

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).

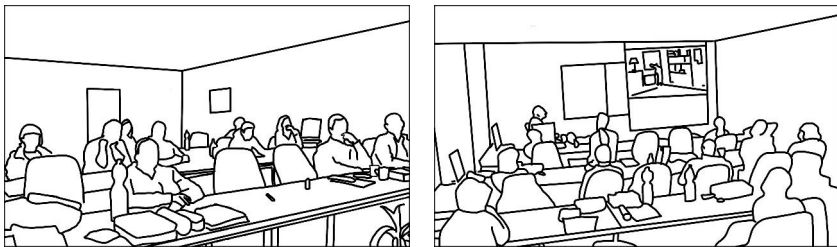


Abb. 5: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Filmrezeptionspraxis

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-

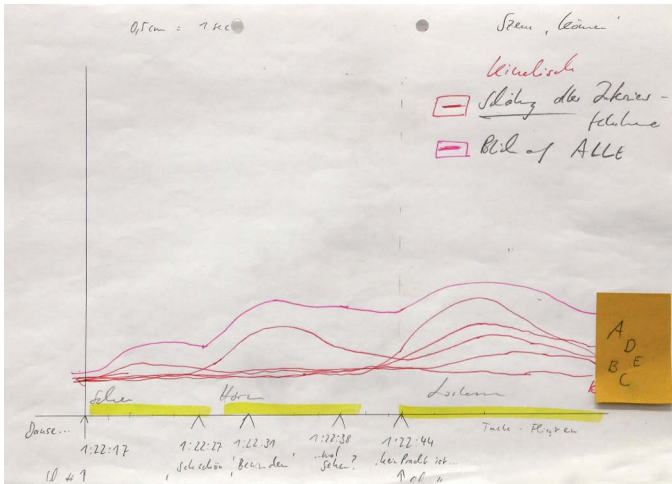


Abb. 8: Händische Kartierung der Zuschauerreaktionen (Schulklasse, Liebe Seq. 47)

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

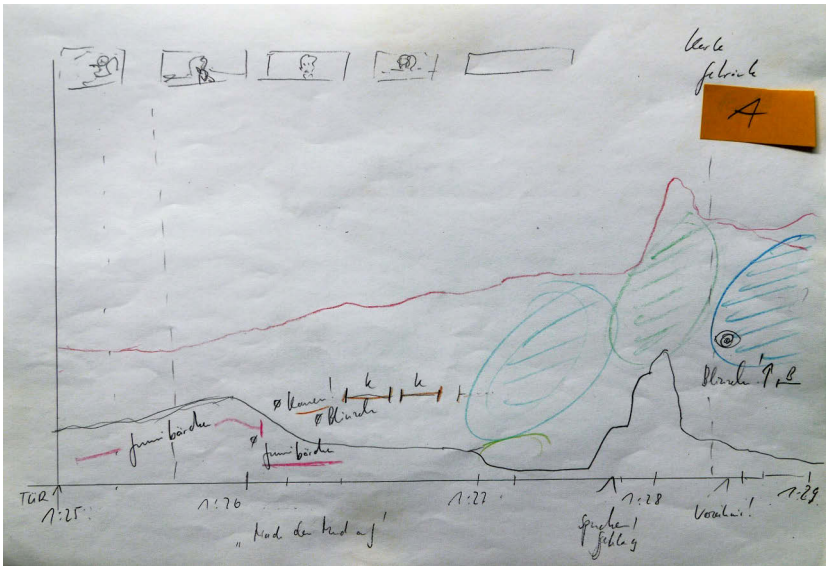


Abb. 9: Beispiel einer händischen Kartierung der Filmrezeptionspraxis (Schülerin A/Seq. 50)

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).

