

ggf. Zu den Möglichkeitsbedingungen
von Ästhetischer Film-Bildung

Manuel Zahn

*Programmatisch geleitet durch die adverbiale Bestimmung **gegebenenfalls** (ggf.), die auf die spezifische Potentialität einer Situation und ihrer empirischen Bedingungen hinweist, verhandelt der Beitrag die Bildungspotentiale von Filmen in ästhetischer Perspektive.*

Gegebenenfalls (ggf.) gehört zur Wortart der Adverbien, die in der deutschen Sprache verwendet werden, um eine Situation, ein Geschehen oder eine Handlung genauer zu bestimmen. Als Modaladverb dient es der spezifischeren Einschätzung einer Situation oder Handlung. Ein Beispiel: „Sie verkauft gegebenenfalls ihr Auto“.

Gegebenenfalls wird also einem Verb zur Seite gestellt, wenn von einer Konstellation von Bedingungen ausgegangen wird, in der/durch die ein *bestimmter Fall* (im Sinne von bestimmten Zuständen, Effekten, Affekten, Anschlusshandlungen und anderes mehr) eintreten könnte: Sie verkauft gegebenenfalls ihr Auto, wenn (ein Bündel) bestimmte(r) Bedingungen/Umstände erfüllt sind; etwa wenn der Preis stimmt, wenn die Käufer*in sympathisch ist, und wenn sich die Besitzerin von ihrem geliebten Auto trennen kann. Synonyme von gegebenenfalls sind entsprechend *möglicherweise, vielleicht, eventuell, unter Umständen* oder *womöglich*. Mit anderen Worten: Gegebenenfalls ist eine adverbiale Bestimmung, die auf eine spezifische Potentialität einer Situation und ihre empirischen Bedingungen hinweist. Im Kontext meiner filmbildungstheoretischen Forschung kommt diesem Adverb und mithin der Potentialität eine programmatische Bedeutung zu, die ich im Folgenden erläutern möchte.

Bildung als Möglichkeitsbegriff

In meinen Forschungen zur *Ästhetischen Film-Bildung* (Zahn 2012) geht es mir in einem spezifischen Sinn um Bildung mit Film – und eben nicht um Erziehungs- oder Lernprozesse mit Film. Ich beziehe mich mit dieser Abgrenzung auf grundlegende begriffliche Unterscheidungen der systematischen Erziehungswissenschaft. Diese versteht *Erziehung, Sozialisation, Lernen* und *Bildung* als kategoriale Grundbegriffe, die je auf eine ganz bestimmte Art und Weise pädagogische Wirklichkeit beschreiben und gleichsam unser Denken und Handeln ausrichten (siehe **allg.**, Hoffmann 2023). Ich werde daher kurz auf die Begriffe *Lernen* und *Bildung*, und dabei vor allem auf deren Unterschiedlichkeit eingehen.

Der Lernbegriff wird häufig im Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen des Lehrens gedacht und im Rahmen formeller Lehr-Lern-Prozesse, wie sie beispielsweise in der Schule stattfinden, verhandelt.

