des Verständnisses aus, er verharrt körperlich regungslos und blickt Schüler C irritiert an (05:37-05:49) (Abb. 25).

Schüler C betrachtet weiter gespannt die Filmstillserie und ergänzt, dass die in der Szene aus seiner Sicht zu spürende »Distanz« der professionellen Pflegerin in der Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne nicht da war; währenddessen blickt der Forscher gespannt zu ihm, verharrt weiterhin körperlich regungslos und es bleiben konventionelle Reaktionen »aktiven Zuhörens« aus (05:49-05:57). Unverändert auf das Bild vor ihm schauend, erklärt Schüler C nun, dass es sich dabei um den Unterschied zwischen »professioneller Pflege« und »Angehörigenpflege« han-

19 Während die Kämmsszene (Seq. 47), die in einer Einstellung gefilmt ist, von mir in einem Filmstill abgebildet wurde, habe ich die Duschszene (Seq. 42), die mit zwei Einstellungen operiert, anhand von drei verschiedenen Filmstills abzubilden versucht.



Abb. 25: Schüler C blickt fragend und verwundert auf die Filmstillserie (bei 05:46)

dele, was beim Forscher sichtbar Zustimmung und Verständnis auslöst (Nicken) (bei 06:04) (05:57-06:04).

In der Folge verlangsamen sich die Sprachhandlungen erneut aufgrund relativ langer Sprechpausen (ca. 3 Sek. bei 06:06, 1 Sek. bei 06:13), zeitweise blickt Schüler C dabei auch verwundert und staunend vom Bild auf, und nach der ersten Sprechpause stellt er fest, dass die »Professionalisierung« und erkannte »Distanz« der professionellen Pflegearbeit »irgendwie falsch wirkt« (bei 06:09) (06:04-06:13). Diese Festlegung wird nach der zweiten Sprechpause aber wieder umgekehrt und infrage gestellt, indem er, den Blick auf die Filmstillserie gerichtet, nickend, mit fragendem Gesichtsausdruck und händischer Geste zu dem zuwiderlaufenden Schluss kommt, dass professionelle Pflegearbeit »vielleicht doch besser ist« (bei 06:13). Beim Forscher sind währenddessen weiterhin keine körperlichen Reaktionen wahrzunehmen, stattdessen folgt er gespannt sowie weitgehend regungslos den Ausführungen von Schüler C (06:13-06:20).

Schüler C blickt anschließend weiter zum Bild und interpretiert, dass auch der Ehemann Georges – der auf einem der Bilder der Filmstillserie zu sehen ist – mit der professionellen Pflegesituation in der Szene nicht »klarkommt«, was man ihm zufolge an seinem Gesichtsausdruck und dem Verlassen des Raums erkennen würde. Dies wird vom Forscher durch Äußerungen der Zustimmung sowie des Verständnisses des Gesagten bestätigt (Nicken) (bei 06:29) (06:20-06:29).

Im Anschluss sieht man, wie Schüler C fortwährend ratlos, staunend und verwundert auf das Bild vor ihm blickt und die Sprechhandlungen zeitweise gänzlich unterbrochen werden (ca. 4 Sek. bei 06:29). Auch beim Forscher, der schweigend und aufmerksam zu ihm schaut, ist zu beobachten, wie sich die zuvor ohnehin nur schwachen körperlichen Regungen weiter verlangsamen (06:29-06:33).

Schüler C blickt daraufhin plötzlich vom Bild zum Forscher auf und sagt kopfschüttelnd, abwinkend und mit lächelndem, selbstironischem Gesichtsausdruck, dass er sich als professioneller Pfleger immer die Frage stelle, ob es die »bessere

Lösung« sei, die Distanz gegenüber den zu pflegenden Menschen aufrechtzuerhalten, oder ob man sie in Form von Nähe überbrücken solle. Auf dieses Dilemma von Schüler C reagiert der Forscher mit lächelndem Gesichtsausdruck und signalisiert wiederkehrend sein Verständnis (»Mhm«, Nicken) (bei 06:39, 06:43) (06:33-06:44) (Abb. 26).



Abb. 26: Schüler C blickt mit sich hadernd und ironisch lächelnd zum Forscher (bei 06:37)

Schüler C blickt nun erneut auf die Filmstillserie und wiederholt die im Interviewausschnitt bereits getätigte wertschätzende Beurteilung, dass die »Pflegemaßnahmen« und der »Umgang« der professionellen Pflegerin in der Duschszene in Ordnung gewesen seien (06:44-06:50). Kurz darauf verkehrt er diese Festlegung aber wieder paradox und relativ unbestimmt, als er mit staunendem bzw. irritiertem, fragendem Gesichtsausdruck das »Gefühl« beschreibt, dass »irgendwas fehlen« würde (bei 06:52). Während dieser beiden Aussagen bleiben beim Forscher wiederum konventionelle Reaktionen in Form des »aktiven Zuhörens« aus und seine körperlichen Regungen verlangsamten sich stark (06:50-06:55) (Abb. 27).



Abb. 27: Schüler C blickt irritiert, fragend und verwundert zur Filmstillserie (bei 06:52)

Schüler C führt nun die linke, bereits gestikulierende Hand in einer öffnenden Bewegung zur Seite, wodurch sich der Eindruck einer fragenden Körperhaltung

einstellt, und wiederholt ringt er in der Folge mit der getätigten Festlegung, dass die professionelle Pflegearbeit in der Szene in »Ordnung« sei (bei 06:44-06:50). Eine eindeutige Bestimmung des Zusammenhangs scheitert aber und Schüler C blickt mit verwundertem und irritiertem Gesichtsausdruck zum Forscher. Dabei setzt er seine tastenden Beschreibungsversuche fort, indem er sagt, dass er das »Gefühl« gehabt hätte, dass »irgendetwas« bei der professionellen Pflegerin »gefehlt« habe, was bei der laienhaften Pflege des Ehemannes »da war«. Auf diese direkte und fragende Ansprache reagiert der Forscher wiederkehrend mit Zustimmung und Verständnis (bei 06:56, 06:58, 07:01) (»Mhm«, Nicken) (06:55-07:01).

Schüler C blickt erneut auf das Bild und die Sprechhandlungen weichen zeitweilig gänzlich einem Schweigen, auch der Forscher verharrt eine längere Zeit regungslos (ca. 7 Sek.) (07:01-07:07). Es folgt seitens des Schülers C unvermittelt ein inhaltsleeres »Ja« und anschließend ein Nicken, während er vom Bild zum Forscher aufblickt (bei 07:10) (07:07-07:10). Der Forscher nimmt zur Kenntnis, dass Schüler C seine Ausführungen an dieser Stelle beendet hat (»Gut?«, Nicken), und fragt, ob er noch etwas zu ergänzen habe, worauf Schüler C antwortet, dass ihm nichts mehr einfallt (07:10-07:20). Infolgedessen wird das Gespräch beendet (07:20-07:28).

In dem beschriebenen Filmausschnitt aus dem Interview wählt Schüler C jene Filmstillserie aus *Liebe*, die die Pflegeszene zeigt, bei der die professionelle Pflegerin Anne duscht (Seq. 42) und bei der im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis bei ihm intensive Affekte des innehaltenden und irritierten Staunens beobachtet werden konnten (Kap. 5.3). Diese Irritationen scheinen sich im Interview zu wiederholen: So ist bei Schüler C wiederkehrend eine Körperhaltung und ein Gesichtsausdruck auszumachen, in denen sich ein Zaudern und ein ratloses bzw. fragendes Staunen gegenüber der gewählten Filmstillserie aus *Liebe* ablesen lässt (Abb. 25-27).

Empörte oder betroffene Identifikationen und Festlegungen, wie sie bei Schülerin A und Schülerin B in den Interviews zu sehen waren, treten aus meiner Sicht eher in den Hintergrund, vielmehr ringt Schüler C ausgehend von einem fragenden und irritierten Hadern immer wieder mit den im Interview zuvor getätigten Identifikationen, Urteilen und Festlegungen. Vergangenes und Gegenwärtiges wird während des Interviews andauernd in Beziehung gesetzt, infrage gestellt und neu bestimmt. Eine bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis, wie sie teilweise bei den beiden Schülerinnen festgestellt werden konnten, stellt sich angesichts der fortwährenden Umkehrungen des Gesagten nicht ein.

Ähnlich wie bei Schülerin A und Schülerin B zuvor lassen sich bei Schüler C zwar auch wertschätzende Gefühlsausdrücke der Anerkennung beobachten, die mit einer vorläufigen Beurteilung des Tuns der professionellen Pflegerin als »richtig«, »eins a« und »ordnungsgemäß« zusammenfallen (bei 05:35, 06:44). Diese affizierten Festlegungen und Identifikationen werden aber wiederholt irritiert, problematisiert und infrage gestellt. Das zeigt sich vor allem in den Gefühlsausdrücken bzw. -eindrücken einer staunenden Irritation sowie einer innehaltenden oder fra-

genden Ratlosigkeit (u.a. bei 05:46, 06:10, 06:52), die damit verbunden sind, dass getätigte Identifikationen und Festlegungen revidiert werden und die Deutungs- und Interpretationspraxis von Schüler C zuweilen abbricht und stockt (Abb. 25/27).

In Form des Lächelns treten bei Schüler C auch eher ungewöhnliche Gefühlsausdrücke der Selbstironie und des Zauderns auf, als er, während die Identifikationspraxis ins Stocken gerät, sein Dilemma in der eigenen pflegerischen Praxis schildert (bei 06:37) (Abb. 26). Anders als bei den beiden Schülerinnen zuvor lassen sich mit den längeren Denk- bzw. Sprechpausen von Schüler C (2-4 Sek.) (u.a. 05:40-05:44, 06:29-06:33) zudem intensive virtuelle Affekte registrieren, die die Sprechakte durchqueren. Die Sprechhandlungen und die Deutungs- und Interpretationspraxis werden dabei zeitweise gänzlich durch eine innehaltende, irritierte und fragende Wahrnehmung von Schüler C unterbrochen.

Diese bruchhafte Deutungs- und Interpretationspraxis führt auch aufseiten des Forschers dazu, dass das »aktive Zuhören« (»Mhm«/Nicken) als konventioneller Ausdruck der Bestätigung und des Verständnisses des Gesagten bisweilen ausbleibt (u.a. bei 06:13-06:20, 06:50-06:55). Insbesondere in den Momenten, in denen bei Schüler C die Sprechakte aussetzen und ein fragendes Staunen und Zaudern einsetzt (u.a. 05:37-05:49, 06:13-06:20), ist beim Forscher eine irritierte und gespannte Wahrnehmung auszumachen, die sich darin äußert, dass gewohnte, Zustimmung und Verständnis vermittelnde Reaktionen ausbleiben und sich die Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamen. Dabei scheint es weniger um ein für ein Interview typisches zurückhaltendes Schweigen zu gehen, sondern vermutlich um intensive virtuelle Affekte, in denen sich ein irritiertes und aufmerksames Staunen manifestiert.

Weiterhin kann man beobachten, dass die im visuellen Bild sichtbare innehaltende Wahrnehmung und das fragende, selbstironische sowie zaudernde Staunen von Schüler C im akustischen Bild mit wiederkehrenden reflexiven Umkehrungen des Gesagten, der andauernden Infragestellung vorheriger Aussagen und der Schilderung von Dilemmata verbunden sind (u.a. bei 05:37-05:49, 06:04-06:20, 06:33-06:44). Festlegungen, oberflächliche Fixierungen und flüchtige Beurteilungen, wie sie vor allem bei Schülerin A im Interviewausschnitt ausgemacht wurden, stellen sich bei Schüler C nur selten oder kurz ein, da die im Interview getätigten Identifikationen andauernd infrage gestellt (05:28-05:37) oder zu Dilemmata stilisiert werden (06:33-06:44).

Zwar nimmt Schüler C gleichfalls Beurteilungen und Einschätzungen der Pflegepraxis der professionellen Pflegerin in der Duschszene von *Liebe* (Seq. 42) vor, diese werden aber wiederholt revidiert. Etwa wird die eher flüchtige Einschätzung und oberflächliche Festlegung, dass die Pflegerin in der Szene »alles richtig« und »eins a« gemacht habe (05:28-05:37), durch das darauffolgende und zuwiderlaufende Urteil, dass ihr Handeln zugleich »distanziert« (05:37-05:49) wirke, umgekehrt. Ebenso wird die nachfolgende, eher stereotype und unterkomplexe Einschätzung,

dass die Pflegehandlung angesichts ihrer Distanziertheit »falsch wirkt« (bei 06:45), reflexiv umgekehrt, als Schüler C sagt, dass professionelle Pflege »vielleicht doch besser ist« (06:04-06:20). Und das anschließend von Schüler C geschilderte Dilemma, ob »Nähe oder Distanz« in der professionellen Pflegearbeit besser sei, verhandelt irreduzibel widerstreitende und unvereinbare Positionen jenseits von Richtig und Falsch und lässt eine abschließende Festlegung offen (06:33-06:44).

