

4. Filmforschung in Medienpädagogik und Kulturanthropologie

In dieser Arbeit analysiere ich unter anderem die Verflechtung von FluchtMigration, medialer Repräsentation und Konzepten wie Ermächtigung, Partizipation und Teilgabe unter Heranziehung ethnografischer Methoden. Es ist daher notwendig, sich an dieser Stelle auch mit den Verbindungen zwischen ethnografischer Forschung und der filmischen Repräsentation ihrer Ergebnisse auf der einen, und der Kamera als Feldforschungsinstrument auf der anderen Seite auseinanderzusetzen. Des Weiteren folgt dieses Kapitel auch medienpädagogischen Traditionslinien in der handlungsorientierten Filmarbeit, die es in Forschung und Praxis aufgreifen und beleuchten wird. Hierbei werden zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten kultur- und sozialanthropologischer sowie medienpädagogischer Filmarbeit offenbart.

Der Jugendforscher und Medienwissenschaftler Dieter Baacke führt als zentralen Tätigkeitsbereich der Medienpädagogik die Vermittlung von Medienkompetenz an. Unter der Kategorie handlungsorientierte Medienpädagogik fasst Baacke Mediennutzung – »[sie] zielt dann darauf ab, dass wir Medien aktiv nutzen«,¹ indem wir uns mit Inhalten proaktiv auseinandersetzen oder selbst welche produzieren – und Mediengestaltung zusammen. Süss, Lampert und Trültzsch-Wijnen führen hierzu aus:

»Der handlungsorientierte Ansatz der Medienpädagogik geht davon aus, dass eine kreative Auseinandersetzung mit den Medien am besten erfolgen kann, wenn man selbst Medienbotschaften gestaltet.«²

In der handlungsorientierten Medienpädagogik werden Filme also besonders zu Zwecken der Reflexion von und Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Nutzung und Gestaltung und Medien im Alltag produziert und herangezogen. In der Nischendisziplin der Medienanthropologie hingegen, die »den gesellschaftli-

1 Baacke 1999, 19.

2 Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 100.

chen Umgang mit Medien, ihre Funktionsweise und je eigene Ästhetik«³ untersucht, steht eher die wissenschaftliche Produktion und Untersuchung audiovisueller Medien als nicht-textbasierte Alternativen der Vermittlung ethnografischen Wissens im Vordergrund. Die Ethnologin und Filmemacherin Barbara Keifenheim attestierte ethnografischen Filmarbeiten jedoch ein doppeltes Rechtfertigungs-dilemma: »Während die Forschung [...] [ihre] Wissenschaftlichkeit bestreitet, spricht [...] [ihnen] die Filmwelt nennenswerte Qualitäten ab.«⁴

Die Gründe für die vielfach attestierte, mangelnde Bezugnahme auf das Medium Film⁵ in den ethnologischen Disziplinen wurden oft in der »Schwierigkeit, bestimmten Anforderungen der Wissenschaft im Film gerecht zu werden«⁶ gesucht. Auch der Münchner Ethnologe Frank Heidemann – seit Jahrzehnten eine feste Größe in der visuellen Anthropologie und bis 2015 Mitveranstalter des jährlich stattfindenden »EthnoFilmFestes« im Münchner Museum 5 Kontinente – lässt sich zu der doch vagen Annäherung hinreißen, »dass der ethnologische Film den Korpus von Filmen umfasst, der von Ethnologen verantwortet wurde oder Eingang in die ethnologische Literatur oder Filmfeste gefunden hat.«⁷ Die Ethnologin Vanessa Marlog beschreibt besonders Filmfestivals als Arenen der Aushandlung dessen, was ethnologischer, ethnografischer oder kulturwissenschaftlicher Film sein könne. Ihnen sei bei der Auseinandersetzung mit Definitionsansätzen oder verschiedenen stilistischen Ausrichtungen filmischer Ethnografien besondere Aufmerksamkeit zu zollen.⁸

Ähnliches deutet sich in der Medienpädagogik an: Ebenso wird bei Kinder- und Jugendfilmfestivals verhandelt, wie Jugendliche und Kinder sich als medienkompetent qualifizieren. Die Rolle von Kinder- und Jugendfilmfestivals bezüglich der öffentlichen Anerkennung von Produktionsprozessen medialer Inhalte heben Beiträge aus der Fachliteratur besonders hervor: »Jugendfilmfestivals mit Prämierungen, der Abdruck guter Beiträge in ›echten‹ Medien und ähnliches [sei] wichtig«, so Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen.⁹ Auch, dass Dargestelltes öffentlich diskutiert und reflektiert wird, sei relevant:

»Das verfügbare mediale Artikulationsspektrum bot Heranwachsenden vielfältige Möglichkeiten, Lebensgefühle, Ansichten, Wünsche, Träume etc. zu äußern,

3 https://www.anthro.unibe.ch/forschung/schwerpunkte/medienanthropologie/index_ger.html, zuletzt aufgerufen am 4. Oktober 2021.

4 Keifenheim 1995, 47

5 Vgl. Leimgruber 2010; Lipp & Kleinert 2011

6 Leimgruber 2010, 9.

7 Heidemann 2011, 259.

8 Marlog 2016, 24.

9 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 101.

und innerhalb der Öffentlichkeiten, die beispielsweise über Jugendfilmfestivals erreichbar waren, waren auch Selbstreflexion und Diskurs anschlussfähig.«¹⁰

Sowohl ethnografische als auch Jugendfilmfestivals dienen also der Repräsentation und Normierung dessen, was in der jeweiligen Fachtradition als salonfähig und zeigbar anerkannt wird. Somit sind beide Formen des filmischen Arbeitens – seien sie auch von noch so marginaler Bedeutung in ihren jeweiligen Disziplinen – stets geprägt von vorherrschenden Darstellungs- und Repräsentationsregimen, die auf Filmfestivals festgesetzt und definiert werden.