Das geschieht in bildungspolitischen Programmen, in Curricula und lerntheoretisch-didaktischen Konzepten, die es mittlerweile auch in beachtlichem Umfang für den Einsatz von Film in der Schule gibt. Film soll dabei auf den Begriff gebracht werden – meist auf filmtheoretische Begriffe, die zuvor in Fachbüchern zur Filmanalyse formuliert waren und dann im Film wiedergefunden und identifiziert werden. Unter Bezugnahme auf einige jüngere Positionen des allgemeinpädagogischen, bildungstheoretischen Diskurses lassen sich nun für schulische – also formale – Lernsettings sowie für sogenannte informelle Lern- und Bildungsprozesse – die immer und überall unterstellt werden müssen – auch bei der Erfahrung von Filmen signifikante Unterschiede markieren. Am deutlichsten haben diese Unterschiede Helmut Peukert (1984) und etwas später Wladimir Marotzki (1990) formuliert. Beide verstehen unter *Lernen* und *Bildung* ganz allgemein zwei qualitativ unterschiedliche Formen des Welt- und Selbstverhaltens eines Menschen. *Lernen* bezeichnet den Prozess, in dem Menschen innerhalb fester Schemata und Strukturen ihr Wissen vermehren, und mit dem Begriff *Bildung* fassen sie solche Prozesse, die die Schemata und Strukturen selbst verändern. Peukert und Marotzki folgend bezeichne ich mit *Bildung* solche Prozesse, welche die Schemata, Strukturen oder Sichtweisen von individuellen Welt- und Selbstverhältnissen verändern. Ich gehe also davon aus, dass Bildung nicht einfach die Ansammlung von Wissen, Kenntnissen oder Kompetenzen ist, sondern etwas mit der strukturellen Veränderung unseres Welt- und Selbstverhältnisses zu tun hat. Solche Veränderungen werden ausgelöst durch Fremdheitserfahrungen, etwa Erfahrungen des Scheiterns, der Irritation und der Krise, in denen ein etabliertes Welt- und Selbstverhältnis an seine Grenzen kommt und zur Transgression/Transformation der Relationen zur Welt und zu sich selbst drängt. Solche bildungsrelevanten Transformationsprozesse sind mit (zum Teil starken) Affekten verbunden und riskant. Sie sind dementsprechend recht rar, bedürfen sie doch der willentlichen Anstrengung des Subjekts, angesichts eines überkomplexen Fremden – einer irritierenden, fraglichen oder gar rätselhaften Situation – neue, andere Ordnungs- und Sinnstrukturen zu bilden.¹ Oft nehmen nicht planbare Umstände und zufällige Ereignisse entscheidenden Einfluss auf den Anlass, den Verlauf und somit das Gelingen oder auch Scheitern von Bildungsprozessen, was bisher aber in bildungstheoretischer Perspektive noch kaum erforscht und theoretisch formuliert ist.

Bildungstheoretisches Denken ist in diesem Sinne immer auch ein utopisches Denken,

„als es sich um die Angabe empirischer Möglichkeitsbedingungen von Prozessen bemüht, deren empirische Einlösbarkeit nicht nur nicht garantiert werden kann, sondern deren ‚Resultate‘ auch immer anders interpretiert werden können“ (Schäfer 2009: 187).

Es geht daher bei dem, was ich unter *Bildung* verstehe, um die Erforschung und Beschreibung von „Möglichkeiten – und gerade nicht um mehr“, womit nach Schäfer (ebd.) etwa ein operationales Ziel, das nach institutionellen, handlungsstrategischen oder externen Vorgaben umzusetzen sei, gemeint ist. Die möglichen Bildungsprozesse stehen dabei mit selbstermächtigenden, emanzipativen Praxen in Bezug. Ich schließe mit meinem Versuch, Bildungsprozesse mit Hilfe des Films zu erforschen, zudem an eine weitere, zwar ältere, aber ungleich bekanntere bildungsphilosophische Position an. Die Rede ist von Theodor W. Adorno und seiner Feststellung, dass Bildung nichts anderes sei „als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1959: 94). Was bedeutet das?

Adorno differenziert Kultur in *Theorie der Halbbildung* (1959), aus dem die oben zitierte Bestimmung des Bildungsbegriffs stammt, in drei Sphären:

1. Da ist zunächst die *Geisteskultur*, deren wichtigste Kulturgüter sich als Hochkultur kanonisieren lassen.
2. Daneben identifiziert Adorno eine kulturelle Praxis, die um eine bessere Einrichtung der menschlichen Dinge ringt. Die *Cultural Studies* entdecken und untersuchen eine solche Praxis nicht nur in der politischen Sphäre, sondern auch und vor allem im Alltagsleben, wo sich Lebensweisen ausdrücken.
3. Von Hochkulturgütern und Alltagskulturgegenständen und ihren zugehörigen Lebensweisen grenzt Adorno kulturindustrielle Erzeugnisse oder *Kulturwaren* ab.

Der Film verbindet diese drei Kultursphären: In Europa, vor allem in Frankreich, gilt er als siebte Kunst und gehört damit zur Sphäre der Hochkultur; für Jugendliche und junge Erwachsene, aber nicht nur für diese, bietet er immer noch Identifikations- und Reflexionsmöglichkeiten; und er gehört schließlich als Unterhaltungsmedium ökonomischer Wertschöpfung zur globalen Massenkultur.