Außerdem lässt sich bei Schüler C meines Erachtens beobachten, wie Identifikationen gänzlich scheitern und abschließende Bestimmungen offenbleiben. So wird die wiederum eher flüchtige und oberflächliche Einschätzung, dass die »Pflegemaßnahmen« und der »Umgang« der professionellen Pflegerin in Ordnung gewesen seien (06:44-06:50), zum Schluss des Interviewausschnitts infrage gestellt, als Schüler C das »Gefühl« beschreibt, dass bei der professionellen Pflegerin »irgendwas fehlen« würde, was bei der Angehörigenpflege »da war« (bei 06:56), ohne dass er dieses Gefühl konkretisieren kann. Die Identifikation scheitert und der Zusammenhang bleibt offen, da begrifflich unbestimmt bleibt, was genau fehlt (06:50-07:01).

»Affektionsideen« (S: 130) oder relativ flüchtige und einfache Zuschreibungen, projektive Vorstellungen, Meinungen und Beurteilungen, die für die Wiedererkennenspraxis auf der Ebene der Meinung kennzeichnend sind (ebd.: 131), finden sich – wie bei Schülerin A und Schülerin B zuvor – auch bei Schüler C. Diese werden aber fortwährend hinterfragt. Insofern Identifikationen scheitern (bei 06:56) und die getroffenen Fixierungen, Festlegungen und Zuschreibungen wiederkehrend infrage gestellt (u.a. 05:37, 06:04) oder zu Dilemmata stilisiert werden (bei 06:33), zeigen sich bei Schüler C im Interview wiederkehrende reflexive Einsichten, die als Manifestationen einer situativen Verstehens- und Verständnispraxis auf der Ebene der Vernunft gelesen werden können (ebd.: 134).

Vergangenes und Gegenwärtiges werden ständig in Beziehung gesetzt und die sich aufdrängenden, vermeintlich klaren und deutlichen Ideen auf der Ebene der Meinung werden von Schüler C wiederholt infrage gestellt, gewendet und problematisiert. Basierend auf der innehaltenden, irritierten und fragenden Wahrnehmung erfährt die Identifikations- und Wiedererkennenspraxis bei Schüler C andauernd Irritationen und Erweiterungen. Dementsprechend lässt sich bei Schüler C im Interview eine weiterführende, auf Erfahrung beruhende Bildung von situativen rationalen Erkenntnissen und Einsichten auf der Ebene der Vernunft feststellen (SP: 35). Diese Verstehens- und Verständnispraxis übersteigt das affizierte Wiedererkennen und die alleinige Reproduktion von bestehenden Vorstellungen (SP: 81; S: 245-257). Die einsetzende rationale Verstehenspraxis von Schüler C und die beobachtbare situative Bildung von Erkenntnissen drängen – ähnlich wie bei Schülerin B zuvor – über das *Erkennen des Bekannten* hinaus.

Teilweise lässt sich bei Schüler C auf der Ebene der Vernunft auch bereits eine Bildung konkreter, aber allgemeiner Ideen (SP: 81) bezüglich der Pflege als Gegen-

stand konstatieren. So gelingt es ihm durch das Hinterfragen getätigter Einschätzungen, etwa der, dass die Pflegemaßnahmen der professionellen Pflegerin in Ordnung bzw. »eins a« gewesen seien (bei 05:28), die relativ »distanzierte« und eher bindungsschwache »schlechte Pflege« in der Duschszene zu erkennen – die angesichts der durchaus guten Ansätze der Pflegerin schwieriger zu erfassen ist (Kap. 4.2) als die ruppige Pflege in der Kämmzene (Seq. 47; Kap. 4.1).²⁰ Auch erkennt Schüler C über das reflexive Abwägen der widerstreitenden Positionen im Interview das die professionelle Pflegearbeit auszeichnende Dilemma zwischen »Nähe und Distanz« (bei 06:33–06:44). Über flüchtige und eher unterkomplexe Vorstellungen hinaus steht der Erkenntnisweg der Vernunft so betrachtet für eine vertiefte analytische Erkenntnis von Pflege, die darauf beruht, die gewohnten Setzungen reflexiv zu verkehren oder situativ anzupassen.

Ob das unbestimmte Erkennen des Wesensunterschieds der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* (bei 06:56–07:01) noch für allgemeine und konkrete Erkenntnisse auf der Ebene der Vernunft steht oder ob sich bereits eine beginnende Denkpraxis auf der Ebene der Intuition (S: 270) ankündigt, sei dahingestellt. Aber wenn Schüler C das »Gefühl« beschreibt, dass bei der professionellen Pflegerin »irgendetwas fehlen« würde, was bei der Angehörigenpflege des Mannes »da war« (bei 06:56), reift bei ihm vermutlich eine eher perzeptive und nichtbegriffliche Erkenntnis heran, die für die Erkenntnisart der Intuition charakteristisch ist (KK: 199). So betrachtet scheint bei Schüler C in vagen Ansätzen eine unmittelbare, wissens- bzw. regellose Erkenntnis des singulären Zusammenhangs der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* auf, die hier vermutlich mit dem Scheitern begrifflicher Identifikation zusammenfällt. Beobachten lässt sich eine *gefühlsmäßige Ahnung* (Intuition), die weniger argumentativ unterfüttert ist, wenngleich Schüler C ebenso den allgemeinen Unterschied zwischen der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* erkennt (Vernunft). Da Vernunft und Intuition laut Deleuze aufeinander aufbauen und ineinander verwoben sind (S: 268), ist hier eine eindeutige Zuweisung schwer möglich.²¹

20 Wie oben gezeigt, lässt sich in der Duschszene eine eher distanzierte oder bindungsschwache professionelle Pflege beobachten (Kap. 4.2), die im Gegensatz zur bindingslosen Pflege in der Kämmzene (Kap. 4.1) zumindest affizierte Bezüge zur Gepflegten in Form von Lob und beruhigendem Zureden aufrechterhält. Wie mir scheint, erkennt Schüler C diese ambivalente und widersprüchliche *Mischform* der professionellen Pflege, bei der die Pflegerin zwar durchaus empathisch auf die Gepflegte Bezug nimmt, zugleich aber relativ distanziert bleibt; bei ihm zeigen sich so auch vertiefte analytische Fähigkeiten zur sprachlichen Reflexion.

21 Wie oben bereits dargelegt, erschwert der kurze Filmausschnitt die Einschätzung, ob es sich um einen beginnenden Erkenntnisweg der Intuition (S: 271f.) handelt. Intuition wird *erworben*, genauso wie sich auch eine Erfahrungheit erst langfristig über wiederkehrende Begeg-

Sowohl im Scheitern von Identifikation als auch in der wiederholten reflexiven Umkehr von getätigten Setzungen kann man bei Schüler C im Interview beobachten, wie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einerseits praktisch zur Anwendung kommen und andererseits zugleich vorübergehend irritiert und erweitert werden. Dabei sind es bei Schüler C vor allem die Momente des innehaltenden, irritierten und fragenden Staunens, die mit reflexiven Einsichten und der Infragestellung des Bekannten verbunden sind. Anders als in den Filmausschnitten aus den Interviews mit Schülerin A und Schülerin B ist bei Schüler C nur selten ein auf umstandslosen Deutungen und Identifikationen fußendes *Wiedererkennen des Bekannten* zu registrieren. Vielmehr wird das Bekannte in den innehaltenden und irritierten Sprechakten und den staunenden Unterbrechungen der Sprechhandlungen vermutlich unbekannt und erscheint als *fremd*, sodass man davon sprechen kann, dass sich bei Schüler C widerständige Erfahrungen einstellen.

Sein fragendes und staunendes Zaudern, die Selbstironie, wie auch die innehaltenden und stockenden Unterbrechungen der Sprechakte, machen aus meiner Sicht klar deutlich, dass die eigene Selbst- und Weltfiguration notwendig fragil ist (Thompson 2009: 71). In diesem Sinne tritt besonders im Fall von Schüler C, namentlich im ansatzweisen Scheitern begrifflicher Identifikationen und in der wiederholten reflexiven Umkehr der getätigten Setzungen, die prinzipielle »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (ebd.) zutage, die aber auf eine Einholbarkeit in Form der fortbestehenden Deutungs- und Interpretationspraxis bezogen bleibt. Das heißt, das Wiedererkennen dauert zwar an, wird aber anhaltend irritiert.

Das Zaudern und vorübergehende Schweigen von Schüler C im Interview, die Augenblicke, in denen er keine Worte findet, zeigen dabei einen vorübergehend instabilen Zustand im Sprechen an. Gedeutet werden können diese Momente als ein Hinausdrängen zu etwas Ungesagtem im Gesagten (Koller 2012: 92). Wie bei Schüler C zu beobachten ist, ist dieses Etwas, das auf Ungesagtes und Mögliches verweist, eher als »Gefühl« (ebd.: 93) zu bestimmen, anstatt kategorial oder begrifflich fixierbar zu sein. Das Zaudern von Schüler C und das teilweise Scheitern von Identifikationen im Interview lassen sich entsprechend als Kontakt mit etwas Ungesagtem, Anderem und Fremdem verstehen (Koller 2007: 75).

nungen ausbildet (Ahrens 2011: 204). Allerdings ist anzunehmen, dass sich Schüler C über den Interviewausschnitt hinaus bereits *längerfristig* mit Pflege als Gegenstand auseinandergesetzt hat. Eine intuitive Erkenntnis der Singularität oder Wesenheit pflegerischer Beziehungen bestünde möglicherweise darin, die singulären Verhältnisse immanent zu erkennen und weniger eine allgemeine oder generalisierte Norm der Pflege anzuwenden. In Ansätzen erkenne ich das bei Schüler C, wenn er versucht, die professionelle Pflege und die Angehörigenpflege in *Liebe* in Relation zueinander zu bestimmen, anstatt eine allgemeine bzw. externe Regel heranzuziehen. Zugleich gelingt es ihm an dieser Stelle nicht, seine gefühlsbezogene Ahnung genauer zu beschreiben oder zu differenzieren, weshalb man höchstens einen vagen Übergang zur Erkenntnisart der Intuition vermuten könnte.

Bildungsvorhalte kündigen sich bei Schüler C aus dieser Perspektive auch in »zitternden Zeichen« (Kokemohr 2017: 178) an, also in Momenten, in denen die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt vage aufscheint, weil begriffliche Identifikationen scheitern. Anzeichen möglicher zukünftiger Bildung tauchen daher ähnlich wie bei Schülerin B dann auf, wenn für Schüler C die Filmstillserie aus *Liebe* nicht mehr umstandslos deutbar ist (ebd.: 193). Auch Schüler C scheint vom zu interpretierenden Bild zuweilen undeutlich und *fremd* angesprochen zu werden, was als Zeichen eines Bildungsvorhalts gelesen werden kann (ebd.).²² Die Momente des fragenden Staunens und Zauderns von Schüler C im Interview lassen sich so gesehen als kleine Ereignisse verstehen, in denen er Befremdung erfährt und auch sichtbar beunruhigt wird (Kokemohr 2007: 27f.), weil das, womit er konfrontiert ist, sich der flüchtigen Deutung und des Wiedererkennens entzieht. Fremdheitserfahrungen *zeigen* sich auch bei Schüler C, indem sie sich *entziehen* (ebd.: 71). Diese Irritationen und ereignishaften Augenblicke des Zauderns meinen bei Schüler C – ähnlich wie zuvor bei Schülerin B – kein Defizit.

Wie im Filmausschnitt bei Schüler C zu beobachten ist, ist die Irritation der bestehenden Vorstellungen bzw. der Selbst- und Weltbezüge bestenfalls damit verbunden, dass rationale und reflexive Ideen auf der Ebene der Vernunft gebildet werden (S: 124). Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung erscheinen bei Schüler C – ähnlich wie bei Schülerin B zuvor – kontingent, ereignishaft und unstat als Irritation und Verschiebung der Erkenntnispraxis des Wiedererkennens. Fortbestehende Projektionen und Vorstellungen werden so gesehen zeitweilig untergraben und somit brüchig, wodurch eine Neubildung notwendig wird. Mögliche Einsätze von zukünftiger Bildung ereignen sich demnach experimentell und unbestimmt im Spannungsverhältnis von Erschlossenem *und* Uner-schlossenem (Ahrens 2011: 268).

Jenseits des fortbestehenden affizierten Wiedererkennens und der damit verbundenen Reproduktion von Vorstellungen (Meinung) erscheinen Bildungsvorhalte bei Schüler C ähnlich wie bei Schülerin B zuvor als krisenhafte »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45) durch die Entwicklung rationaler, auf Erfahrung beruhender situativer Einsichten (Vernunft), mithilfe derer bestehende Vorstellungen geöffnet werden. Der kurzzeitige Wandel von meinungs-basierten Ideen und Vorstellungen zu reflexiven Einsichten lässt sich in Ansätzen als ein Hinausdrängen aus bestehender sprachlich figurierter Ordnung (Koller 2007: 80) verstehen. Bildungsvorhalte erscheinen so gesehen in Momenten, in

22 Einmal mehr hat hieran die Art und Weise der filmischen Darstellung der pflegerischen Interaktionen Anteil. Anders als in der Kämmzene im Film *Liebe*, in der »schlechte Pflege« eher einfach und stereotyp dargestellt wird, ist die Duschzene viel stärker von Ambivalenz geprägt (Kap. 4.2), die – wie im Interview zu sehen ist – Schüler C auch nachträglich zu denken gibt.

denen sich kurzzeitig der Modus der Informationsverarbeitung verschiebt (Koller 2012: 15) und gesetzte Denk- und Wahrnehmungsordnungen verflüssigt werden (ebd.: 169). Ob mit diesen kleinen Irritationen und Ereignissen zukünftig Bildung bzw. eine Transformation der Selbst- und Weltbezüge verbunden ist, bleibt auch an dieser Stelle offen und ungewiss.