Ähnlich wie in der ethnografischen Forschung lassen sich in der Medienpädagogik normative Positionen ausmachen: Medien werden im Kontext pädagogischen Handelns entweder vollständig positiv anerkannt, differenziert betrachtet oder als schädlich und negativ gänzlich abgelehnt. Die zum Teil vagen, bisweilen konträren Definitionsansätze davon, was ethnografische Filmforschung und medienpädagogische Filmarbeit sein oder darstellen könnten, weisen auf eine ausgeprägte, bis heute bestehende Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit audiovisuellen Medien in beiden Fachtraditionen hin. Die Zurückhaltung gegenüber dem Visuellen erscheint paradox, gerade angesichts der Methode ethnografischer Feldforschung *par excellence*, der teilnehmenden *Beobachtung*: Während ein Großteil des Inhalts verschriftlichter Ethnografien auf der Interpretation (audio-)visueller Eindrücke beruht, wurde in zahlreichen deutschsprachigen kulturwissenschaftlichen Instituten viel zu lange ohne jeglichen Einbezug visueller Medien Lehre und Forschung betrieben.¹¹ Der Visuelle Anthropologe Paolo Favero konstatiert hierzu:

»Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung rückt die Ethnografie den Akt des Schauens – und somit der sinnlichen Erfahrung insgesamt – ins Zentrum anthropologischer Untersuchungen [...]. Die Ethnografen müssen jedoch ihre sinnlichen Beobachtungen und Wahrnehmungen dem fast uneingeschränkt geschriebenen Text unterordnen, zunächst den Notizen, später dem Tagebuch.«¹²

Der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass sowohl ethnografisch motiviertes als auch medienpädagogisches Interesse an, die Auseinandersetzung mit und letztendlich die Produktion von Filmen sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt haben: Der Kulturwissenschaftler Peter Gürge unterteilt die Kategorie des ethnografischen Filmes einerseits in ethnowissenschaftlichen Film, dessen bereits weiter oben als problematisch deklariertes Anspruchs im »Filmbild als weitgehend objektives Abbild der Wirklichkeit«¹³ zu verorten ist. Kontrastierend hierzu denkt

10 Theunert & Schorb 2010, 244.

11 Leimgruber 2010, 10.

12 Favero 2018, 101.

13 Gürge 2009, 18.

Gürge ethnografischen Film als ethnomethodologischen Film, der »seine Hauptaufgabe nicht ausschließlich in der Gewinnung nackter Daten sieht, sondern mit den Gefilmten in einen Dialog eintritt, d.h. um ein wirkliches Verständnis bemüht ist.«¹⁴ Die Ethnologin und Filmemacherin Beate Engelbrecht äußert sich fatalistisch: »Den ethnographischen Film gibt es nicht.«¹⁵ Sie verwies bereits 1995 auf das Problem der doppelten Marginalität sowohl im kulturwissenschaftlichen als auch im filmtheoretischen Bereich:

»Hinsichtlich der filmischen Umsetzung kann das Filmen zudem selbst als eine Erweiterung der ethnologischen Methode betrachtet werden: Einerseits bedient es sich der Erkenntnisse der ethnologischen Feldforschungsmethode, andererseits werden neue Forschungsmethoden aus der Filmsituation heraus, während der Filmbearbeitung und der Filmanalyse entwickelt. *Bisher fehlt hier eine angemessene Methodologie* [Hervorh. GS].«¹⁶

Es zeigt sich, dass sowohl Pädagogik als auch Kulturanthropologie in ihrer Kritik filmischer Arbeiten von anderen Bedingungen ausgehen: Während die bewahrungspädagogisch-pessimistische Medienpädagogik von der Störung einer per se imaginierten Ordnung der Medienrezeption durch die Einführung neuer Medien ausgeht, ist in der ethnografischen Forschung vielmehr eine Präferenz des geschriebenen Wortes im Vergleich zu filmischen Repräsentationsarbeiten erkennbar. Können jedoch all die Ressentiments in Bezug auf Herangehensweisen und Definitionen der kulturwissenschaftlichen und medienpädagogischen Praktiken der Produktion audiovisueller Formate auch als Stärke der beiden Disziplinen begriffen werden?

4.1 Marginal oder interdisziplinär? Filmemachen als Forschungs- und Praxisfeld

Die Medienwissenschaftlerin Eva Hohenberger definiert »ethnographische[n] Film [...] [als] ein Genre des Dokumentarfilms, zwischen dessen vor- und nachfilmischer Realität eine *kulturelle Differenz* besteht. Er soll Analysematerial bereitstellen, Datensammlung sein, der Verifikation ethnologischer Hypothesen dienen und Feldforschungersatz für Studenten sein [Hervorh. GS].«¹⁷ Film als Medium kann laut Hohenberger also niemals objektives Abbild des ›Wirklichen‹ sein und ist stets als

14 Gürge 2009, 19.

15 Engelbrecht 1995, 147.

16 Engelbrecht 1995, 148.

17 Hohenberger 1988, 146.

Resultat eines Aushandlungsprozesses sich unterscheidender, subjektiver Realitäten anzusehen. Mit dem Gebrauch der Formulierung der kulturellen Differenz weist Hohenberger zudem auf das Spannungsfeld zwischen vor- und nichtfilmischer Realität hin:

Im Rahmen ihrer historiographischen Auseinandersetzung mit dem non-fiktionalen Film unterscheidet Hohenberger insgesamt fünf verschiedene Realitätsbezüge, die für die Einbettung des Genres in multilaterale kommunikative Kontexte bedeutsam sind. Die erste zentrale Ebene des Realitätsbezugs besteht in der *nichtfilmischen Realität*. Sie ist zu verstehen als Summe von ideologischen und politischen Rahmenbedingungen, die zwar nicht direkt im Film sichtbar gemacht werden, jedoch direkt Einfluss auf das nehmen, was filmisch überhaupt zeigbar ist. Konkret ist hier die Rede von »Geschichte vor dem Moment ihrer medialen Produktion«, aber auch von »Realität, auf die der Produzent [...] hinarbeitet.«¹⁸ Im Gegensatz hierzu steht die *vorfilmische Realität*, die sich konkret im Moment der Filmaufnahme vor der Kamera vollzieht. Die Wahl genau dieser Ebene von Realität, die filmisch abgebildet werden soll, ist nicht zuletzt durch nichtfilmische Realitätsbezüge konkret beeinflusst. In erneuter Abgrenzung hierzu wird die *Realität Film* angeführt als alle infrastrukturellen oder institutionellen Aspekte von Film umfassend, wie z.B. »Organisation, Finanzierung, Absichten, übliche Arbeitsweise, Technik, Schnitt, Laborarbeiten, Verleih, Werbung usw [sic!].«¹⁹ Nicht zu verwechseln mit der zuletzt genannten Realitätsbezugsebene ist trotz der ähnlichen Namensgebung die *filmische Realität*, die die Realität des fertigen Filmes meint, wie sie sich den Zuschauer*innen bei der Projektion offenbart. Diese Bezugsebene begreift Hohenberger als diejenige, die der nichtfilmischen Realität am autonomsten gegenübersteht.²⁰ Als Kontinuität hierzu ist die *nachfilmische Realität* zu verstehen: »Gemeint ist hierbei die Rezeption im weitesten Sinn.«²¹ Neben der Filmkritik, beispielshalber auf Filmfestivals oder -premierenfeste, spielen hierbei auch Rückbezüge zu nichtfilmischen Realitätsebenen und die Wechselwirkungen eine Rolle, die in diesen Konstellationen entstehen können.