Im Laufe ihrer Biographie bilden sich Menschen, in ihrem jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Milieu, in einem gewissen Maße *eigene* individuelle Verhält-

nisse zu Welt und zu sich selbst. Die Sprache – im Anschluss an Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken – ist dabei für viele Bildungstheoretiker*innen ein prominentes Medium von Bildungsprozessen. Filme als kulturelle Erzeugnisse spielen dabei aber ebenso eine wesentliche Rolle. Dabei muss man in Rechnung stellen, dass die in Bezug auf kulturelle Artefakte gebildeten Strukturen der individuellen Sichtweisen prekär und veränderbar sind – eben weil sie in Bezug auf ein kulturelles Außen entstanden sind und damit jederzeit, beispielsweise in Auseinandersetzungen mit einem weiteren Film, wieder umgebildet werden können. Wie genau das geschieht, was jemanden an einem Film affiziert, interessiert, was möglicherweise durch das Erfahren des Films fraglich wird und so zur weiteren Beschäftigung reizt, so dass sich diese zu einem Bildungsprozess auswächst, lässt sich in bildungstheoretisch informierter Perspektive nicht vorhersagen und soll es auch nicht.²

Film und Film-Erfahrung in ästhetischer Perspektive

Die bildende Auseinandersetzung mit Film kann nun auf verschiedene Weise theoretisch gerahmt werden. Daran ist auch gebunden, was jeweils unter *Film* verstanden wird und wie ideale Betrachter*innen modelliert werden. In meinen bisherigen Forschungen habe ich mich für eine ästhetische Perspektivierung entschieden – die sich weiter differenzieren lässt in Präsenzästhetiken, Reflexionsästhetiken, materialästhetische Überlegungen und nicht zuletzt affekttheoretische Ästhetiken.³ Die ästhetische Perspektive auf Film und seine Erfahrung ist insofern bedeutsam, da sie quer zu den medienpädagogischen, den bildungstheoretischen sowie den medien- und filmtheoretischen Diskursen liegt, sie miteinander verbindet und doch gleichsam bis heute in diesen Diskursen eine marginale Position einnimmt (Mersch 2021). Das Besondere und auch das Gemeinsame vieler Ästhetiken besteht darin, dass sie sich gegen eine theoretische Verkürzung von medialen Darstellungen als Zeichen- und Kommunikationsgeschehen wenden. Film ist demnach – selbst in seiner dominanten Form als narrativer Film – nie nur Text oder semiotisches Darstellungs- und Kommunikationsmedium, sondern immer auch (und meines Erachtens grundlegend) ein Medium des *Wahrnehmbar-machens*. Es ist damit immer auch Medium für ungerichtete, polyvalente Perzepte, Affekte und Affektionen, Somatik und Synästhesie seitens seiner Betrachter*innen. Eine ästhetische und affekttheoretische Bestimmung der Film-Erfahrung versucht dementsprechend, das Wechselverhältnis zwischen dem multimedialen

Filmmaterial und seinen Betrachter*innen in der filmischen Aufführung zu beschreiben. Die Philosophin Christiane Voss beispielsweise fasst dieses Verhältnis als *Verkörperung* des Films in der Dauer seiner Aufführung. Dieses Verhältnis, so führt sie weiter aus, sei als ein untrennbar ineinander Verschlungenes zu denken: Die Betrachter*innen entäußern sich in die audiovisuellen Bewegungsbilder, folgen ihnen, lassen sich von ihnen bespielen. Dabei verlebendigen die Betrachter*innen die filmischen Bilder, Töne, Bewegungen und Farben auf je leicht verschiedene Weise – eben vor dem Hintergrund ihrer bisherigen biographischen Erfahrungen. Das, was dabei in der Film-Erfahrung entsteht, bezeichnet sie als einen „ästhetischen Leihkörper“ (Voss 2013b). Dieser geht weder in der scheinbar auktorialen Inszenierung des filmischen Geschehens noch in der biographisch-gesellschaftlichen Identität der individuellen Betrachter*innen auf, sondern bildet als oszillierende Instanz der Film-Erfahrung für die Dauer der Aufführung eine autonome „anthropomediale Relation“ (Voss 2010). Eine solche Relation zwischen Kinofilm und Zuschauer*innenkörper ist eine Alterität, die dementsprechend den identifizierenden Bemühungen einer individuellen Betrachter*in (schon während und nach dem Film) widersteht. Und trotzdem oder gerade weil die filmischen Erfahrungen sich in großen Teilen einer (nachträglichen) Identifizierung, Beschreibung und Reflexion entziehen, sind sie in bildungstheoretischem Sinne eminent wirksam. Wie zuvor mit Adornos Verständnis von Bildung skizziert, gehe ich davon, dass wir unsere je individuellen Welt- und Selbstverhältnisse auch durch und mit den Filmen bilden, die wir im Laufe unserer Biographie sehen und erfahren.