Zugleich ist in der Interviewpraxis bei Schüler C zu beobachten, dass sich die im Zusammenhang der Filmrezeption der Duschszene (Seq. 42) aufgezeigten Bildungspotenziale (Kap. 5.3) zu wiederholen scheinen. So gesehen führen die Abweichungen in der Filmrezeption zu weiteren Abweichungen im Interview, wodurch sich die Bildungspotenziale vermehren und knotenartig verdichten. Die Bildungsvorhalte verweisen somit zugleich auf mögliche Anzeichen *zukünftiger* Bildung und unter Umständen auch auf *vergangene* Bildungspotenziale. In dieser Lesart erscheint der transformatorische Bildungsprozess als rhizom- bzw. netzwerkartiges Geflecht sich potenzierender kleiner Ereignisse. Gleichwohl sind Bildungsprozesse notwendig unbestimmt, denn es bleibt ungewiss, wie sich Begegnungen, die Vorhalte von Bildung bestenfalls potenzieren und ausweiten, zukünftig jeweils ereignen werden. Bildungsprozesse haben mithin einen *experimentellen Charakter*, da die Ereignisse, die zukünftige Bildung anregen könnten – wie auch bei Schüler C im Interview zu sehen war –, nicht geplant oder intentional herbeigeführt werden können (Ahrens 2011).

Die beschriebenen Bildungspotenziale von Schüler C wirken im Zusammenhang der Interviewpraxis zudem *ansteckend*: So sind auch beim Forscher in Form der innehaltenden Wahrnehmung vermutlich Irritationen zu beobachten. Das anhaltend fragende Hadern von Schüler C scheint also situativ Beunruhigungen beim Forscher hervorzurufen. Speziell die beobachtbaren virtuellen Affekte des irritierten und innehaltenden Staunens des Forschers lassen sich als mögliche Versprechen und Potenziale zukünftiger Bildung lesen (u.a. bei 06:13-06:20, 06:50-06:55). Das heißt, dass der Forscher im Interview unter Umständen gleichfalls in mögliche Bildungs- und Werdensprozesse hineingezogen wird. Die sozialwissenschaftliche Interviewpraxis lässt sich daher, ähnlich wie in Ansätzen bei Schülerin B zu sehen war, als ein Versprechen zum beiderseitigen Anders-Werden deuten. Die Situation des Interviews kann demgemäß eine pädagogische Erfahrung beim Forscher hervorrufen, sodass er unter Umständen nicht so bleibt, wie er ist. Der Forscher als Mithandelnder im Interview fungiert dabei als ein praktischer Handlungspartner im möglichen Bildungsprozess selbst und ist vermutlich auch in eigene Bildungsprozesse verwickelt (Thompson 2009: 71). Die Gemeinschaft des Forschens, wie sie zwischen dem Schüler C und dem Forscher zeitweise beobachtet werden konnte, lässt sich so als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen (Masschelein et al. 2004: 27). Es dürfte sich lohnen, diesen möglichen Bildungspotenzialen der Forschungspraxis zukünftig mehr Beachtung zu schenken. Nachfolgend soll

aber der heuristische Gewinn weiter verdeutlicht werden, den eine film- bzw. bewegungsbildbasierte Diskursanalyse zu liefern vermag.

6.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse

Das Medium Film ermöglicht die Untersuchung der performativen Diskurspraxis in ihrer Relationalität und Prozesshaftigkeit. Wie im spezifischen Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis des Interviews anhand dreier Schüler/-innen gezeigt, gestattet es eine filmbildbasierte Diskursanalyse im Besonderen, die feinen Irritationen und Brüche der Deutungs- und Interpretationspraxis zu beleuchten. Bewegungsbildbasierte Diskursanalysen können insofern dabei helfen, die Irritationen der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Zusammenhang von Sprechakten bzw. Sprechhandlungen zu beforschen, die als mögliche Anlässe zukünftiger Bildung bzw. von Bildungsprozessen bedeutsam sind.

Wie an den Interviewausschnitten der Schüler/-innen exemplarisch deutlich wurde, widmen sich filmische Mikroanalysen einer Mikrophysik der transformatorischen Bildungsprozesse in Diskursen (Sanders 2020: 37). Vorhalte zukünftiger Bildung beruhen dabei auf Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen, die auch in den Interviewausschnitten als vage Momente erkennbar wurden, in denen Dinge und Zusammenhänge nicht mehr umstandslos deutbar sind und fremd erscheinen (Kokemohr 2017: 34). Es handelte sich um kurze Augenblicke, in denen ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen zutage tritt, das sich von den Trägheiten des gewohnten Denkens und Wahrnehmens absetzt (Sanders 2020: 37). Diese Momente sind als sich entziehende und teilweise *stumme Praktiken* in Diskursen, wie erwähnt, schwierig zu erfassen. Der Film als Material von Wissenschaft eröffnet aber in dieser Hinsicht Darstellungsmöglichkeiten, da er etwa das sichtbare Zaudern und Hadern sowie das konsternierte Stocken und Zögern innerhalb der Sprechakte anders als in herkömmlichen Verfahren der Diskursanalyse zur Geltung bringt.

Speziell im Medium Film lassen sich daher die krisenhaften Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen in Diskursen unter Einbezug von sprachlichen *und* nicht-sprachlichen Körperartikulationen verstehen und beschreiben. Wie exemplarisch anhand der Interviewausschnitte gezeigt, lassen sich mögliche Einsätze zukünftiger Bildung im Sinne eines Bildungsvorhalts (Kokemohr 2017) im Zusammenhang von diskursiven Praktiken bevorzugt filmisch beschreiben, da der Film als audiovisuelles Medium sowohl die hörbaren als auch die sichtbaren körperlichen Artikulationen zu erfassen vermag. In filmischen Beschreibungen lassen sich visuelle und akustische Bilder, Sichtbares und Sagbares aufeinander beziehen, was komplexere Darstellungen zur Folge hat. Ein Verständnis von Diskursen als Tonbildern

(ZB: 289f.) hilft im Besonderen dabei, auszuloten, wie die sichtbaren Anteile, etwa Affektionen und Affekte in Form aktualisierter Gefühlsausdrücke oder -eindrücke, mit den sag- bzw. hörbaren Anteilen des Diskurses zusammenhängen.

Wie ich anhand der Interviewausschnitte der Schüler/-innen verdeutlicht habe, lassen sich sowohl die Gefühlsausdrücke, beispielsweise der schmerzvollen und ernsten Empörung (Schülerin A, Schülerin B), als auch die Gefühlseindrücke, etwa in Form eines irritierten, fragenden und zaudernden Staunens und Wahrnehmens (Schülerin B, Schüler C) auf die Sprechakte und das Gesagte beziehen. Die Diskurspraxis kann unter Einbezug der Sichtbarkeiten folglich anders und komplexer beschrieben werden, nämlich als performative Sprechhandlung mitsamt den damit einhergehenden Affektionen und Affekten.

So ließ sich in den Filmausschnitten aus den Interviews beobachten, wie die eher direkten körperlichen Gefühlsausdrücke der Empörung und Entrüstung (Schülerin A), der ernsten Betroffenheit (Schülerin B) sowie der Wertschätzung (Schüler C) mit relativ flüchtigen und oberflächlichen Beurteilungen, Festlegungen und Identifikationen in Bezug auf die gewählten Filmstills aus *Liebe*, die Pflegeszenen zum Gegenstand hatten (Seq. 42, 47), verbunden waren. Direkte affektierte Zuschreibungen und Festlegungen waren dabei mit einer weitgehend bruchlosen Deutungs- und Interpretationspraxis in den Interviews verbunden.

Diese klaren und störungsfreien Ideen, wie sie vor allem bei Schülerin A und Schülerin B festgestellt werden konnten, lassen sich als flüchtige »Affektionsideen« (S: 130) verstehen, die im Sinne einer Praxis des umstandslosen Wiedererkennens vornehmlich für die Reproduktion bestehender Vorstellungen und Einbildungen stehen (ebd.: 134). Affektierte oder gefühlsbezogene Äußerungen sind aus diesem Grund nicht per se mit weiterführenden Denkleistungen oder gar Bildung verbunden, vielmehr können sie ebenso ein Indiz dafür sein, dass vorhandene Einbildungen lediglich projektiv wiedererkannt werden. Kennzeichnend für die Erkenntnis-ebene der Meinung ist, dass es sich nur um eher oberflächliche, verkürzte und flüchtige Erkenntnisse handelt, die aber, wie in den Filmausschnitten zu sehen war, durchaus sinnhaft und zutreffend sein können.

Etwa erkennen Schülerin A und Schülerin B die – recht stereotyp dargestellte – »schlechte Pflege« in der Kämmzene von *Liebe* (Seq. 47) relativ mühelos wieder und stellen Bezüge zu der ihnen bekannten Pflegerealität her. Erkenntnisse auf der Ebene der Meinung beinhalten durchaus etwas Positives und Wahres (ebd.: 133), stehen aber vorrangig dafür, dass die eigenen Vorstellungen und Imaginationen lediglich bekräftigt werden. Irritationen und Problematisierungen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmodi treten deshalb eher in den Hintergrund. Zugleich lassen sich diese im Interview aktualisierten Potenziale der beiden Schü-

lerinnen als Ausdruck der performativen Stabilisation der Selbst- und Weltbezüge oder auch als Ergebnis *vorangegangener* Bildungsprozesse verstehen.²³

Neben dieser relativ bruchlosen Praxis des Wiedererkennens tauchten in den Filmausschnitten auch vereinzelte Momente der fragenden Ratlosigkeit und Irritation (Schülerin B) sowie des anhaltenden Staunens, Zauderns und Haderns (Schüler C) auf. Diese sichtbaren Gefühlseindrücke waren mit kurzen Momenten in den Sprechakten verbunden, in denen im Interview getätigte Setzungen vereinzelt (Schülerin B) oder wiederkehrend reflexiv infrage gestellt wurden bzw. Identifikationen temporär ganz ausblieben (Schüler C). In diesem Zusammenhang ließ sich eine mitunter bruchhafte Deutungs- und Interpretationspraxis in den Interviews beobachten, bei der Irritationen und Problematisierungen Vorrang erhielten. Dabei wurde aus meiner Sicht teilweise erkennbar, dass die im Modus des Wiedererkennens getätigten relativ flüchtigen und oberflächlichen »Affektionsideen« (S: 130) im Interview vereinzelt (Schülerin B) oder wiederholt (Schüler C) irritiert wurden.

Meines Erachtens konnten in den Filmausschnitten bei Schülerin B und Schüler C in Form der vereinzelt oder andauernden Umkehr getätigter Meinungen, der Ausdifferenzierung der Sichtweise oder des Ausbleibens von Identifikationen auch Ansätze einer Verstehens- und Verständnispraxis auf der Ebene der Erkenntnisart der Vernunft beobachtet werden, die für reflexive Einsichten und eine erfahrungsbasierte situative Bildung von rationalen Ideen steht (SP: 78f.). Wie in Bezug auf die Gefühlseindrücke der fragenden Ratlosigkeit (Schülerin B) und des irritierten Zauderns (Schüler C) ansatzweise zu sehen war, ist Vernunft nur praktisch wirksam, wenn sie *affektive Kraft* gewinnt (S: 252).²⁴

23 Wie speziell bei der Analyse des Interviewausschnitts von Schülerin A ausgeführt wurde, lassen sich diese performativen Stabilisationsprozesse möglicherweise auch als *Lernprozesse* verstehen, da der genutzte Modus der Informationsverarbeitung nicht geändert wird (Koller 2012: 15). Diese Praxis des Sprechens lässt sich als ein *Pflegelernen* im Sinne eines Prozesses der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen deuten, bei dem der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, jedoch unangetastet bleibt (ebd.).