Diese heuristisch unterschiedenen Realitätsbezüge lassen erkennen, dass audiovisuelle Formate, deren Anspruch in der objektiven Abbildung von Realität besteht, durch ihre unidimensionale Ausrichtung bestimmte Querverbindungen und Bezugspunkte nicht aufzeigen können: Hohenberger versteht die Beziehung zwischen Rezipient*innen und audiovisuellen Formaten als eine semantische. Dies impliziert, dass Zuschauer*innen Filme ähnlich wie Texte lesen und die Inhalte

18 Hohenberger 1988, 30.

19 Hohenberger 1988, 31, 38ff.

20 Hohenberger 1988, 31ff.

21 Hohenberger 1988, 31, 43ff.

dechiffrieren müssen, um Bezüge zwischen vorfilmischen und filmischen Realitätsebenen zu verstehen.²² Wenn wir die Beziehung zwischen Zuschauer*innen und Medien als semantische verstehen, kann die Lesbarkeit von Filmen als kulturell erlernbare Technik eingeübt werden. Der Medienwissenschaftler und Philosoph Harun Maye erweitert den Begriff der Kulturtechniken produktiv von einem rudimentären Verständnis des Lesens, Rechnens und Schreibens hin zu einer komplexeren Wahrnehmung: Er versteht auch kreativ-repräsentative Darstellungs- und Ausdrucksformen als Kulturtechniken,²³ deren Repertoire im Rahmen filmischen Schaffens aufgerufen werden kann. Konkret heißt das aus der Perspektive der Medienpädagogik:

»Eine Alphabetisierung für die Mediengesellschaft kann also nicht bei den klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Halt machen, sondern muss Bildsprache, audiovisuelle Texte, computergenerierte Welten und Navigationsweisen sowie virtuelle Gestaltungsformen miteinbeziehen.«²⁴

Das semiotische Verständnis ihres Gegenstandes verbindet sowohl Medienpädagogik als auch zentrale Ansätze der Kultur- und Sozialanthropologie.²⁵ Basierend auf diesem geteilten Verständnis ihrer Kernthemenbereiche als zeichenhaft und abhängig von der Alphabetisierung jeweiliger Rezipient*innen lesbar entsteht eine Perspektive, aus deren geteilter Marginalität heraus somit die Chance zur Interdisziplinarität erwächst. Dieses Spannungsfeld aus Marginalität und Interdisziplinarität kann neue Möglichkeiten und Potenziale für empirisch-kulturwissenschaftliches Forschen und Arbeiten offerieren, so auch Thorolf Lipp und Martina Kleinert:

»Eine Ethnologie mit audiovisuellen Mitteln muss immer aufs Neue Ausdrucksformen schaffen, die ethnologisches Denken reflektieren. Die ethnologische Epistemologie bestimmt die Gesamtheit des Produktionsprozesses, kann dabei aber in durchaus unterschiedliche Formen auftreten. [...] Das impliziert noch keine totale Beliebigkeit der narrativen Form, deutet aber an, dass sich filmische Ethnologen heute undogmatisch Anleihen aus den semantischen Becken auch der (non)fiktionalen Filmproduktionen oder der Kunst nehmen können.«²⁶

Filmemachen als selbstreferentielle Kulturtechnik der bildlichen Darstellung kann somit auch außerhalb der engen Grenzen disziplinärer Fachzwänge gedacht und

22 Hohenberger 1988, 65.

23 Maye 2010, 121ff.

24 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 10.

25 Vgl. Geertz 2002 [1973].

26 Lipp & Kleinert 2011, 21.

praktiziert werden. Auch Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen beschreiben die notwendige Offenheit medienpädagogischer Forschung für die Theorien und Ansätze verschiedener Disziplinen sowie die Notwendigkeit, eigene Forschungsansätze zu entwickeln: Einer der Hauptfaktoren für die marginale Position der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaften ebenso wie im Falle des ethnografischen Filmes in den ethnografisch forschenden Disziplinen stellen oftmals normative Standpunkte und klare mediale Präferenzen innerhalb der Disziplinen dar. Hierdurch werden fachinterne Wirklichkeitsvorstellungen über das audiovisuelle Medium zementiert, die angesichts der voranschreitenden Alltagsmediatisierung heute längst nicht mehr aufrechtzuhalten sind.

Innovationen im Bereich des ethnografischen Films sind Filmschaffenden wie Jean Rouch, Robert Flaherty, Dennis O'Rourke oder Lucien Castaing-Taylor zuzuschreiben, die sich selbst jedoch nicht als filmende Ethnografen verstehen. So sprengten Impulse von außerhalb der eigenen Disziplin die Grenzen und Definitionen dessen, was zu einer gewissen Zeit als ethnografischer Film bezeichnet wird, vielmehr als Einflüsse von innen.²⁷ Walter Leimgruber merkt zudem an, dass ethnografischer Film stets interdisziplinär ausgerichtet war:

»Volkskundler, Cineasten und Künstler arbeiteten oft zusammen; häufig dominierten Amateure. Geschuldet war dies vielen institutionellen Zwängen, dem Mangel an Ressourcen und fehlenden filmtechnischen Fertigkeiten, aber auch der fehlenden Akzeptanz des Mediums bei konservativen Fachvertretern.«²⁸