Mit anderen Worten: In filmischen Dispositiven⁴ wie Kino, Fernsehen sowie Streamingplattformen formen Filme sowohl die Aufmerksamkeit, das Bewusstsein als auch die Erinnerung der Zuschauer*innen mit. Sie zeitigen Bildungen und Subjektivierungen – eben auch solche, die womöglich aus gesellschaftlicher oder pädagogischer Perspektive nicht gewünscht sind. Es handelt sich also um Bildungen, Einbildungen durch und mit Filmen, die mitunter unkontrolliert und unbeherrschbar ablaufen; Einbildungen, an denen die zuschauenden Subjekte zwar beteiligt waren, aber nicht steuernd und auch nur in Teilen bewusst.

Film-Bildung als Spurenlese

Unter Bezugnahme auf den Begriff der Spur lässt sich die Materialität und Multimedialität des Kinos und seiner Erfahrung mit Christiane Voss noch einmal so beschreiben:

„Film ästhetisch zu erfahren (...) bedeutet, sich der dezentrierenden Materialfülle zu überlassen und sich von dieser Fülle richtungslos bespielen zu lassen. In Prozessen der immersiven Übersetzung von kinästhetischen und kognitiv-affektiven Regungen in die multimedialen Veränderungen des Leinwandgeschehens und den Rückübersetzungen von jenen in diese wird dem Kino insgesamt eine lebendige Körperlichkeit verliehen, die sowohl apparative als auch organische Spuren in sich zusammenführt“ (Voss 2011: 60).

Filme und die je individuellen Film-Erfahrungen hinterlassen Spuren an den Betrachter*innen, die sich auf die Strukturen ihrer individuellen Welt- und Selbstverhältnisse auswirken. Wichtig ist mir, zu betonen, dass diese affektiven ästhetischen Erfahrungen eben *nur* als Spuren begreifbar sind. Sie sind nicht einfach und jederzeit in Form eines körperlichen Erfahrungsbestands verfügbar oder als ein Erfahrungswissen abrufbar, sondern sie müssen dort aufgesucht werden, wo etwas in der Erfahrung eines aktuellen und ganz spezifischen Films besonders lustvoll, spannend, mühsam, irritierend oder auch fraglich, also in besonderem Maße affizierend, war. Dort werden sie nachträglich, in einer reflexiven Bewegung, aufgenommen und durch das Lesen als Spuren erst hergestellt. Der Spurbegriff und die *Begriffsperson* der Spurenleser*in – wie sie unter anderem Sybille Krämer (1998; 2007; 2008) in den kultur- und medienwissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat – scheinen mir zur genaueren Beschreibung der subjektiven Haltung äußerst geeignet. Auch kommen sie mir hilfreich vor mit Blick auf die Übersetzungsarbeit, die in Bezug auf die ästhetische Erfahrung von Filmen zu leisten ist, um die Möglichkeit von Bildungsprozessen an/mit/durch Filme zu erhöhen. Denn die Spur ist selbst von *Paradoxa* durchzogen, sie ist sowohl Wahrnehmungslenkung als auch Wahrnehmung des Unwahrnehmbaren, sie verbindet eine Unmotiviertheit und Unaufmerksamkeit des Spurenlegens mit der Motiviertheit und Aufmerksamkeit des Spurenlesens, und sie umfasst sowohl materielle, ästhetische als auch semiotische Elemente. Spuren zeigen sich immer auf dem Hintergrund anderer Spuren (Erinnerungsspuren), die sich im Spurenlesen gegebenenfalls aktualisieren. Die mit dem Spurenlesen verbundenen Affektionen sind somit zum einen in engster Beziehung zu subjektiven Erwartungen und Wünschen zu verstehen, zum anderen werden deren Enttäuschungen als Überschreibungen bestehender subjektiver Erinnerungsspuren thematisierbar (Zahn 2012: 91ff.).