24 Vernunft und rationale Erkenntnis beruhen ebenso wie die Affektionsideen auf Affekten bzw. Vernunft gewinnt affektive Kraft. Dabei ist es bei Spinoza (2012: 112f.) allein der Geist, der die Idee dessen bildet, was dem affizierenden und dem affizierten Körper gemeinsam ist (S: 249). Rationale Erkenntnis *verwandelt* demnach die eher determinierten Affektionsideen bzw. erwächst aus Affektionen und Affekten: »Ein Affekt, der eine Leidenschaft ist, hört auf, eine Leidenschaft zu sein, sobald wir eine klare und deutliche Idee desselben bilden« (ebd.: 252). Die Begierden der Vernunft ersetzen mithin die irrationalen Begierden. Anders formuliert: Eine vernünftige Verkettung tritt an die Stelle der irrationalen Verkettung der Begierden (ebd.: 253). Das Programm Spinozas besteht Deleuze zufolge darin, »nicht alle Leidenschaft auf[zuh]eben, sondern mit Hilfe der freudigen Leidenschaft die Leidenschaft

Überdies ließ sich aus meiner Sicht eine beginnende Bildung konkreter, aber allgemeiner Ideen (SP: 35) bezüglich des Gegenstands der Pflege beobachten. Sowohl die reflexive Einsicht von Schülerin B, dass sie nicht »hundertprozentig« sicher sein könne, wie sie zukünftig in der Pflegearbeit handeln werde, als auch das von Schüler C geschilderte pflegerische Dilemma von »Nähe und Distanz« lassen sich als Anzeichen für eine vertiefte und weiterführende analytische Erkenntnispraxis auf der Ebene der Vernunft lesen. Die höchste und seltenste Erkenntnisgattung der Intuition im Sinne der Erkenntnis singulärer Zusammenhänge (S: 274) zeigte sich hingegen nur schemenhaft.²⁵

In den analysierten Filmausschnitten aus den Interviews mit den drei Schüler/-innen konnte daher einerseits die praktische Anwendung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern und andererseits deren zeitweilige Irritation und Erweiterung festgestellt werden. So gesehen handelte es sich wiederum um einen *involutiven* Prozess, da die Wiedererkennenspraxis der Schüler/-innen mehr oder minder andauerte und sich Irritationen bestehender Vorstellungen im Zusammenhang der Deutungs- und Interpretationspraxis unbestimmt, performativ und kontingent ereigneten. Neben den in den Filmausschnitten beobachtbaren umstandslosen Deutungen und Identifikationen und dem *Wiedererkennen des Bekannten* (Schülerin A, Schülerin B), schienen in den innehaltenden, irritierten und fragenden Sprechakten von Schülerin B und Schüler C widerständige Erfahrungen auf, bei denen das Bekannte kurzzeitig *fremd* anmutet.

Speziell dieses fragende und innehaltende Zaudern in der Interviewpraxis von Schülerin B und Schüler C spiegelt aus meiner Sicht die Brüchigkeit der eigenen Selbst- und Weltkonstitution relativ direkt wider. Bildungsvorhalte erscheinen in den Filmausschnitten aus den Interviews demnach im »zitternden Zeichen« (Kokemohr 2017: 178), also in kurzen Momenten, in denen aufgrund des ansatzweisen Scheiterns begrifflicher Identifikation und der Umkehr getätigter Zuschreibungen die »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (Thompson 2009: 71) aufblitzt. Das irritierte, fragende und konsternierte Innehalten von Schülerin B und Schüler C lässt sich als Begegnung mit etwas verstehen, was nicht umstandslos deutbar ist und sie daher fremd anspricht (Kokemohr 2017: 193). Als Versprechen zukünftiger Bildung

ten nur noch einen kleinen Teil von uns besetzen zu lassen, damit unser Affiziertseinkönnen durch ein Maximum an aktiven Affektionen erfüllt wird« (ebd.).

- 25 Ob in den Interviewausschnitten eine Denkpraxis auf der Ebene der Intuition vorzufinden ist, ist, wie am Beispiel von Schüler C zu sehen war, eher fraglich. Zu kurz sind die Filmausschnitte aus den Interviews, um die langwierigen Prozesse abzubilden, die laut Deleuze und Spinoza (2012: 270) mit der Erkenntnisart der Intuition verbunden sind. Gleichwohl wies die eher *gefühlte*, ahnende bzw. perzeptive und nicht auf Begriffen beruhende Bestimmung des singulären Wesensunterschieds zwischen (distanzierter) professioneller Pflege (Seq. 42) und (liebvoller) Angehörigenpflege (u.a. Seq. 41), die Schüler C in Bezug auf den Film *Liebe* vornahm, zumindest ansatzweise in diese Richtung.

erscheinen bei Schülerin B und Schüler C ebenjene Momente, in denen Identifikationen scheitern und flüchtige Deutungen nicht zu greifen scheinen. Es handelt sich hierbei einmal mehr um Fremdheitserfahrungen, die sich *zeigen*, indem sie sich *entziehen* (Kokemohr 2007: 71). Das Stocken der Sprechakte, also das zeitweilige *Ringens* um Worte, lässt sich dabei als Kontakt mit etwas verstehen, was anders und fremd erscheint und sich deshalb vorläufig nicht in Sprache fassen lässt. Bildungspotenziale zeigen sich im Kontext der Interviews so gesehen in Bezug auf bisher Ungesagtes als Feld möglicher Artikulationen, in dem »andere Konfigurationen und Rekonfigurationen thematisch werden können« (Thompson 2015: 75). Diese Bezüge zum Ungesagten lassen sich insbesondere bei Schüler C – aber vage auch bei Schülerin B – eher als *Gefühl* beobachten (Koller 2012: 92). Es handelt sich um kleine Ereignisse oder kurze Augenblicke, in denen Schülerin B und Schüler C um Worte ringen oder keine Worte finden, weil sie etwas Fremdes anspricht, das sie sichtbar »beunruhigt« (Kokemohr 2007: 27) und verunsichert.²⁶

Ähnlich wie bei der Analyse der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) waren diese Momente möglicher Fremdheitserfahrungen in den Interviewausschnitten recht *unspektakuläre* und *unscheinbare* Ereignisse. Vornehmlich handelte es sich um alltägliche Irritationen, für die der Begriff der Krise nicht treffend scheint (Sabisch 2018: 48; Ahrens 2011: 274). Anlässe zukünftiger Bildung traten so gesehen vor allem als Verzögerung oder *Retardierung* des Wiedererkennens in Erscheinung. Die Irritationen und Momente des Zauderns, wie sie bei Schülerin B und Schüler C beobachtet werden konnten, meinen dabei aber kein Defizit. Vielmehr sind sie bestenfalls mit der ansatzweisen Bildung rationaler und reflexiver Ideen auf der Ebene der Vernunft verbunden. Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung erscheinen daher im Zusammenhang der Interviewpraxis ereignishaft und unstet als zeitweise Irritation der andauernden Erkenntnispraxis des Wiedererkennens auf der Ebene der Meinung, die die Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen zeitweilig unterminiert und so die Entwicklung neuer Erkenntnisse nötig macht.

Bildungsvorhalte lassen sich damit als krisenhafte »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45) fassen, bei denen bestehende Vorstellungen (Meinung) durch die reflexive Bildung von erfahrungsbasierten und auf die jeweilige Situation bezogenen rationalen Einsichten (Vernunft) kurzzeitig und instabil für Neues geöffnet werden. Der Übergang der Erkenntnisarten von der Meinung zur

26 In den ereignishaften Momenten möglicher Bildungsvorhalte drängt ein nicht realisiertes Begehren zur Verwirklichung (Koller 2007: 79). Es handelt sich um Begehrensmomente, die auf sichtbaren Affektionen und Affekte, etwa in Form irritierten und fragenden Stauens (Schülerin B, Schüler C), beruhen und daher vor allem im Medium Film untersucht werden können. Auf Basis der filmischen Untersuchung solcher beunruhigenden und heimsuchenden Erfahrungen der Fremdheit und der damit verbundenen Begehrensmomente lässt sich die transformatorische Bildungsprozesstheorie – psychoanalytisch grundiert – weiter ausarbeiten (Wulftange 2016: 256f.).

Vernunft, wie er aus meiner Sicht speziell bei Schülerin B und Schüler C zu beobachten war, meint so gesehen einen kurzen Moment des Hinausdrängens aus der bestehenden sprachlich figurierten Ordnung (Koller 2007: 80). Derartige Zäsuren versprechen auch zukünftig Anlässe für Bildungsprozesse. Dass temporär reflexive Einsichten an die Stelle eher flüchtiger und meinungsbasierter Ideen treten, lässt sich folglich als Anzeichen zukünftiger Bildung verstehen. Aus dieser Perspektive zeigen sich Bildungsvorhalte – und das wurde auch in den Interviewausschnitten deutlich – in der zeitweiligen Änderung des Informationsverarbeitungsmodus (Koller 2012: 15).

Stehen die spinozistischen Erkenntnisarten für wesensverschiedene Modi der Zeichen- oder Informationsverarbeitung, so lässt sich ihr Übergang als Indiz eines Bildungsvorhalts denken, als Keimzelle eines Hinaustretens aus vorhandenen Denk- und Wahrnehmungsordnungen. Dabei behalten aber sowohl Schülerin B als auch Schüler C im Wiedererkennen den Bezug zu den gängigen symbolischen Ordnungsmustern bei und eröffnen zugleich kleine Möglichkeitsräume (Schäfer 2009). Wie speziell in ihren Interviewausschnitten zu sehen war, besteht Bildung als Möglichkeit in einer Öffnungsbewegung gegenüber der symbolischen Ordnung alltäglicher Selbstverständlichkeiten. Bildung ist so gesehen ein problematischer »Möglichkeitsraum für Signifizierungspraktiken« (Thompson 2015: 76).²⁷ Sie funktioniert in dieser Lesart, wie Ahrens (2011: 266ff.) kenntlich macht, als experimentelle Form der Welterschließung im Spannungsfeld von Erschlossenem und Unerschlossenem. Wie in den Sprechakten während der Interviews in Grundzügen

27 Angesichts dessen, dass die Reproduktion bestehender Vorstellungen und vorhandener Selbst- und Weltbezüge von deren Irritation nicht getrennt werden kann, erhält eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse den Problemcharakter von Bildung, womit die Uneinholbarkeit der Selbst- und Weltbezüge auf die Einholbarkeit bezogen bleibt (Kokemohr 2017: 174). Dass es sich bei meiner Analyse der gefilmten Interviewausschnitte um eine in diesem Sinne problematisierende Empirie handelte, wie sie auch Schäfer (2013) vorschlägt, wird daran deutlich, dass die drei Schüler/-innen im Wiedererkennen zu bestehenden symbolischen Ordnungsmustern Bezug halten und sich zugleich Irritationen und kleine Möglichkeitsräume ergeben. Diese kontingenten lokalen oder regionalen Bestimmungen, die sich zwischen dem Wiedererkennen und dem Verkennen ereignen, sind nicht generalisierbar und erhalten daher den Problemstatus der Wirklichkeit (ebd.: 545). Anstatt von einem allgemeinen System der Bedeutungen auszugehen, das den Praktiken vorausliegt, handelt es sich so betrachtet vielmehr um situative Signifizierungspraxen, die sich in anderen diskursiven Zusammenhängen auch anders ereignen mögen (ebd.). Bildung besitzt einen experimentellen und kontingenten Charakter (Ahrens 2011), der herausgestellt werden kann, indem filmbasiert diesen Signifizierungspraxen gefolgt wird. Eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse bewahrt insofern Qualitäten und Potenziale, ohne den Möglichkeitscharakter von Bildung aufzugeben. Die problematisierende Beschreibung der möglichen Vorhalte von zukünftiger Bildung bleibt als Annäherung aber unscharf und relativ »unterbestimmt« (Thompson 2017: 113).

zu beobachten war, bestehen Bildungspotenziale daher in der ansatzweisen Infragestellung oder Verflüssigung der bestehenden, gesetzten Ordnung (Koller 2012: 169), also im Eröffnen eines Unerschlossenen im Erschlossenen (Ahrens 2011: 269). Ob aber mit diesen instabilen und kurzzeitigen Ereignissen *zukünftig* tatsächlich Bildung verbunden sein wird, lässt sich nicht vorhersagen.

Bei der Analyse der Filmausschnitte aus den Interviews wurde unter Bezugnahme auf den vorherigen Teil der Untersuchung (Teil 5) zudem deutlich, dass vergangene Bildungspotenziale im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis von *Liebe* sich steigern (Schüler C), aber auch verlöschen bzw. sich zumindest nicht fortsetzen können (Schülerin A). Wie bei Schüler C aus meiner Sicht zu sehen war, scheinen sich die bei der Filmrezeption ausgemachten Affekte des Staunens und des Zauderns (Kap. 5.3) im Interview zu wiederholen, als er sich mit dem von ihm ausgewählten Filmstill auseinandersetzt (Kap. 6.3). Bildungspotenziale in Form der vorübergehenden Irritation vorhandener Wahrnehmung- und Deutungsmuster scheinen sich so betrachtet zu vermehren. Bei Schülerin A hingegen war zu sehen, dass sich mögliche Anzeichen von zukünftiger Bildung, die bei ihr in der Analyse ihrer Filmrezeption allerdings als eher gering eingestuft wurden (Kap. 5.1), nicht in der nachfolgenden Deutungs- und Interpretationspraxis wiederholen müssen, sondern es auch zur Konsolidierung der vorhandenen Selbst- und Weltentwürfe kommen kann (Kap. 6.1). Ohne an dieser Stelle einen direkten Bezug zur Filmrezeption herstellen zu können, weil die Bezugsszene im Film *Liebe* jeweils eine andere war, ließ sich am Beispiel von Schülerin B überdies sehen, dass sich womöglich in der diskursiven Praxis des Interviews selbst Bildungspotenziale und Anzeichen zukünftiger Bildung ergeben (Kap. 6.2).