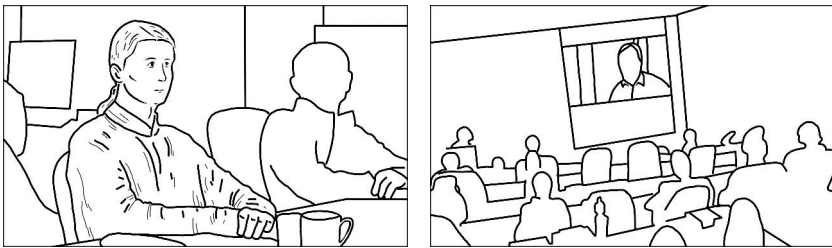


Abb. 10: Montage der zeitgleichen Kameraperspektiven der Filmvorführungssituation als Split Screen

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) hellsteht 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 Getroffensein, 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 Vorstellungsbilder, 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 (Kokemohr 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 verharnt, 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 verharnt (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

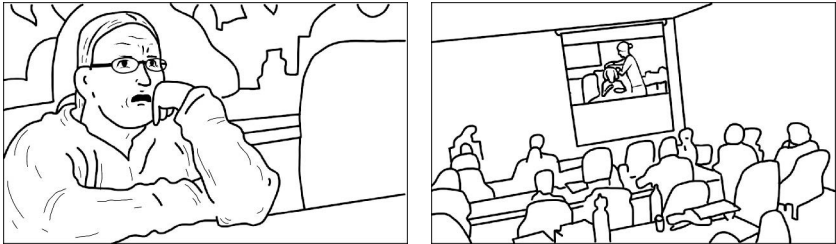


Abb. 11: Schmerzvoller Gesichtsausdruck von Schülerin A (bei 01:22:23)

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).

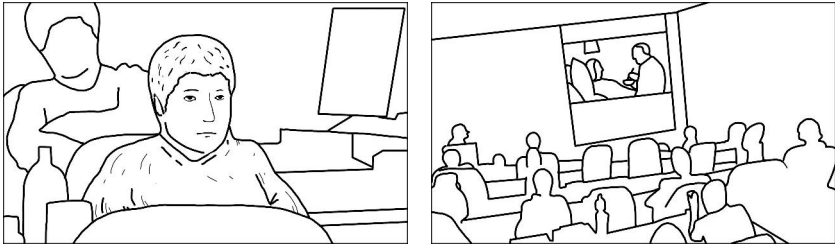


Abb. 12: Schülerin B blickt regungslos, aber gespannt auf die Leinwand (bei 01:14:24)

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-

reichten 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 verlangsamte 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 verlangsamten dabei, bis sie weitestgehend ohne Regung verharrt (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

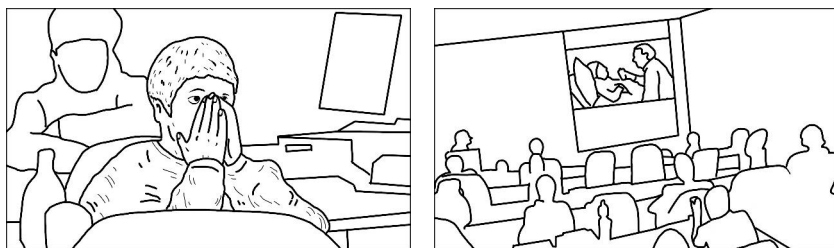


Abb. 13: Schülerin B bedeckt ihr Gesicht mit beiden Händen und wischt sich Tränen aus den Augen (bei 01:16:11)

(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, verlangsamen 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).

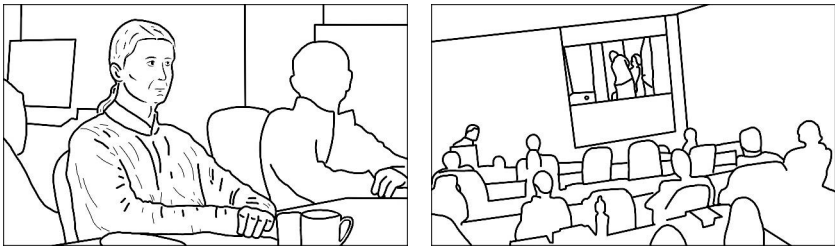


Abb. 14: Schüler C blickt still und regungslos, aber gespannt zur Leinwand (bei 01:16:23)

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 verhardt 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 (Kokemohr 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 innehalten-den, 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 ereignishafte Irritation 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.