Das subjektive Lesen von filmischen Spuren beginnt also mit einem Affizierungsvorgang, in dem sich die

Betrachter*in vom entgegenkommenden Film befremden lässt. Diese Fremdheitserfahrung ist daran erkennbar, dass, wie zuvor angedeutet, Erwartungen der Filmbetrachter*in durchkreuzt, ein gewohntes urteilendes Schließen nicht möglich scheint; dass ein scheinbar automatisierter Einsatz des subjektiven Vermögens außer Kraft gesetzt ist, die Affizierung zunächst keinen Ausdruck findet und die Betrachter*in daher umso intensiver nach angemessenen Antwortmöglichkeiten sucht. Filmische Perzepte, Affekte und entsprechende individuelle Affizierungen sind dabei, so Deleuze, etwas anderes als Gefühle (Deleuze 2000: 191f). Erstere sind unabhängig von denen, die sie erzeugen oder empfinden; sie sind eben mehr und anderes als die Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle der Schauspieler*innen, der Regie, der Kameraleute – eigentlich aller am Film Beteiligten – und auch aller je denkbarer *Publica* des Films, obwohl sie gleichsam auf all die genannten Menschen angewiesen sind, um sich zu aktualisieren. Affizierungen verweisen auf Zustände der Unterbrechung, der Öffnung, des Unbestimmten, in denen man eben nicht oder noch nicht weiß, was man über das Wahrgenommene denken, fühlen, wie man es beurteilen soll. Eine große Schwierigkeit besteht darin, das Offene der Erfahrungen mit den Filmen auszuhalten und sie nicht schon nach kurzer Zeit wieder durch identifizierende Schlüsse, durch Urteile anzueignen, zu beruhigen.

Die angesprochene Haltung des Spurenlesens habe ich versucht in den Begriffen der *Verwunderung*, des *Staunens* (Zahn 2013) und des *Zauderns* (Zahn 2012: 102ff) als die Gemengelage einer ganz bestimmten Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu beschreiben: Der vom Film gebildeten Aufmerksamkeit des Subjekts kommt in der ästhetischen Erfahrung eine spezifische Form der subjektiven Wahrnehmung und Deutung hinzu. Eine Wahrnehmung und Deutung, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung und durch den Gebrauch verschiedener Konzentrations-, Aufschreibe- und Denkpraktiken und -techniken gewonnen wird. Als ein solches energetisch aufwendiges, aktiv-passives Geschehen – zwischen einer verwirrten subjektiven Wahrnehmung und einer verzögerten Reaktion – ermöglicht das Zaudern oder die Verwunderung der Spurenleser*in im Zeitraum der ästhetischen Erfahrung ein Zweifeln und aktives Befragen. Befragt werden etwa zuvor fraglos vollzogene Prozesse und Handlungen, sich anbietende Schlüsse, Interpretationen, Urteile, auch individuell selbstverständlich Gewordenes. Die Spurenleser*in schiebt eine abschließende Entscheidung oder ein Urteil auf, um in wiederholenden Denkbewegungen und Neuansätzen diverse Deutungsmöglichkeiten zu versammeln, die sich bestenfalls der Fremdheit des

filmisch Präsentierten oder der eigenen Wahrnehmung annähern.

Film-Bildung – gegebenenfalls...

Gegeben dem zuvor skizzierten Fall, dass die genannten komplexen empirischen Bedingungen in der Auseinandersetzung mit Filmen und individuellen Film-Erfahrungen erfüllt sind und zusammenwirken, werden Bildungsprozesse an und mit Filmen möglich. Die Spurenlese wird in dieser Perspektive zur ästhetischen Bildung – beziehungsweise das Spurenlesen als ästhetische Erfahrung von Filmen kann als Bildung verstanden werden, insofern sie es ermöglicht, die Auseinandersetzung des Subjekts mit Filmen auf der Folie der Unmöglichkeit ihrer identifizierenden Aneignung zu denken. Dies geschieht, indem die spurlesende Person bei ihren analytischen und ästhetischen Interpretationsbemühungen die Widerständigkeit und Alterität der intensiven, affektiven filmischen Erfahrung anerkennt. Bildung wird dabei zu einer unendlichen Suchbewegung nach Artikulationen für die mediale Verfasstheit subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse. Eine Suchbewegung, die wiederum nur performativ in unterschiedlichen medialen Gefügen vollzogen und *durchgemacht* werden kann.