Angesichts dieses unbestimmten und kontingenten Anschlusses beweglicher Ereignisse und Zäsuren erscheint der transformatorische Bildungsprozess eher als brüchig, zerstreut und fragmentiert. Anstatt von einem linearen Prozess der Transformation der Selbst- und Weltbezüge auszugehen, ist es adäquater, Bildungsprozesse als ein rhizom- bzw. netzwerkartiges Geflecht zu denken, in dem sich Ereignisse, Wirkungen und Affekte wiederholen und potenzieren, gleichermaßen aber auch einfach wieder verschwinden können. Irritationen der Selbst- und Weltbezüge führen bestenfalls zu weiteren Irritationen (Schüler C), können jedoch auch in Phasen der Stabilisierung bestehender Weltentwürfe übergehen (Schülerin A). Zudem ergeben sich Affekte und Wirkungen überraschend und neu in den jeweiligen situativen Zusammenhängen (Schülerin B). Bildungsprozesse sind demgemäß nicht als abgeschlossener Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Selbst- und Weltverhältnis zu verstehen, sondern als unabgeschlossener, *multilinear*er Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Denk- und Wahrnehmungsordnungen (Koller 2012: 169).

Es handelt sich um ein Anders-Werden mit offenem Ausgang, bei dem Umwege, Ablenkungen und Zerstreuungen eine wichtige Rolle zu spielen scheinen.

Die Idee einer kontinuierlichen oder teleologischen Entwicklung von Bildung wäre vor diesem Hintergrund zu erweitern. Angesichts der in dieser Untersuchung nachvollzogenen Zerstreuung von Ereignissen und Wirkungen sind Bildungsprozesse eher als ein »vom Ereignis ausgehendes Antwortgeschehen zu begreifen« (Sabisch 2018: 21). In meinen Analysen wurde auch ersichtlich, von welcher Vielzahl an Variablen und Faktoren Bildungsprozesse abzuhängen scheinen, weshalb ein Gelingen (zumeist) unwahrscheinlicher ist als ein Scheitern. In dieser Lesart funktioniert Bildung, wie auch Ahrens (2011) zeigt, als experimentelle Form der Welterschließung, also als prinzipiell ergebnisoffene *Begegnung* mit der Welt, die nur in bestimmten Konstellationen oder Gefügen die Möglichkeit einer Transformation der Selbst- und Weltbezüge beinhaltet.

Wie in den Filmausschnitten der Interviews teilweise zu beobachten war, wirken die Bildungspotenziale der Schüler/-innen vermutlich auch *ansteckend*. So war gleichfalls beim Forscher zuweilen ein irritiertes Staunen zu bemerken. Neben den vorherrschenden und konventionellen Formen des schweigenden Beobachtens und des aktiven, sich in direkten Affektionen des Verständnisses und der Bestätigung (»Mhm«/Nicken) äußernden Zuhörens gab es beim Forscher kurze Momente der Irritation und des Staunens, in denen sich seine Gesichts- und Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamten. Die staunende Ratlosigkeit von Schülerin B wie auch das innehaltende Zaudern und Hadern von Schüler C im Interview wirkten offenbar ansteckend, stellte sich doch beim Forscher parallel eine innehaltende und irritierte Wahrnehmung ein. Diese potenziellen Bildungsanlässe der Forschungspraxis verdienen zukünftig mehr Aufmerksamkeit, insofern sich auch das Interview als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen lässt (Masschelein et al. 2004: 27).

Solche doppelten Bildungs- und Werdensprozesse in Interviews oder anderen Diskurskontexten erschließen sich bevorzugt im Medium Film, da mithilfe von Filmbildern die sichtbaren und hörbaren körperlichen Affektionen und Affekte der beteiligten Diskurspartner aufeinander bezogen und so Sprachhandlungen bzw. Sprechakte komplexer beschrieben werden können. Wie die als Split Screen montierten Interviewausschnitte ansatzweise verdeutlichen, lässt sich ein Diskurs nur in Relationalität und im *Dazwischen* erfassen, sodass es verkürzt wäre, ihn einseitig vom jeweiligen Individuum her zu denken. Die durch die Untersuchung des Diskurses in seiner Ereignishaftigkeit, Lebendigkeit und Relationalität erreichte Komplexitätssteigerung der Beschreibung ermöglicht es außerdem, die Pluralität und Heterogenität der Perspektiven der Beteiligten anders anzuerkennen. Die von Deleuze wie auch von Deleuze/Guattari angeregte mindere oder ambulante Wissenschaftspraxis (TP: 511ff.) verleiht in diesem Sinne einer intensiven Gemeinschaft heterogener Personen im Diskurs Geltung, ohne deren irreduzible Unterschiede zu nivellieren. Eine bewegungsbildbasierte Wissenschaft erhält so ansatzweise die Qualitäten einer lebendigen Diskurspraxis zwischen pluralen und singulären Posi-

tionen. Sie steht damit für den Versuch, in den Geistes- und Sozialwissenschaften zukünftig anders, also komplexer, verfeinerter und differenzierter zu *sehen* und zu *sprechen*. Inwieweit mir dies in der vorliegenden Untersuchung gelungen ist, soll abschließend reflektiert werden.

Ein Schluss: Anders sehen und sprechen

Die vorliegende (minder)wissenschaftliche Untersuchung war unter anderem von dem Versuch geprägt, über die rhizomatische Konstruktion von beweglichen Bezügen bzw. Querverbindungen zwischen den einzelnen Teilen der Arbeit (1-6) die Komplexität in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu erhöhen. Den Zusammenhalt oder die Einheit der Untersuchung sicherten die beweglichen Verbindungen zwischen den Teilen, anstatt dass sie unter einer – wie auch immer gearteten – Ganzheits- oder Einheitsvorstellung subsumiert wurden. Die bewegliche Topografie der Mannigfaltigkeit war dabei mit dem Ziel verbunden, einen *neuen* bzw. anderen Erkenntnisweg in der Wissenschaft zu beschreiten, der darin besteht, den verstreuten Ereignissen, Wirkungen und Affekten des Lebens lediglich zu *folgen*, um sie miteinander zu verflechten und zu verknüpfen. Ausgehend von den pluralen, kontingenten und unbestimmten Bezügen zwischen den Teilen der Arbeit wurde damit versucht, eher lineare Ursache- und Wirkungsbeziehungen zu entkräften, um so der Kontingenz des Lebens ansatzweise Ausdruck zu verleihen. Sicherlich ist dieser Anspruch nicht in Gänze eingelöst worden; zu linear, zugespitzt und kompakt stellen sich die Bezüge zwischen den Teilen der Arbeit abschließend dar. Dennoch – so glaube ich – sind erste Schritte in Richtung einer komplexeren Wissenschaftspraxis gemacht worden, die der Unbestimmtheit der Lebensvollzüge anders gerecht zu werden versucht.

Entsprechend einer einschließenden »Logik des UND« (TP: 41; Herv. im Orig.) wurde zudem erprobt, die pluralen und differenten Elemente der Untersuchung flächig, horizontal und gleichwertig aneinanderzureihen, anstatt über Negationen und Ausschlüsse vorrangig vertikale Hierarchien und Ursprünge zu reproduzieren. Teilweise konnten dabei knotenartige Bezüge oder Verdichtungen zwischen den unterschiedlichen Interessen und Kontexten im Zusammenhang von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* dargestellt werden, wenngleich diese singulären Verläufe, Ereignisreihungen und netzwerkartigen Bezüge nicht generalisierbar sind.¹ Dennoch

1 Die vorliegende Arbeit minderer Wissenschaft verfolgte insofern das Ziel, weitestgehend *regellos* zu neuen Regeln bzw. zur Eigengesetzlichkeit der Zusammenhänge vorzudringen, anstatt unter Anwendung statischer Regeln – wie so oft – Besonderes unter dem Allgemeinen zu subsumieren. Das Kartieren singulärer Verläufe bzw. Ereignisreihen lässt sich daher als

erschließen diese relationalen Gefüge und die besagte Bildung *knotenartiger* Verdichtungen eine komplexe Wahrheit, die *relativ* ist (Stengers 2008: 55) – bzw. eine »Wahrheit des Relativen« (WP: 151), die sich von einer »Relativität des Wahren« (ebd.) wesenhaft unterscheidet. Sachverhalte oder Dinge erschlossen sich in der Untersuchung daher nur relational und im Gefüge.

Ausgehend von dem beweglichen Gefüge plural divergierender Elemente bzw. lokaler Kartierungen (Teil 1-6) wurde daher ansatzweise erprobt, im Sinne eines Atlas als offenes Konsortium eine selbstbezügliche Ebene der Immanenz zu erschaffen. Unter Erhalt der Intensitäten, Affekte und Wirkungen wurden die differenten Dinge bzw. Sachverhalte im Zusammenhang von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* eher immanent nach ihrem eigenen Wert eingeschätzt (TP: 37), anstatt externe oder transzendente Normen und Wertigkeiten anzulegen. *En gros* handelte es sich bei der vorliegenden minderwissenschaftlichen Arbeit um den Versuch, ein eher dogmatisches, an Repräsentation, Totalität und Identität (DW: 215) orientiertes Bild des Denkens in der Wissenschaft um ein modernes Bild des Denkens zu erweitern, das für irreduzible Alterität und Pluralität, Nichtidentität und Singularität steht.² Wie in den sechs Teilen der Untersuchung wiederholt problematisiert wurde, bedarf eine erweiterte alteritäts- und differenzsensible Wissenschaftspraxis zunehmend komplexerer und elaborierterer Darstellungs- und Beschreibungsformen. Auch hier zeigten sich in der vorliegenden Arbeit Grenzen.

Die Überführung der überbordenden und ausufernden Komplexität der Mannigfaltigkeit in die eher lineare Text- und Schriftform war dabei unweigerlich mit einer *Reduktion* von Komplexität verbunden. Die Handhabbarmachung der Untersuchung ging deshalb auch mit einer erheblichen *Verjüngung* der in der Fläche aufgespannten Bezüge der Mannigfaltigkeit einher. Viele Relationen zu anderen Filmen, Filmausschnitten, Karten, Personen etc. wurden teilweise gekappt und nicht in die abschließende Fassung der Untersuchung aufgenommen.³ So gesehen ist allenfalls eine *Schnittebene* durch die Mannigfaltigkeit übriggeblieben.

Versuch verstehen, zu Erkenntnissen auf der Ebene der spinozistischen Erkenntnisgattung der Intuition (S: 273f.) zu gelangen, die als Erkenntnisse der Wesenheit oder Singularität dafür stehen, das Besondere bzw. Singuläre nicht zu generalisieren oder zu verallgemeinern. Voraussetzung intuitiver Erkenntnisse waren auch hier *langjährige* und eher experimentelle Auseinandersetzungen mit dem empirischen Material.

- 2 Meint das klassische und dogmatische Denken in der Wissenschaft eher die ausschließende Festlegung des »Anormalen« (TP: 332) über externe art- und gattungsspezifische Kriterien, steht das moderne und differentielle Denken, das mit der Praxis ambulanter oder minderer Wissenschaft angestrebt wurde, für die einschließende Bestimmung des »Anomals« (ebd.) als singulärer Wesenheit, als Rundes und Ungleiches.
- 3 Wie ausgeführt, sind durch Kürzungen und Reduktionen beispielsweise die gefilmte Gruppendiskussion und Bezüge zu anderen Schüler/-innen (u.a. D, E, F, G) in den Filmen (Filmrezeption/Interview) herausgefallen (Teil 5-6). Auch im Kontext der Untersuchungen des Films *Liebe* wären noch etliche weiterführende Relationen möglich gewesen (Teil 2-4). Genauso

Nicht zuletzt bedingten die aus guten Gründen – schließlich handelt es sich bei der Untersuchung um eine Qualifikationsarbeit – angelegten Bezüge der minderen Wissenschaft zur staatlichen bzw. vorherrschenden Wissenschaftspraxis und ihren Begriffen und Theorien nicht unerhebliche Reduktionen von Komplexität. Bereits die Interessengeleitetheit der Untersuchung verengte und reduzierte weiterführende Bezüge. Rekompexifizierung *und* Komplexitätsreduktion bildeten somit zwei doppelt artikulierte und widerstreitende Stränge der Untersuchung. Die Komplexität konnte nicht unermesslich in der Fläche erweitert werden, es waren auch Reduktionen notwendig, um die verflochtenen Relationen in eine eher lineare Textform zu überführen und dabei auch Bezüge zu vorhandenen Theorien und Begriffen aufrechtzuerhalten. Rückblickend betrachtet bedingten diese Formalisierungsschritte in den einzelnen Teilen der Untersuchung eine nicht unerhebliche Verkürzung der sich ausdehnenden Bezüge der Mannigfaltigkeit.⁴

In der Untersuchung konnte so gesehen auch beobachtet werden, wie sich staatliche Wissenschaft die Ergebnisse der minderen oder nomadischen Wissenschaft teilweise über Formalisierung aneignet (TP: 497, 513). Dabei ist in der vorliegenden Arbeit in mancher Hinsicht nur das erhalten worden, was sich teilweise *aneignen* lässt, während ein »Sammelsurium von eng begrenzten Formeln ohne wissenschaftlichen Status« (ebd.: 497) – etwa die von mir angefertigten, aber letztlich nicht berücksichtigten Karten – partiell ausgeschlossen wurde. Zugleich wurde die mindere Wissenschaft über die Bezüge zur staatlichen Wissenschaft aber befähigt, ansatzweise bewegliche Bestimmungen und Setzungen vorzunehmen; eine Fähigkeit, die sie nicht besitzt bzw. für die sie gewöhnlich nicht die Mittel hat (ebd.: 514). Kleine Ereignisse, Wirkungen und Affekte konnten so in der vorliegenden Arbeit paradoxerweise *in Bewegung* »festgehalten« werden.