Visuelle Anthropolog*innen, filmende Ethnograf*innen sowie handlungsorientiert arbeitende Medienpädagog*innen haben sich also nicht nur mit problematischen, epistemologischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, sondern müssen die grundlegende Akzeptanz ihrer Arbeit oft auch vor dem Hintergrund der Skepsis ihrer eigenen Kolleg*innen überhaupt erst einfordern. Innerhalb der noch jungen Disziplin der Medienpädagogik wurde bereits die statische Rolle der Fachgesellschaften moniert. Impulse aus deren Reihen wurden oftmals als machtpolitische Kalküle des Anschlusses an bestehende Fachtraditionen aus den die Medienpädagogik konstituierenden und hervorbringenden Disziplinen der Erziehungswissenschaften, der Kommunikationswissenschaften und der Soziologie gedeutet. Namhafte Fachvertreter*innen attestierten der Medienpädagogik kurzum, dass sie sich noch in einer Phase der Selbstfindung hinsichtlich Methode und Gegenstand befinde:

»Es gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Disziplinen, sich durch eine Bestimmung ihres Gegenstandes und diesem angemessenen Methoden selbst zu

27 Marlog 2016, 17.

28 Leimgruber 2010, 13.

disziplinieren und so zu konstituieren. Die Frage, ob eine Konstituierung der Disziplin durch Prinzipien, Performanzen, Perturbationen oder nur als Parodie möglich ist, stand im Mittelpunkt.«²⁹

Der Gegenstand des ethnografischen Films war bis weit ins 21. Jahrhundert definiert als objektive Darstellung und Erklärung. Evokation, Synästhesie oder non-lineare Dramaturgien, wie sie in anderen Genres des Dokumentarfilmes bereits praktiziert wurden, finden erst seit wenigen Jahren ihren festen Platz im ethnografischen Dokumentarfilm.³⁰ In Deutschland wurde dieses Verständnis vor allem durch das von 1956 bis 2010³¹ betriebene Institut für Wissenschaftlichen Film (IWF) in Göttingen geprägt, das lange Zeit ein Monopol auf kulturwissenschaftliche Filmarbeit in Deutschland innehatte:

»So wurden Inhalte und Form dieses Genres für nahezu vier Jahrzehnte von einer Institution bestimmt, deren Dokumentationsinteresse sich im kulturwissenschaftlichen Bereich auf ›einmalige‹ oder ›bald nicht mehr erfassbare‹ Phänomene und damit vor allem auf ›Bewegungsabläufe‹ der Kategorien Handwerk und Brauch konzentrierte, die als ›Bewegungsdauerpräparate‹ konserviert und auf diese Weise für die Nachwelt bzw. für weitere wissenschaftliche Untersuchungen erhalten werden sollten.«³²

Kritik an dieser Praxis als theoriedefizitär und unreflektiert wurde bereits durch Edmund Ballhaus – selbst über lange Jahre Kameramann für volkskundliche Filmprojekte und von 1985 bis 1989 Referent für Volkskunde am IWF – und Rolf Wilhelm Brednich insbesondere vor der Gründung des eigenständigen Referats für Volkskunde 1964 im IWF artikuliert.³³ Sich bei filmischen Unternehmungen den »Vorgaben des übermächtigen Partners«³⁴ zu entziehen, sei aufgrund des einzigartigen Etats, der unvergleichlichen technischen Ausrüstung und besonders wegen des überregionalen Filmverleihs des IWF jedoch beinahe unmöglich gewesen.³⁵

Aufgrund der Ermangelung innovativer fachinterner Debatten und Impulse war, ist und bleibt eine Orientierung nach außen sowie eine interdisziplinäre Aus-

29 Swertz, Ruge, Schmölz et al. 2017, 1.

30 Als Ausnahme, die die Regel bestätigt, ist etwa Robert Gardener, von 1957-1997 Direktor des Harvard Film Study Centers, zu nennen: In seinen filmischen Arbeiten verfolgte Gardener einen besonderen, essayistischen Stil zwischen Dokumentation und Kunst. Als Beispiel hierfür kann unter anderem sein Film »Forest of Bliss« (1985) über das Thema des Todes und mit ihm verbundene Rituale in der nordindischen Stadt Varanasi gelten.

31 Ab dem Jahr 2001 bis hin zu seiner Abwicklung in den Jahren 2008 bis 2010 trug das Institut für den Wissenschaftlichen Film (IWF) den Namen IWF Wissen und Medien gGmbH.

32 Gürge 2000, 11.

33 Brednich 1986, 95.

34 Gürge 2000, 72.

35 Gürge 2000, 72.

richtung der ethnografischen sowie medienpädagogischer Filmarbeit nicht allein gewinnbringend: Sie ist schlicht und ergreifend notwendig.

4.2 Hierarchie der Medien: Bild und Text

»Das ›Auge‹ ist ein durch Erziehung reproduziertes Produkt der Geschichte.«³⁶

Zwischen Medien bestehen immer auch kulturell konstruierte Hierarchien hinsichtlich ihrer Rezeption und ihrer Anwendung durch bestimmte Gruppen von Nutzer*innen. Sie unterliegen hierbei immer auch historischen Gesamtzusammenhängen, gesellschaftlichen Aushandlungen und disziplin-interner Lagerbildung. Mit besonderem Nachdruck etwa sprachen sich kulturpessimistische Positionen einer normativen, bewahrungsorientierten Medienpädagogik im Kontext bestimmter Zeitverläufe immer wieder gegen bestimmte Medien aus. So zeigten sich Ende des 19. Jahrhunderts besonders Lehrer*innen und Kirchenvertreter*innen besorgt aufgrund eines vermeintlich negativen Einflusses sogenannter »Schund- und Schmutzliteratur«³⁷ und wollten das aus ihrer Sicht »gute Kinder- und Jugendbuch«³⁸ weiter fördern.