Film-Bildung kann dementsprechend als die ästhetische Reflexion der schon zuvor mit und am Film gebildeten Erfahrungen, Einbildungen und Subjektivierungen beschrieben werden. Eine ästhetische Film-Bildung wäre somit der kontinuierliche Prozess der Umstrukturierung medialer Welt- und Selbstverhältnisse *am* und *durch* das filmische (Vor-)Bild, der sich reflexiv am Subjekt vollzieht, ohne demselben dabei jemals in Gänze transparent werden zu können.

Anmerkungen

- 1 Vergleiche zu der Konzeption eines transformatorischen Bildungsbegriffs auch Koller/Marotzki/Sanders (2007) sowie Koller (2012).
- 2 Wie sich die bildenden Prozesse des Subjekts in Bezug auf die mediatisierte Kultur vollziehen, ist auch *a posteriori* nicht abschließend zu klären, eben weil sie als flüchtige Prozesse mit den bisherigen Theorien schwer zu identifizieren und zu beschreiben sind. Die Bildungstheorie muss daher weiter daran arbeiten, neben den sprachbasierten auch bewegungsbildbasierte Theorien von Bildung zu entwickeln. Denn es ist beiden Theorieperspektiven nur gemeinsam möglich, die Bedeutung von Sichtbarem beziehungsweise Wahrnehmbarem und Sagbarem für die subjektiven Welt- und Selbstverhältnisse in der aktuellen Medienkultur beschreiben zu können.
- 3 Ich belasse es an dieser Stelle bei der Aufzählung und verweise für eine differenzierte Darstellung unterschiedlicher ästhetischer Konzeptionen in Bezug zur filmischen Medialität auf Voss (2013a).
- 4 Zum Konzept des Dispositivs in (medien-)bildungstheoretischer Perspektive vergleiche Caborn Wengler/Hoffarth/Kumięga (2013) sowie Othmer/Weich (2015).

Referenzen

- Adorno, Theodor W. (1959). Theorie der Halbbildung. In Ders. (Hg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Soziologische Schriften I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 93–121.
- Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumięga, Łukasz (Hg.) (2013). *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2000). *Was ist Philosophie?*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, Markus (2023). allg. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 98–105.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007). *Bildungsprozesse und Fremdeiterfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krämer, Sybille (1998). Das Medium als Spur und als Apparat. In Dies. (Hg.), *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 73–94.
- Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hg.) (2007). *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille (2008). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mersch, Dieter (2021). *Medientheorien zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg: Junius.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hg.) (2015). *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Peukert, Helmut (1984). Über die Zukunft der Bildung. *Frankfurter Hefte, FH-extra 6*, 129–137.
- Schäfer, Alfred (2009). Bildende Fremdheit. In Lothar Wigger (Hg.), *Wie ist Bildung möglich?* Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 185–200.
- Voss, Christiane (2010). Auf dem Weg zu einer Medienphilosophie anthropomedialer Relationen. *ZMK*, 2, 170–184.
- Voss, Christiane (2011). Kinematografische Subjektkritik und ästhetische Transformation. In Aljoscha Weskott/Nicolas Siepen/Susanne Leeb/Clemens Krümmel/Helmut Draxler (Hg.), *Felix Guattari. Die Couch des Armen. Die Kinotexte in der Diskussion*. Berlin: b_books, 53–62.
- Voss, Christiane (2013a). Der affektive Motor des Ästhetischen. In Stefan Deines/Jasper Liptow/Martin Seel (Hg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp, 195–217.
- Voss, Christiane (2013b). *Der Leihkörper. Erkenntnis und Ästhetik der Illusion*. München: Fink.
- Zahn, Manuel (2012). *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Zahn, Manuel (2013). Das staunende Sehen im Blick des Films. Von Perzepten, Zeichen und (dem) Wundern. In Karl-Josef Pazzini/Andrea Sabisch/Daniel Tyradellis (Hg.), *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. Zürich et al.: Diaphanes, 199–210.