Bei der Untersuchung handelt es sich somit streng genommen um eine *Mischform* von minderer und staatlicher Wissenschaft (Sanders 2020). Sie bezeugt damit auch die zu Beginn beschriebenen produktiven Interferenzen zwischen den beiden Wissenschaftsarten (ebd.: 511). Dabei ist der eingeschlagene *dritte Weg* wie auch das ansatzweise Scheitern der minderwissenschaftlichen Praxis nicht allein als ein Defizit zu verstehen, sondern ist in Grundzügen bereits mit einer erweiterten Wissenschaftspraxis verbunden.

hätte die Kartierung der wissenschaftlichen Diskurse (Teil 1) um viele weitere Begriffs- und Theoriepositionen ergänzt werden können.

- 4 An dieser Stelle seien exemplarisch zwei Untersuchungen angeführt, in denen es aus meiner Sicht bereits besser gelungen ist, eine Mannigfaltigkeit in der Wissenschaft auszuarbeiten: *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus* von Tsing (2019) und *The Body Multiple. Ontology in Medical Practice* von Mol (2008). Beide Bücher bieten einen weiterführenden Einblick, wie in der wissenschaftlichen Praxis Verflechtungen und Querverbindungen zwischen pluralen und differenten Bereichen stärker zur Geltung gebracht werden könnten.

Anders gewendet, markieren die Begrenzungen und Limitationen der Arbeit zugleich eine Erweiterungsbewegung. Als *staatliche mindere Wissenschaft* begriffen, handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine beginnende Modulation oder Transformation der bestehenden Wissenschaftspraxis, die insofern Neuheit und Weiterentwicklung in Aussicht stellt, als versucht wurde, die Lebendigkeit und die Intensitäten von *ein Leben* in der wissenschaftlichen Darstellung davor zu bewahren, dass sie in Extensionen verschwinden (TG II: 368). Gewiss ist dieser immense Anspruch nur in Teilen eingelöst wurden. Dennoch bietet die Untersuchung – wie ich denke – erste Schritte in Richtung einer komplexeren Wissenschaftspraxis.

Qualitäten wie Prozesshaftigkeit, Ereignishaftigkeit und Performanz etc. wurden ansatzweise in die wissenschaftlichen Darstellungen der Untersuchung einbezogen, die in anderen, eher festlegenden und fixierenden Darstellungen Gefahr laufen, ausgeschlossen oder überformt zu werden. Speziell die Bezugnahme auf die spinozistischen Erkenntnisarten in der Lesart von Deleuze (S, SP) ermöglichte es, die für die Bereiche der *Bildung*, des *Kinos* und der *Pflege* gleichermaßen wichtige Relationalität bzw. das Dazwischen der Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu beschreiben (Teil 4-6). Auch wurde versucht, etablierte dichotome Teilungen wie die zwischen Körper und Geist, Theorie und Praxis, Positivität und Negativität etc. zugunsten eines *dritten Weges* zu erweitern (Teil 3-6).

Die besagte produktive Interferenz zwischen minderer und staatlicher Wissenschaft (TP: 511) zeigte sich darüber hinaus darin, dass etablierte Begriffe und Theorien im Kontext von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* problematisiert und zum Teil freigesetzt wurden. Im Zuge dessen wurde auf eine komplexere *Neubeschreibung* der Gegenstände hingearbeitet. Anstatt die Begriffe und Theorien staatlicher Wissenschaft nur zu reproduzieren, wurde erprobt, sie über die Verfahren minderer Wissenschaft in einen intensiveren Kontakt zur empirischen Wirklichkeit zu bringen und sie dabei neu bzw. komplexer zu organisieren. Etablierte Begriffe und Theorien im Zusammenhang von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* wurden dergestalt im neuen und anderen Kontakt zur Empirie teilweise freigesetzt und ansatzweise neu organisiert bzw. erweitert.⁵

Wie ich in der vorliegenden Untersuchung zu zeigen versucht habe, kann sich die staatliche Wissenschaft durch die Bezugnahme auf eine ambulante oder mindere Wissenschaftspraxis erweiterte und intensivere Bindungen zur *empirischen Wirklichkeit* und zum Leben erschließen. Während die eher statischen Weltbezüge

5 Vor allem für die relativ jungen Disziplinen der Pflegewissenschaft und der Pflegedidaktik (Kap. 1.3) ergaben sich dabei grundlagentheoretische Erweiterungen in Bezug auf die Darstellung der Ereignishaftigkeit pflegerischer Interaktionen (Teil 4) wie auch hinsichtlich der Beschreibung von auf ästhetischen Filmerfahrungen beruhenden transformatorischen Pflegebildungsprozessen (Teil 5-6).

staatlicher Wissenschaft und ihre einfachen Empirismen unter Umständen Ausdrück von Distanz, schwacher Bindung und Erfahrungsarmut sind, ermöglichen die modulierenden und dynamischen Weltbezüge ambulanter Wissenschaft und ihr erweiterter Empirismus neue und starke Bindungen sowie einen Erfahrungsreichtum in der Wissenschaft. Bezüge staatlicher bzw. etablierter Wissenschaft zu den Verfahrensweisen ambulanter Wissenschaft gestatten es aus meiner Sicht, erweiterte und intensivere Bindungen zur Welt und zur Lebendigkeit des Lebens herzustellen (ebd.: 513ff.).⁶ Rückblickend betrachtet besteht das Hauptanliegen der Arbeit darin, erweiterte *empirische* Darstellungs- und Übersetzungsformen zu entwickeln, mit deren Hilfe unerschlossene Qualitäten im vermeintlich Vertrauten sichtbar werden.

Stehen die besagten einfachen Empirismen staatlicher oder vorherrschender Wissenschaft eher dafür, dass die bestehenden theoretischen Annahmen in Bezug zur empirischen Wirklichkeit reproduziert werden, erschließt sich über den Bezug zu einer erweiterten Empirie in der ambulanten Wissenschaft bisher *Unerkanntes* im empirisch Bekannten. Wie in der Untersuchung zu sehen war (Teil 2-6), sind damit erweiterte Darstellungen und eine beginnende theoretisch-empirische Neubeschreibung der Gegenstände im Zusammenhang von *Bildung*, *Kino* und *Pflege* verbunden. Neben der Performativität und Relationalität kam insbesondere auch eine pathische bzw. affektive Dimension von Bildungs- wie auch Pflegeprozessen in den Blick (Teil 2-6), die in herkömmlichen Formen wissenschaftlicher Darstellung eher verborgen bleibt.

Die produktive Verschränkung von staatlicher und minderer Wissenschaftspraxis und die dergestalt erweiterte Empirie war in der vorliegenden Arbeit auch damit verbunden, dass andere Medien und Materialien zur empirischen Erforschung der Wirklichkeit herangezogen wurden. Funktioniert die (staats)wissenschaftliche Festlegungspraxis vornehmlich über das Medium Text, da es den Vorteil hat, dass die allgegenwärtige Flüchtigkeit und das Werden *stillgestellt* werden können, erforderten die Bezüge zu einer ambulanten oder umherziehenden Wissenschaftspraxis andere Medien und Materialien, die speziell die Zeitlichkeit berücksichtigen und es so erlauben, die Lebendigkeit im Leben und Werdensprozess

6 Bezugnahmen staatlicher Wissenschaftspraxis auf die Verfahren ambulanter Wissenschaft ermöglichen aus dieser Perspektive stärkere Allianzen, neuere Begegnungen und eine Anteilnahme an den Dingen der Welt bzw. den »Dingen von Belang« (Latour 2007: 21). Fokussiert staatliche oder vorherrschende Wissenschaft und ihre eher einfache Empirie lediglich auf »*matters of fact*« (ebd.: 21; Herv. im Orig.), also angebliche Tatsachen, die eine bloß partielle Wiedergabe der »*matters of concern*« (ebd.; Herv. im Orig.) darstellen, ermöglichen Bezüge zur ambulanten Wissenschaft und ihrem erweiterten Empirismus eine unbeirrte und realistische Haltung zur diesseitigen Welt, da neben Extensionen auch Intensitäten und Lebendigkeit berücksichtigt werden und somit eine komplexere wissenschaftliche Beschreibung möglich wird.

se im Sinne von gelebten Zustandsänderungen zur Darstellung zu bringen (TG II: 365).

Wie ich in zurückliegender Untersuchung vorgeschlagen habe, bietet sich für eine erweiterte Wissenschaftspraxis insbesondere das Medium Film an, da aufgrund seiner irreduziblen Zeitlichkeit Modulationen und Variationen erhalten bleiben, womit den andauernden Abweichungen bzw. wiederkehrenden Ereignissen im Leben performativ gefolgt werden kann. Während das Medium Text Einschnitte in den Bewusstseins-, Bilder- und Materiestrom – und damit hauptsächlich in das Aktuelle von *das Leben* – vornimmt, eröffnet das Medium Film in einer erweiterten ambulanten Wissenschaftspraxis den Zugang zu den Affekten und Intensitäten des Virtuellen von *ein Leben*, da gelebte Übergänge, Transformationen und Zustandsänderungen verstärkt in den Fokus rücken (SP: 65). Film als Material von Wissenschaft weist unter Umständen eine größere Anschaulichkeit, Konkretheit und Differenziertheit auf und verhilft deshalb zu einer komplexen Beschreibung der Lebenspraxis. Das Medium Film erweitert so gesehen Darstellungsmöglichkeiten, ist aber gleichwohl kein Allheilmittel für wissenschaftliche Darstellungsprobleme. Vielmehr ergeben sich *neue* Problemstellungen, etwa die, wie Film in Text übersetzt werden kann.

Auch in der vorliegenden Untersuchung (Teil 2-6) war die textliche Handhabung des Filmmaterials (*Liebe*/Filmrezeption/Interviews) unweigerlich mit Komplexitätsreduktionen verbunden. Festlegungen und Einschnitte in Bezug auf die Filme wurden dabei in Form von Beschreibungen vorgenommen, zugleich wurde erprobt, diese *in Bewegung* zu halten. Es wurde mithin versucht, Setzungen und Festlegungen in Bezug auf das Filmmaterial nur vorzunehmen, um sie anschließend wieder zu öffnen bzw. beweglich werden zu lassen.

Obleich mit der Übersetzung der Bewegungsbilder in Textform Reduktionen von Komplexität verbunden waren, ergab sich aus meiner Sicht in ersten Ansätzen eine erweiterte und verfeinerte Sprech- und Schreibweise in der Wissenschaft. Die eher umherziehende und vagabundierende textliche Beschreibung von Bewegungsbildern – wiederum als *Zwischenweg* von staatlicher und minderer Wissenschaft – steht insofern ansatzweise für Neuheit in der Wissenschaftspraxis, als über einfache Identifikationen von *Tatsachen* hinaus versucht wurde, eine eher nichtidentifizierende oder nichtpropositionale Sprache oder Schreibweise zu erproben, die die Vielschichtigkeit und Unbestimmtheit der *Dinge* eher erhält. Da Dinge, wie Latour (2007: 21f.) betont, Orte von Verhandlungen sind, braucht es eine wissenschaftliche Sprache, die zumindest in Grundzügen die Pluralität der differenten und komplizierten Verbindungen beweglich hält.

Die Festlegung und Fixierung von Zuständen *und* ihre wiederholte Auflösung und Umkehrung wäre das Anliegen einer beweglicheren Schreibweise in der Wissenschaft, wie sie in der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf unterschiedliche Bewegungsbilder (Teil 2-6) versucht wurde. Wie gezeigt, bleiben im Folgen von

Bewegungsbildern Identifikationen bestenfalls zeitweilig aus oder erfahren wiederkehrend Umkehrungen, womit man als Forschender der Kontingenz des unbestimmten Lebens von *ein Leben* in der Wissenschaft unter Umständen anders bzw. besser gerecht wird (TG II: 368). Gegebene und bestehende Dinge können so in ihrem unsicheren Prozess des *Geworden-Seins* beschrieben werden. Das Schreiben vorrangig als Strom und weniger als Code zu praktizieren (U: 17) – ohne dass sich beides ausschließt –, wäre das Ziel, um auch zukünftig kleine Ereignisse und Werden im Leben *in Bewegung* zu erfassen. Ob es mir in der vorliegenden Untersuchung ansatzweise gelungen ist, eine verfeinerte, rhizomatische oder nomadische Schreibweise (TP: 39) zu praktizieren, mögen die Leserinnen und Leser entscheiden.