Unabhängig von Zeitverläufen offenbarte sich in den Kulturwissenschaften hingegen eine generelle Prädisposition bezüglich der Verwendung von Film und Schrift. Der Kulturanthropologe Thorsten Näser widmete sich umfassend dem Machtgefälle wissenschaftlicher Hoheitsansprüche schriftlicher und filmischer Forschungs- und Darstellungsweisen. Er arbeitete heraus, dass die Marginalität des Mediums Film und dessen Rolle als »(un)geliebtes Stiefkind der Kulturwissenschaften«³⁹ nicht zuletzt von der Art und Weise herrühre, wie in wissenschaftlichen Foren und Tagungen über das Medium Film gesprochen wird. Laut Näser sei dieses Über-Film-Sprechen »in weiten Teilen kontrastiv zum schriftlichen Text organisiert.«⁴⁰ Es ist kaum zu bestreiten, dass es sich bei audiovisuellen Formaten auf der einen und schriftlichen Formaten auf der anderen Seite um zwei voneinander getrennte, Wissen generierende und repräsentierende Formate handelt. Filmende Ethnograf*innen wurden sich jedoch lange vor ihren schreibenden Kolleg*innen der Konstruiertheit ihrer Produkte bewusst. Bereits vor der Writing Culture-Debatte⁴¹ begannen sie, sich mit Themen wie Reflexivität, der eigenen Position

36 Bourdieu 2013 [1987], 20f.

37 Kolfhaus 1994, 114, zit.n. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

38 Kolfhaus 1994, 114, zit.n. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

39 Leimgruber 2010, 9.

40 Näser 2011, 12.

41 Zur Krise der Repräsentation in den Kultur- und Sozialwissenschaften siehe Kapitel 3.2.

und Rolle während der Feldforschung und bei der »Montage« ihrer Ergebnisse sowie der Beziehung zu den Subjekten ihrer Forschungen auseinanderzusetzen.⁴²

Auch die Medienpädagogen Peter Holzwarth und Horst Niesyto schreiben zynisch von »sozialwissenschaftlichen »Monstranzen«,«⁴³ wenn sie »die Höherbewertung der Wort- und Schriftsprache und die Geringschätzung der Bildsprache«⁴⁴ anmerken. Sie beschreiben Reflexion der eigenen Position und Rolle in der Gesellschaft als Heranwachsender nicht nur als ein wichtiges Forschungs-, sondern auch als einen zentralen Praxisbereich der Medienpädagogik. Zudem werden »Geschlechterbilder, Modelle von Partnerschaft, Ehe und Erziehung [...] durch Medienangebote in vielfältiger Weise geliefert.«⁴⁵ Medien werden durch die Medienpädagogik ganzheitlich »als Bausteine einer anregenden sozialen Umwelt genutzt.«⁴⁶ Sie bilden also nicht objektive Realität ab, sondern bedienen sich immer gewisser Stilmittel wie der Übertreibung, Kontrastierung, Satire und Dramatisierung. Dies erfordert jedoch eine gewisse Sozialisation und Kompetenz im Hinblick auf die Lesbarkeit verschiedener Medienformate.

Sowohl verfilmte als auch verschriftlichte Ethnografien bedienen sich gleichermaßen gewisser stilistischer Mittel – seien sie sprachlicher oder filmisch-gestalterischer Natur – um ihre Interpretationen des Geschehenen verständlich zu machen. Es hängt tatsächlich in enttäuschend geringem Ausmaß von dem tatsächlichen Potenzial eines Mediums zur Repräsentation ab, ob eine Form der medialen Abbildung oder Vertextlichung der anderen grundsätzlich vorzuziehen ist bezüglich ihrer Befähigung, tradiertes, medial produziertes und somit auch konstruiertes, stets subjektives Wissen zugänglich und beschreibbar zu machen. Die Bevorzugung des geschriebenen Wortes sei laut Näser mit »Potenzialzuschreibungen [...] und Wertevorstellungen«⁴⁷ sowie »soziale[n] Komponente[n] in der Beziehung von Akteur*innen zu bestimmten Formaten«⁴⁸ verbunden, die stets hinter der Erstellung sowohl von Filmen als auch von Texten stehen. Handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Akteur*innen erst durch die eigene Produktion medialer Inhalte zentrale Kompetenzen wie Mediensprache und technische Voraussetzung kennenlernen können. Nur dadurch sind sie auch in der Lage, »Rahmenbedingungen, welche das Medium durch seine Darstellungsstärken und -schwächen nahelegt oder gar aufzwingt,«⁴⁹ zu erkennen und zu benennen. Hier

42 Leimgruber 2010, 20f.

43 Holzwarth, Niesyto 2008, 2.

44 Holzwarth, Niesyto 2008, 2.

45 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 40.

46 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 42.

47 Näser 2011, 16.

48 Näser 2011, 41.

49 Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 100.

ist also von »Mediensprachen«⁵⁰ die Rede, die es zu erlernen und zu verfeinern gilt.

Zahlreiche Fachvertreter*innen aus den ethnologischen Disziplinen prangern bis heute die Hierarchie der Repräsentationsformen und die damit verbundene Präferenz des Wortes gegenüber dem Bild als eurozentrisch⁵¹ an. In Anbetracht dessen machen sich Ethnograf*innen zunehmend für eine Öffnung ethnografischer Forschung hin zu multisensorischen Modi des Wahrnehmens stark und fordern, visuelle Feldnotizen als ebenso bedeutsames Datum wie Interviews oder Feldtagebücher anzuerkennen. Nur die Absage an die Utopie eines rein objektiv-positivistisch ausgerichteten Wirklichkeits- und somit Wissenschaftsverständnisses sowie die Akzeptanz der Möglichkeit von Vieldeutigkeit und Subjektivität führe zur Möglichkeit, Wissen erschließbar und zugänglich zu machen, so die Sozialanthropologin Sarah Pink.⁵² Die Rede ist hier also von einem Verständnis von Multimedialität als Werkzeug, das sich künstlerischer, (non-)fiktiver und evokativ synästhetische Sinneswahrnehmungen auslösender gestalterischer Mittel bedient.⁵³ Ziel hierbei soll ein tieferes Verständnis sowohl konkret dargestellter als auch nur angedeuteter Inhalte sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene sein. Während Castaing-Taylor und Paravel durch ihre Filmarbeit definitiv neue, multiperspektivische Akzente setzen konnten, so blieben die Blickrichtungen ihrer Filme doch immer noch konstruiert. Eine Loslösung vom alten Paradigma des beobachtenden ethnografischen Filmes sei ihnen nicht möglich, so der Medienwissenschaftler Ramón Reichert:

»Das Experimentieren mit anderen Blickstrategien und experimentellen Bildkulturen vermag zwar zu einer kritischen Revision des dokumentarischen

50 Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 100.

51 Der deutsche Volkskundler Wolfgang Brückner wies in seinem Aufsatz »Wort oder Bild? Ein europäischer Antagonismus und seine Folgen« darauf hin, dass sich im europäischen Wissenschaftsverständnis der letzten Jahrhunderte eine konstante Präferenz niedergeschriebener Gedanken als Erkenntnisquellen etabliert hätten. Bildlichkeit sei vor der Fokussierung auf Gegenwartsphänomene der Mediengesellschaft geradezu tabuisiert worden, so Brückner (Brückner 2005, 36f.). Als Begründung für diese Präferenz führt er monotheistisch geprägte Phänomene wie die Bezugnahme auf eine heilige Schrift sowie die »Verketzerung der für gefährlich gehaltenen kunstvollen und elaborierten Wahrnehmungsmöglichkeiten des Hörens, Sehens und Bewegens« (Brückner 2005, 39) an.

52 Pink 2009 [2000], 6.

53 In diesem Zusammenhang sind vor allem die Filme »Sweetgrass« (2009), »Leviathan« (2012) und »Caniba« (2017) von Lucien Castaing-Taylor, dem Direktor des Harvard Sensory Lab, und Verena Paravel, zu nennen. Durch filmische Mittel wie experimenteller Kameraarbeit und aufwendiger Soundmontage gelingt es den Filmemacher*innen, den Zuschauer*innen einen multisensorischen Zugang zu der Lebenswelt der filmischen Protagonistinnen des jeweiligen Sujets – sei es Hochseefischerei, Massentierhaltung oder Kannibalismus – zu offerieren.

Objektivismus und des Erklärdokumentarismus führen, doch kann sich LEVIATHAN nicht vollständig von der Machtpolitik ethnografischer Filmarbeit lösen und schafft mittels digitaler Bildkulturen des ›Authentischen‹, ›Nahen‹ und ›Unmittelbaren‹ neue Macht-Asymmetrien innerhalb filmethnografischer Praxis, deren Anschlussfähigkeiten und Relevanz innerhalb der Gegenwartsgesellschaft noch nicht abzusehen sind.«⁵⁴

Somit sind filmische und schriftliche Medien nicht per se als mehr oder weniger konfliktbehaftet zu bewerten.⁵⁵ Die jeweiligen Problematiken unterscheiden sich bei schriftlichen Arbeiten auf der einen und audiovisuellen Formaten auf der anderen Seite jedoch erheblich: Sowohl zu Beginn der Forschung – während der Konzeptionsphase hinsichtlich Methodendesign, Fragestellungen und Feldarbeit – als auch zum Ende der Forschung während der Ergebnisfixierung stoßen Forscher*innen mit der Kamera auf höchst unterschiedliche Widerstände wie ihre Kolleg*innen, die auf die Inkorporation filmischer Forschungswerkzeuge verzichteten. Zudem ist die jeweilige wissenschaftsgeschichtliche Dominanz und, hiermit verbunden, die Vernachlässigung bestimmter Medien ebenso relevant. Filmisch-ethnografische Arbeiten blieben also qua definitionem bis vor wenigen Jahren in einem rein deskriptiven und darstellenden Verständnis von Bild und Film verhaftet.

In der jungen Disziplin der Medienpädagogik erschweren Trends, die stark an die politische, ökonomische und – mit diesen beiden Faktoren eng zusammenhängend – technische Entwicklung gebunden sind, eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich, wie der Medienpädagoge und Erziehungswissenschaftler Bernd Schorb betont:

»Jede medientechnische Entwicklung, die soziale Bedeutung erlangt, tangiert die Medienpädagogik. Ob ihre Vertreter es wollen und können oder nicht, es wird von der Pädagogik erwartet, daß sie erzieherische Konsequenzen aus der technischen Entwicklung zieht.«⁵⁶

Der Medienpädagogik wird somit die Tendenz attestiert, allen neuen technischen Entwicklungen zunächst skeptisch oder »bewahrpädagogisch«⁵⁷ oder gar reaktionär zu begegnen. Während sich zuallererst kritische Stimmen bezüglich der Gefahren des neuen Mediums Film rührten und die Regierung 1920 das Reichslichtspielgesetz als Vorläufer des heutigen Jugendmedienschutzgesetzes erließ, wurden die Chancen des Mediums erst Jahre später erkannt. Es galt zuerst festzulegen, was unter »dem guten Film«⁵⁸ zu verstehen sei. Bis weit in die 1960er Jahre hinein hiel-

54 Reichert 2018, 51.

55 Ballhaus 1995, 20f.

56 Schorb 1995, 15.

57 Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

58 Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 49.

ten sich innerhalb der Medienpädagogik die normativ-bewahrungspädagogischen Positionen, die in den 1950ern dem neuen Massenmedium der Television mit ähnlichen Vorbehalten wie zuvor dem Film begegneten.

Die sehr kompakte Darstellung der Entwicklung von und Hinführung zu kulturwissenschaftlicher und medienpädagogischer Filmarbeit vermag nur einen Teil der Inkorporation audiovisueller Medien in diese beiden Disziplinen zu berühren. Die angespannte Beziehung zum audiovisuellen Medium, die nicht zuletzt von der Diskrepanz aus dynamischen, fluiden Entwicklungen in anwendungszentrierten Zusammenhängen und der statischen Auffassung von Institutionen, Fachverbänden und Vereinen, die Filmformate archivierten, evaluierten und zensierten, herührt, lässt dennoch tief blicken. Nachfolgend möchte ich, basierend auf einem wissenschaftsgeschichtlichen Abriss der Anwendung und Thematisierung filmischer Formate im kulturwissenschaftlichen Fächerkanon sowie in der Medienpädagogik, weitere Problemfelder und Spannungen zwischen filmischen und textlichen Wissensformaten aufzeigen.

4.3 Fachgeschichtliche Debatten und erkenntnistheoretische Einflüsse

»Wir leben im Zeitalter des Bildes, und die Wissenschaft muss Antworten auf diese Herausforderungen finden.«⁵⁹

Im vorherigen Kapitel standen repressive Argumente und Diskurse innerhalb der Disziplinen und Fachgesellschaften hinsichtlich audiovisueller Medien im Vordergrund. Im Folgenden werde ich anhand eines kompakten fachgeschichtlichen Rückblickes auf die Verwendung filmischer Mittel in Ethnografie und Medienpädagogik eine grundlegende Einführung in die Potenziale und Schwierigkeiten sowie die zentralen Fragestellungen des wissenschaftlichen und des pädagogischen Films vornehmen. Zentrale zeitgeschichtliche Entwicklungen, technische Evolution und gesellschaftliche Veränderungen im Kontext des Postkolonialismus und der 1960er Jahre werde ich zudem auf ihren Einfluss auf und die Bedeutung für die Arbeit an und mit dem filmischen Medium in beiden Fachtraditionen hin erläutern und befragen, um anschließend die in dieser Arbeit untersuchten Workshop-Formate vor diesem Hintergrund deuten zu können.