Anstatt wie in der vorherrschenden (staatlichen) Wissenschaftssprache über Fixierung, Festlegung und Identifikation Sichtbares und Sagbares wiederkehrend in *Übereinstimmung* zu bringen, wurde es durch die eher dynamische Schreibweise und die entfalteten Bezüge zu einer bewegungsbildbasierten Wissenschaftspraxis möglich, sich in der widerstreitenden *Disjunktion* des Sichtbaren und Sagbaren aufzuhalten (F: 121). Bleibt die eher textbasierte konventionelle Wissenschaftspraxis bei der Verkettung von Dingen und Wörtern stehen, da sie darauf basiert, »von dem zu sprechen, was man sieht, und das zu sehen, wovon man spricht« (ebd.: 93), erhebt sich das *andere Sehen und Sprechen* in einer bewegungsbildbasierten Wissenschaftspraxis bestenfalls zu einem höheren erkenntnistheoretischen Unterfangen, indem versucht wird, Wörter und Dinge wieder zu öffnen und ihre Wesensdifferenz zu erneuern (ebd.: 94).⁷

Eine bewegungsbildbasierte ambulante Wissenschaft meint dabei auch eine aktive Aufrechterhaltung der Differenz zwischen Begriff und Sache, da in ihr die beiden Bereiche des Sichtbaren und Sagbaren »ihre eigene Grenze erreichen, die sie vom anderen trennt« (ebd.: 94). Es handelt sich um »ein Sichtbares, das nur gesehen, und ein Sagbares, das nur gesagt werden kann« (ebd.), was – wie in der Untersuchung ansatzweise zu sehen war – bestenfalls mit komplexeren bewegungsbildbasierten Beschreibungen und Übersetzungen der Wirklichkeit in der Wissen-

7 Das eher dogmatische Dispositiv vorherrschender staatlicher Wissenschaftspraxis, in dem Sichtbares und Sagbares über kodifizierte, skalierte und dichotome Wissensformen in *Übereinstimmung* gebracht wird, wird über Bezüge zu einer bewegungsbildbasierten ambulanten Wissenschaft nicht nur problematisiert, sondern auch um ein »neues Dispositiv« (TG II: 326) erweitert. In diesem Dispositiv treten die wesensverschiedenen Bereiche des Sichtbaren und des Sagbaren in ein disjunktives Verhältnis und neben Wissen wird auch irreduziblem Nichtwissen und Unbestimmtheit Aufmerksamkeit gewidmet, womit – wie oben ausgeführt – das Praktizieren neuer und verfeinerter Wissensformen verbunden ist, die bestenfalls eine Rekompifizierung in der Wissenschaft nach sich ziehen.

schaft verbunden ist.⁸ Erst so werden theoretisch-empirische Neubeschreibungen der (vermeintlich) bekannten wissenschaftlichen Gegenstände möglich. Bewegungsbilder könnten etablierten wissenschaftlichen Theorien in dieser Form vielleicht helfen, die in der Wissenschaft gewohnten Komplexitätsreduktionen durch *komplexere Komplexitätsreduktionen* zu ersetzen. Es kommt auf den Versuch an, der immer auch misslingen kann. Auch die zurückliegende Untersuchung steht mit all ihren Kompromissen und Reduktionen letztlich dafür, in der Wissenschaft zumindest *besser zu scheitern*; um Samuel Beckett (1983) das Schlusswort zu geben: »All of old. Nothing else ever. Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.«

8 Der Umgang mit bewegten Bildern in der Wissenschaft folgt damit über Umwegen auch dem Anliegen Adornos (2012: 17), die Differenz von Begriff und Sache zu erhalten und ein »konsequentes Bewusstsein von Nicht-Identität« zu entwickeln. Jenseits des identifizierenden Handelns der eher textbasierten staatlichen Wissenschaft steht eine bewegungsbildbasierte ambulante Wissenschaft und ihre erweiterte Empirie daher für die Neuauflage des Versuchs, zu einer verfeinerten und differenzierteren Wahrnehmungs- und Deutungspraxis in der Wissenschaft zu gelangen, wie sie unter anderem von Adorno (1969) im Positivismusstreit der deutschen Soziologie eingefordert wurde.

Siglen, Literatur und Abbildungen

Siglen der Bücher von Gilles Deleuze und Gilles Deleuze/Félix Guattari (D/G) sowie Gilles Deleuze/Michel Foucault (D/F)

B	Henri Bergson zur Einführung
BB	Das Bewegungs-Bild. Kino 1
D	Dialoge (mit Claire Parnet)
DF	Die Falte. Leibniz und der Barock
DW	Differenz und Wiederholung
F	Foucault
FG	Der Faden ist gerissen (D/F)
K	Kafka. Für eine kleine Literatur (D/G)
KK	Kritik und Klinik
S	Spinoza und das Problem des Ausdrucks in der Philosophie
SP	Spinoza. Praktische Philosophie
TG I	Die einsame Insel. Texte und Gespräche 1953-1974
TG II	Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1975-1995
TP	Tausend Plateaus (D/G)
U	Unterhandlungen 1972-1990
WP	Was ist Philosophie? (D/G)
ZB	Das Zeit-Bild. Kino 2

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Habermas, Jürgen/Popper, Karl R. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Berlin und Neuwied: Luchterhand, S. 81-103.
- Adorno, Theodor W. (2012): Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit, 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Agamben, Giorgio (1998): *Bartleby oder die Kontingenz: gefolgt von: Die absolute Immanenz*. Berlin: Merve.
- Ahrens, Sönke (2009): Technik als Erkenntnismedium. In: Wimmer, Michael/ Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): *Medien, Technik und Bildung*. Paderborn: Schöningh, S. 33-49.
- Ahrens, Sönke (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Arendt, Hannah (2011): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Piper.
- Bader, Nadia (2019): *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. München: Kopaed.
- Balke, Friedrich/Vogel, Jürgen (1996): *Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie*. München: Wilhelm Fink.
- Balke, Friedrich/Rölli, Marc (2011): *Philosophie und Nicht-Philosophie. Gilles Deleuze – Aktuelle Diskussionen*. Bielefeld: transcript.
- Bartuschat, Wolfgang (1992): *Spinozas Theorie des Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Baugh, Bruce (2007): Deleuze und der Empirismus. In: Balke, Friedrich/Vogel, Jürgen (Hg.): *Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie*. München: Wilhelm Fink, S. 34-55.
- Beckett, Samuel (1983): *Worstward Ho*. New York: Grove Press.
- Bergson, Henri (2012): *Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge*. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. München: Piper.
- Cieutat, Michel/Rouyer, Philippe (2013): *Haneke über Haneke*. Berlin: Alexander Verlag.
- Coleman, Rebecca/Ringrose, Jessica (2014): *Deleuze and Research Methodologies*, 2. Auflage. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2004): *Weiterleben lernen – Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit*, 2. überarbeitete Auflage. Bern: Huber.
- Delanda, Manuel (2002): *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London/New York: Continuum.
- Deleuze, Gilles (1988): *Spinoza. Praktische Philosophie*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles (1992): *Foucault*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1993a): *Spinoza und das Problem des Ausdrucks in der Philosophie*. München: Wilhelm Fink.
- Deleuze, Gilles (1993b): *Unterhandlungen 1972-1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2000): *Die Falte. Leibniz und der Barock*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2001): *Henri Bergson zur Einführung*, 3. Auflage. Hamburg: Junius.

- Deleuze, Gilles (2003): *Die einsame Insel. Texte und Gespräche 1953-1974*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2005): *Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1974-1995*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2007): *Differenz und Wiederholung*, 3. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Deleuze, Gilles (2013a): *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*, 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2013b): *Das Zeit-Bild. Kino 2*, 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2015): *Kritik und Klinik*, 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Foucault, Michel (1977): *Der Faden ist gerissen*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1976): *Kafka. Für eine kleine Literatur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie II*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2000): *Was ist Philosophie?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Parnet, Claire (1980): *Dialoge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Denzin, Norman K. (2007): *Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 5. Auflage. Hamburg: Rowohlt, S. 416-429.
- Dimbath, Oliver (2014): *Oblivionismus. Vergessen und Vergesslichkeit in der modernen Wissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Dittrich, Christoph (2012): *Weder Herr noch Knecht. Deleuzes Spinoza-Lektüren*. Wien: Turia + Kant.
- Engell, Lorenz/Fahle, Olivier (1997): *Der Film bei Deleuze. Le cinéma selon Deleuze*. Weimar: Bauhaus-Universität.
- Engelmann, Peter (1990): *Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie*. In: Engelmann, Peter (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, S. 5-33.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2000): *Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive*. Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): *Subjektorientierte Pflegedidaktik*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung*. München: Juventa, S. 55-90.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2018): *Konstellatives Denken im pflegedidaktischen Hochschulkontext. Eine Skizze*. In: Balzer, Sabine/Barre, Kirsten/Kühme, Benjamin/von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hg.): *Wege kritischen Denkens in der Pflege*. Frankfurt a.M.: Mabuse, S. 134-147.

- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (2013): Synopse und Ausblick. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): *Handlungsfelder der Pflegedidaktik*. München: Beltz Juventa, S. 424-435.
- Feyerabend, Paul (1986): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (2011): *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hg. von Sylwia, Werner/Zittel, Claus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003): *Dits et Ecrits. Schriften. Band I: 1976-1979*. Hg. von Defert, Daniel/Ewald, François. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Dits et Ecrits. Schriften. Band IV: 1980-1988*. Hg. von Defert, Daniel/Ewald, François. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2007): *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2015): *Die Ordnung der Dinge*, 23. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friedrichs, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. Bielefeld: transcript.
- Friesacher, Heiner (2008): *Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Guattari, Félix (1994): *Die drei Ökologien*. Wien: Passagen.
- Greb, Ulrike (2003): *Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege*. Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Greb, Ulrike (2004): *Erziehung und Paranoia. Eine erkenntniskritische Studie zum Fall Schreber*. Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Greb, Ulrike (2010): *Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung*. München: Juventa, S. 124-165.
- Greb, Ulrike (2020): *Wie fühlt es sich an ein Subjekt zu sein? – Eine didaktische Analyse*. In: Hänel, Jonas/Altmeppen, Sandra (Hg.): *Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 138-164.
- Greb, Ulrike/Ertl-Schmuck, Roswitha (2015): *Synopse*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): *Pflegedidaktische Forschungsfelder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 258-283.
- Haneke, Michael (2012): *Liebe. Das Buch*. Berlin: Hanser.
- Hänel, Jonas (2015): *Film-Bildung. Ein pflegedidaktisches Forschungsfeld*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): *Pflegedidaktische Forschungsfelder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 230-237.

- Hänel, Jonas (2018): Das Andere des Diskurses – erkenntniskritische Annäherungen an das Pflegerische bei Ulrike Greb. In: Balzer, Sabine/Barre, Kirsten/Kühme, Benjamin/von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hg.): Wege kritischen Denkens in der Pflege. Frankfurt a.M.: Mabuse, S. 66-83.
- Hänel, Jonas (2020): Pflege- und Sorgebeziehungen im Film – Pädagogische Implikationen. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 279-290.
- Hänel, Jonas (2022): Skizze zu einer Theorie transformatorischer Pflegebildungsprozesse. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung, 2. erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 67-100.
- Hänel, Jonas/von Gahlen-Hoops, Wolfgang (2020): Vage Blicke – Brüchiges Selbst? Zur konstellativen Neuformierung pflegerischer Subjektivität. In: Hänel, Jonas/Altmeyden, Sandra (Hg.): Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60-90.
- Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen. Bielefeld: transcript.
- Husserl, Edmund (2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg: Meiner.
- Hülken-Giesler, Manfred (2008): Der Zugang zum Anderen. Zur theoretischen Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien pflegerischen Handelns im Spannungsfeld von Mimesis und Maschinenlogik. Osnabrück: V&R Unipress.
- Kappelhoff, Hermann (2004): Matrix der Gefühle. Das Kino, das Melodrama und das Theater der Empfindsamkeit. Berlin: Vorwerk.
- Kittler, Friedrich (2003): Aufschreibesysteme 1800/1900. München: Wilhelm Fink.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kokemohr, Rainer (2017): Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 173-195.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 69-83.

- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2005): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 7-13.
- Kuhn, Thomas S. (1993): *Die Strukturen wissenschaftlicher Revolution*, 12. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Wien: Diaphanes.
- Latour, Bruno (2008a): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2008b): *Stengers' Shibboleth*. In: Stengers, Isabelle: *Spekulativer Konstruktivismus*. Berlin: Merve, S. 7-33.
- Latour, Bruno (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leisch-Kiesl, Monika (2012): *Es sind Fragen aufgetreten und offen geblieben, von denen ich hoffe, dass sie nicht allzu schnell beantwortet werden (können)*. In: Wessely, Christian/Grabner, Franz/Larcher, Gerhard (Hg.): *Michael Haneke und seine Filme. Eine Pathologie der Konsumgesellschaft*, 3. erweiterte Auflage. Marburg: Schüren, S. 349-371.
- Levinas, Emmanuel (1995): *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. Wien: Hanser.
- Lüders, Jenny (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Lyotard, Jean-François (2003): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, 2. Auflage. Wien: Passagen.
- Masschelein, Jan/Quaghebeur, Keryln/Simons, Maartens (2004): *Das Ethos kritischer Forschung*. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 134-158.
- Massumi, Brian (2002): *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press.