Bereits 1898 nutzte der Ethnologe Alfred C. Haddon während der Torres-Straits-Expedition neben Fotoapparaten auch Filmkameras zur Erforschung der

59 Leimgruber 2010, 22.

Inselgruppen und ihrer Bewohner*innen zwischen Papua-Neuguinea und Australien.⁶⁰ Erst 24 Jahre später veröffentlichte der Ethnologe Bronislaw Malinowski sein wegweisendes Werk »Argonauten des westlichen Pazifiks« und legte darin den Grundstein für die Etablierung der teilnehmenden Beobachtung als Methode par excellence der ethnografischen Feldforschung.⁶¹ Das Lernen mit und anhand von Medien reicht laut Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen allerdings weitaus länger in die Geschichte der Menschheit zurück als ethnografische Alltagsforschung:

»Dass Medien dazu genutzt werden, um Lehren und Lernen zu unterstützen, geht bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurück, wenn wir an Höhlenmalereien, Skulpturen und andere Artefakte denken, welche zur Pflege und Tradierung von kulturellen Inhalten genutzt wurden.«⁶²

Als das Ethnolog*innenpaar Margaret Mead und Gregory Bateson 1936 auf eine gemeinsame Feldforschungsreise in Richtung der indonesischen Insel Bali aufbrach, wollte das Reisegepäck präzise geplant sein: Die beiden waren mit mehreren Film- und Fotokameras ausgestattet, um auf Bali mit filmischen und fotografischen Mitteln nonverbale und auf Gesten beruhende Formen der Kommunikation der Balines*innen zu studieren.⁶³ Als Mead und Bateson 1939 von ihrem dreijährigen Forschungsaufenthalt aus Bali und Neuguinea zurückkehrten, waren sie wohl die ersten, die sich mit einem der großen Probleme filmender Ethnograf*innen konfrontiert sahen: Nach ihrer Rückkehr in New York mussten sich Mead und Bateson angesichts der 25 000 Fotoaufnahmen und den 33 000 Fuß an Rohmaterial enthaltenden Filmrollen mit zentralen Fragen nach dem Umgang mit dem Rohmaterial, seiner Archivierung und nicht zuletzt mit der Auswertung ihrer Daten auseinandersetzen. Trotz der sich grundlegend veränderten Rahmenbedingungen und Methoden erscheinen diese Fragen bis heute für filmende Ethnograf*innen essentiell. Wie können also der Prozess des Filmemachens, der finale Film und letztendlich auch seine Zirkulation und Rezeption einerseits als ethnografisches Wissen zugänglich und verständlich gemacht sowie andererseits auch selbst ethnografisch erforschbar werden?

60 Vgl. Edwards 1998; Jay Ruby verweist im Zusammenhang mit frühen ethnografischen Filmarbeiten zudem auf die Reproduktion eines Colonial Gaze, also einer exotisierenden und koloniale Machtstrukturen reproduzierenden Perspektive auf das kulturell Fremde. Diese formte sich auch durch audiovisuelle Formate, die insbesondere auf ihren ökonomischen, historischen und soziokulturellen Entstehungskontexten der Industrialisierung, Kolonisation und Christianisierung des 19. Jahrhunderts sowie ethnozentristischen Blickweisen basierten, siehe hierzu Ruby 2000, 7.

61 Vgl. Malinowski 1922.

62 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 11.

63 Jacknis 1988, 162.

Im Verlauf einer jeden filmischen Arbeit entsteht ein Korpus an Material, den es im Idealfall bereits vor der finalen Auswertung zurück am heimischen Schneide- oder Schreibtisch zu ordnen, zu kategorisieren und zu archivieren gilt. Eine gemeinsame Auswahl des Rohmaterials, aus dem die filmische Repräsentation entstehen soll, ist nur möglich, wenn die Protagonist*innen auch die Möglichkeit bekommen, das Material zu sichten. Oftmals gestaltet sich dies im Rahmen ethnografischer Feldforschung oder handlungsorientierter Projektarbeit jedoch schwierig. Zu hoch erscheint der Druck hinsichtlich Zeit, Kosten und Ergebnis des filmischen Produktionsprozesses. Paradoxe Weise werden Emanzipation und Partizipation jedoch als die zentralen Grundsätze vor allem medienpädagogisch-handlungsorientierter Projektarbeit dargestellt. Die Transformation von Rezipient*innen zu Produzent*innen soll im Idealfall zur Folge haben, »sich vom objektiven Medienalltag nicht bestimmen zu lassen, sondern in diesen einzugreifen und ihn aktiv mitzugestalten durch ein authentisch, kommunikativ kompetentes Handeln, das sich die Medien dienstbar macht.«⁶⁴ In diesem Kontext war vor allem die kritische Theorie der Frankfurter Schule um die Soziologen Theodor Adorno und Max Horkheimer⁶⁵ sowie der von ihr attestierten, engen Verflechtung von Gesellschaft und Medien von zentraler Bedeutung, wie der Pädagoge Manfred Pirner herausgearbeitet hat:

»Die industrielle Kulturproduktion [...] manipulierte die Masse der Konsumenten und lenkte sie mit standardisierten Vergnügungen von ihren eigentlichen Bedürfnissen ab, so dass sie immer unmündiger würden und zum apolitischen Funktioniern in einer affirmativen Integrationskultur gebracht würden. Somit würden sie einerseits ökonomisch ausgebeutet und andererseits politisch ruhiggestellt.«⁶⁶

Vor allem der Zeitgeist der 1960er Jahre mit den Leitmotiven der Befreiung und der Emanzipation sowie dem Aufbegehren gegen als problematisch wahrgenommene gesellschaftliche Schief lagen waren im Zusammenhang mit der Etablierung handlungsorientierter, partizipativer Konzepte richtungsweisend. Angesichts heutiger technischer Möglichkeiten besteht nur noch wenig Grund, sich im Rahmen eines partizipativ angelegten Filmprojektes keines Feedbacks der Teilnehmer*innen zu bedienen. Diese technischen Entwicklungen ermöglichen durch die »zunehmend vereinfachte Handhabung von Produktionsmedien«⁶⁷ theoretisch eine immer umfassendere Involvierung der Protagonist*innen in Medienproduktionen mit partizipativem Anspruch.