- Meyer-Drawe, Elisabeth (2001): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Mohn, Bina Elisabeth (2015): *Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbe-
wegung*. In: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele (Hg.): *Methoden der Tanz-
wissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs »Le Sacre du Printemps/Das
Frühlingsopfer«*. Bielefeld: transcript, S. 173-194.
- Mohn, Bina Elisabeth/Amann, Klaus (2006): DVD – *Lernkörper. Kamera-
Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen: IVE.
- Mohn, Bina Elisabeth (2008): *Im Denkstilvergleich entstanden: Die Kamera-
Ethnographie*. In: Giesecke, Birgit/Graf, Erich-Otto (Hg.): *Ludwik Flecks ver-
gleichende Erkenntnistheorie*. Berlin: Parerga, S. 211-234.
- Mohn, Bina Elisabeth/Breidenstein, Georg (2015): DVD – *Arbeitswelten in der
Grundschule. Praktiken der Individualisierung von Unterricht*. Göttingen: IVE.
- Mol, Annemarie (2008): *The Body Multiple. Ontology in Medical Practice*. Durham:
Duke University Press.
- Moretti, Franco (2013): *Distant Reading*. London: Verso.
- Nancy, Jean-Luc (2008): *Deleuzes Falte des Denkens*. In: Schérer, René/Nancy, Jean-
Luc (Hg.): *Ouvertüren. Texte zu Gilles Deleuze*. Wien: Diaphanes, S. 81-91.
- Nessel, Sabine (2008): *Kino und Ereignis. Das Kinematografische zwischen Text
und Körper*. Berlin: Vorwerk.
- Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenie-
rungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rancière, Jaques (2009): *Der unwissende Lehrmeister*, 2. überarbeitete Auflage.
Wien: Passagen.
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen
als »Bekenntnisse«*. Interpretationen und methodologische Überlegungen
zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbronn: Julius
Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004): *Die Produktion von Bekenntnissen. Biographisierung als
Professionalisierung. Zu Interpretationsmustern der Lehrerinnenforschung*.
In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan
(Hg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädago-
gik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 176-195.
- Rölli, Marc (2003): *Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus*.
Wien: Turia + Kant.
- Rölli, Marc (2018): *Immanent denken. Deleuze – Spinoza – Leibniz*. Wien: Turia +
Kant.
- Rölli, Marc (2019): *Macht der Wiederholung. Deleuze – Nietzsche – Kant*. Wien:
Turia + Kant.
- Sabisch, Andrea (2018): *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performati-
ven Dimension der Bilderfahrung*. München: Kopaed.

- Sanders, Olaf (2004): Deleuzes Foucault. Bildung in Kontrollgesellschaft und populärer Kultur. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Wimmer, Michael/Masschelein, Jan (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 134-158.
- Sanders, Olaf (2006): Cronenbergs Pädagogik, Wachowskis Pädagogik – Deleuzes ermächtigende Filmtheorie. In: Mai, Manfred/Winter, Rainer (Hg.): Das Kino der Gesellschaft – die Gesellschaft des Kinos. Interdisziplinäre Positionen, Analysen und Zugänge. Köln: Herbert von Halem, S. 259-276.
- Sanders, Olaf (2007): Filmbildung. Zur filmischen Untersuchung von Bildungsprozessen am Beispiel von *Broken Flowers* und *Don't Come Knocking*. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 199-219.
- Sanders, Olaf (2009a): Kino als Bildungsmedium. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Medien, Technik und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 123-135.
- Sanders, Olaf (2009b): Deleuze/Guattaris »Pädagogik des Begriffs« als bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft. In: Weiß, Gabriele/Thompson, Christiane (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 205-225.
- Sanders, Olaf (2011): Das Gehirn ist die Leinwand. In: Schuhmacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia/Kania, Elke (Hg.): Image und Imagination. Oberhausen: Athena.
- Sanders, Olaf (2012): Schizoanalyse an der Grenze der Kontrolle. In: Kleiner, Marcus S./Rappe, Michael (Hg.): Methoden der Populärkulturforschung: Interdisziplinäre Perspektiven auf Film, Fernsehen, Musik, Internet und Computerspiele. Münster: LIT, S. 69-85.
- Sanders, Olaf (2014): Die Empirie des Schulmeisterkindes Mike Kelly. Zu Risiken und Dringlichkeit minderer Wissenschaft. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 125-155.
- Sanders, Olaf (2015a): Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze, Film, neuere Medien etc. Hamburg: Katzenberg.
- Sanders Olaf, (2015b): Ganz altes Denken. Auf der Suche nach verschütteten Grundlagen einer bewegungsbildbasierten Bildungstheorie, in der das Subjekt nur noch larvenhaft erscheint. In: Jörissen Benjamin/Meyer, Torsten (Hg.): Subjekt – Medium – Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-171.
- Sanders, Olaf (2018): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. Unveröffent-

- lichter Vortrag zur Jahrestagung der Kommission der Bildungs- und Erziehungsphilosophie in Hamburg.
- Sanders, Olaf (2020): Deleuze Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg.
- Sanders, Olaf/Winter, Rainer (2015): Bewegungsbilder nach Deleuze. Köln: Herbert von Halem.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.
- Schaub, Mirjam (2005): Gilles Deleuze im Kino. Das Sichtbare und das Sagbare. München: Wilhelm Fink.
- Schäfer, Alfred (2006): Bildungsforschung. Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Darmstadt: Janus, S. 23-45.
- Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 4, S. 536-550.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 7-29.
- Schéner, René/Nancy, Jean-Luc (2008): Ouvertüren. Texte zu Gilles Deleuze. Wien: Diaphanes.
- Schlüpmann, Heide (1998): Abendröthe der Subjektphilosophie. Eine Ästhetik des Kinos. Frankfurt a.M.: Roter Stern.
- Schmidgen, Henning (2007): Begriffszeichnungen. Über die philosophische Konzeptkunst von Gilles Deleuze. In: Gente, Peter/Weibel, Peter (Hg.): Deleuze und die Künste. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 26-54.
- Seltrecht, Astrid (2007): Lehrmeister Krankheit? Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Serres, Michel (2017): Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spinoza, Baruch de (2012): Die Ethik. Wiesbaden: Marix.
- Stemmer, Renate (2001): Grenzkonflikte in der Pflege. Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Stengers, Isabelle (2008): Spekulativer Konstruktivismus. Berlin: Merve.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, Christiane (2015): Bildung und Befremdung. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Buchenhorst, Ralf (Hg.): Von Fremdheit

- lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld: transcript, S. 69-88.
- Thompson, Christiane (2017): »Diesem Ding (es sey was es wolle) einen andern Nahmen zu geben«. Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 111-125.
- Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (2017): Zwischenwelten der Pädagogik – ein Auftakt. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 7-19.
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2019): Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus. Berlin: Matthes & Seitz.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2019): Kannibalische Metaphysiken. Elemente einer post-strukturalen Anthropologie. Leipzig: Merve.
- Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: transcript.
- Weber, Elisabeth (1996): Fragment über die Wissenschaft reiner Ereignisse. In: Balke, Friedrich/Vogel, Jürgen (Hg.): Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie. München: Wilhelm Fink, S. 198-210.
- Weber, Jean-Marie/Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (2018): Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Gabriele/Thompson, Christiane (2009): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript.
- Wiemer, Serjoscha (2006): Affekt – Körper – Kino. Somatische Affizierung vor der Folie eines spinozistischen Immanenzplans. In: Krause-Wahl, Antje/Oehlschlägel, Heike/Wiemer, Serjoscha (Hg.): Affekte. Analysen ästhetisch-medialer Prozesse. Bielefeld: transcript, S. 34-87.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.
- Wulftange, Gereon (2016): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Zahn, Manuel (2009): Film-Bildung. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Medien, Technik und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 107-123.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Zourabichvili, François (2003): Le vocabulaire de Deleuze. Paris: Ellipses Marketing.

Abbildungen

Abbildung 1: Händische Kartierung der Bildungsprozesse von Georges und Anne in *Liebe*, eigene Darstellung.

Abbildung 2: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:22:01), Regie: Michael Haneke (2012), Produktion: Les Films du Losange (FR), X-Filme Creative Pool (D) und Wega Film (AT).

Abbildung 3: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:16:40), Regie: Michael Haneke (2012), Produktion: Les Films du Losange (FR), X-Filme Creative Pool (D) und Wega Film (AT).

Abbildung 4: Filmstill aus *Liebe* (bei 01:14:55), Regie: Michael Haneke (2012), Produktion: Les Films du Losange (FR), X-Filme Creative Pool (D) und Wega Film (AT).

Abbildung 5: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

Abbildung 6: Ausschnitt aus der händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis von *Liebe* (Schulklasse), eigene Darstellung.

Abbildung 7: Ausschnitt aus der händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis von *Liebe* (Schulklasse), eigene Darstellung.

Abbildung 8: Händische Kartierung der Zuschauerreaktionen (Schulklasse, *Liebe* Seq. 47), eigene Darstellung.

Abbildung 9: Beispiel einer händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis (Schülerin A/Seq. 50), eigene Darstellung.

Abbildung 10: Montage der zeitgleichen Kameraperspektiven der Filmvorführungssituation als Split Screen, Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

Abbildung 11: Schmerzvoller Gesichtsausdruck von Schülerin A (bei 01:22:23), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

Abbildung 12: Schülerin B blickt regungslos, aber gespannt auf die Leinwand (bei 01:14:24), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

Abbildung 13: Schülerin B bedeckt ihr Gesicht mit beiden Händen und wischt sich Tränen aus den Augen (bei 01:16:11), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

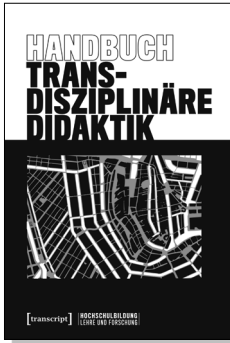
Abbildung 14: Schüler C blickt still und regungslos, aber gespannt zur Leinwand (bei 01:16:23), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

- Abbildung 15: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Gruppendiskussion, Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Gruppendiskussion, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 16: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 17: Kartierung der Bezüge zwischen Filmrezeption, Gruppendiskussion und Interviews, eigene Darstellung.
- Abbildung 18: Partiturtranskription der Interviews (Auswahl/Schülerin B), eigene Darstellung.
- Abbildung 19: Montage der zeitgleichen Kameraperspektiven des Interviews als Split Screen (Schüler C), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 20: Schmerzvoller Gesichtsausdruck bei der Beurteilung der ruppigen Pflege (bei 04:06), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 21: Schmerzverzerrtes Gesicht von Schülerin A (bei 04:29), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 22: Schülerin A ahmt Kämbbewegungen nach (bei 04:36), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 23: Schülerin B blickt kopfschüttelnd, schamhaft und betroffen auf das Filmstill (bei 05:21), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 24: Schülerin B blickt fragend und ratlos am Forscher vorbei (bei 06:06), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 25: Schüler C blickt fragend und verwundert auf die Filmstillserie (bei 05:46), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 26: Schüler C blickt mit sich hadernd und ironisch lächelnd zum Forscher (bei 06:37), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.
- Abbildung 27: Schüler C blickt irritiert, fragend und verwundert zur Filmstillserie (bei 06:52), Screenshots aus der filmischen Aufzeichnung der Interviewpraxis, eigene Filmaufnahme, Überzeichnung: Falk Töpfer.

Filmografie

- Buñuel, Luis (1930): *L'Âge d'or*, FR.
- Chaplin, Charles (1923): *A Woman of Paris: A Drama of Fate*, USA.
- Haneke, Michael (2012): *Amour*, FR/D/AT.
- Hitchcock, Alfred (1954): *Rear Window*, USA.
- Hitchcock, Alfred (1958): *Vertigo*, USA.
- Hitchcock, Alfred (1959): *North by Northwest*, USA.
- Hitchcock, Alfred (1963): *The Birds*, USA.
- Losey, Joseph (1957): *Time Without Pity*, GB.
- Mizoguchi, Kenji (1953): *Ugetsu monogatari*, JP.
- Resnais, Alain (1959): *Hiroshima, mon amour*, FR.
- Resnais, Alain (1961): *L'Année dernière à Marienbad*, FR.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

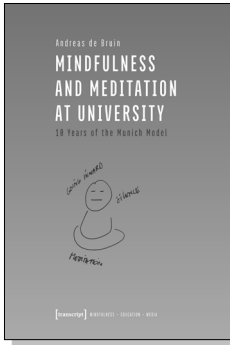
2021, 472 S., kart., 7 Farabbildungen

39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4

ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University

10 Years of the Munich Model

2021, 216 p., pb.

25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung

Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben
gelingen können

2021, 222 S., kart., 8 Farabbildungen

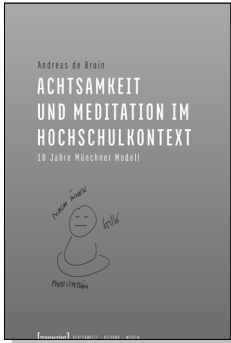
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



Andreas de Bruin

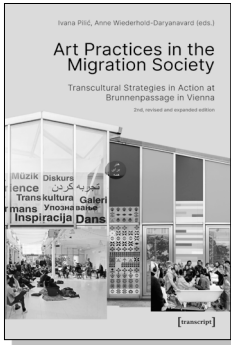
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext 10 Jahre Münchner Modell

2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig

20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

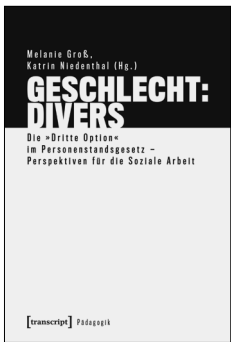
Art Practices in the Migration Society Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

2021, 244 p., pb.

29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

2021, 264 S., kart., 1 SW-Abbildung

34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0

E-Book:

PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