64 Schorb 1995, 11, zit.n. Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 55.

65 Vgl. Adorno & Horkheimer 2019 [1944].

66 Pirner 2004, 1.

67 Schorb & Theunert 2010, 244.

Konträr zu der enormen Steigerung an medialen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten erscheinen die immer kürzere Laufzeit von Projektformaten und der immense finanzielle Druck, basierend auf einer zunehmend entgrenzt-neoliberalen Finanzierung sowohl pädagogischer als auch wissenschaftlicher Filmarbeiten, als deutliche Limitierung dieser Möglichkeiten. Gepaart mit einer Beschleunigung soziokultureller Entwicklungen, wie sie beispielshalber infolge der rasanten Zunahme an Asylanträgen seit dem Sommer 2015 oder der radikalen Einschränkungen des öffentlichen Lebens im Zuge des Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020 beobachtbar waren, gestaltet sich Partizipation zunehmend problematisch: Was im Idealfall als Beitrag zur Ermächtigung, Artikulation und Reflexion jugendlicher Lebenswelten intendiert war, mutierte aufgrund finanzieller Sachzwänge bisweilen zu einer zügig inszenierten, wenig reflektierten Darstellung von soziokulturellen Problematiken rund um Sprachprobleme, Integrationsdruck und Traumabewältigung.

Unter anderem setzte sich der Medienwissenschaftler Nico Carpentier umfassend mit Partizipations-konzepten auseinander:

»[...] participation is still used to mean everything and nothing, remains structurally undertheorized and its intrinsically political nature –as part of a democratic-ideological struggle on the democratic nature of democracy- remains unacknowledged.«⁶⁸

Carpentier unterscheidet des Weiteren zwischen minimalen und maximalen Formen der Partizipation. Mit Bezugnahme auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe sieht er Partizipation immer auch mit Macht und Hegemonie in Verbindung stehend: Durch deren asymmetrische Verteilung werde die Einladung zur Partizipation an exkludierte Gruppierungen überhaupt erst nötig. Medienpartizipation, wie sie etwa in den untersuchten Formaten durch die gemeinsame Arbeit an und mit dem Medium Film betrieben wird, biete sich somit als Raum der Neuverteilung von Repräsentationsmacht und dadurch der Neuaushandlung von Wirklichkeitskonstruktionen an.

Am in Deutschland lange vorherrschenden Verständnis von wissenschaftlichem Filmen kritisierte Edmund Ballhaus bereits 1995 die Annahme, »daß die filmische Apparatur einen raum-zeitlich begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit total aufzeichnen könne.«⁶⁹ Ballhaus verortete dieses Verständnis von Film als exakte Realitätsabbildung in der »positivistische[n] Wissenschaftsauffassung [...], die im Wirkungskreis des deutschen Filmschaffens Tradition hat.«⁷⁰ Dementsprechend können audiovisuelle Medien auch nicht mehr als Sozialisationsinstanz

68 Carpentier 2012, 165.

69 Ballhaus 1995, 15.

70 Ballhaus 1995, 15.

verstanden werden, an denen sich Heranwachsende allein als Rezipient*innen medialer Inhalte orientieren:

»Sie [die Medien] bieten eigentätig zu nutzende Artikulationsformen und Räume, in denen diese erprobt und angewendet sowie die Ergebnisse veröffentlicht und Feedback organisiert werden können. Das hält Erfahrungen und Handlungsperspektiven vor, die für die Interaktion mit der Umwelt und damit für Medienaneignung, Identitätsarbeit und Sozialisationsprozesse gleichermaßen bedeutsam sind. Sozialisationsrelevant ist entsprechend nicht mehr allein, was Heranwachsende mit den medialen Kommunikaten machen, die sie realisieren, sondern zunehmend mehr, wie und wozu sie sich die medialen Artikulationsmöglichkeiten zunutze machen.«⁷¹

Aufgrund dieser voranschreitenden Alltagsmediatisierung und der daraus resultierenden, neuen Sozialisations- und Artikulationsräume müssen sowohl Pädagog*innen als auch Ethnograf*innen ihr Handeln ständiger Reflexion unterziehen, wenn sie mit Heranwachsenden, Medien und partizipativen Anspruchshaltungen arbeiten. Ob ein professionelles Filmteam die Ton-, Regie- und Kameraarbeit übernimmt oder ob diese Aufgaben aus Gründen der Ermächtigung, der Teilhabe bzw. der Sensibilisierung für kulturelle Werte und Tabus in die Hände der Subjekte einer filmischen Feldforschung oder eines handlungsorientierten Filmprojektes gelegt werden, macht einen fundamentalen Unterschied: Nicht nur die Stoßrichtung der Forschung oder des Filmprojektes beeinflusst dies deutlich, sondern auch die Beteiligung der im Zentrum des jeweiligen Vorhabens stehenden Menschen sowie deren Ko-Autor*innenschaft an den entstehenden audiovisuellen Formaten.⁷²

4.4 Zur Eigensinnigkeit des Aktanten Filmkamera

Die Nutzung von Kameras als primäres Instrument zum Sammeln ethnografischer Daten verhalf der Arbeit von Meads und Bateson zu einem Alleinstellungsmerkmal. Die beiden verstanden die Kamera nicht nur als rein deskriptives Darstellungsmittel ohne jegliche tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Dargestellten.⁷³ Sehgewohnheiten von Zuschauer*innen und die Vermarktbarkeit audiovisueller Formate stellen für filmende Ethnograf*innen oft eine viel größere Determinante in ihrer Arbeitsweise dar als der laut den Ethnolog*innen Lipp und

71 Theunert & Schorb 2010, 244.

72 Pink 2009 [2000], 48.

73 Jacknis 1988, 166.

Kleinert in Deutschland »seit mindestens einem Jahrzehnt«⁷⁴ nicht mehr existente Diskurs bezüglich der »leitenden Paradigmen einer Ethnologie mit audiovisuellen Mitteln.«⁷⁵ Beate Engelbrecht wies ebenfalls bereits 1995 auf das Problem der mangelnden Reflexion der Kamera und deren Präsenz hin:

»Bei der Beobachtung des Films [...] ist es notwendig, auch auf die Methode des Filmens einzugehen, da beide eng miteinander zusammenhängen. Während früher davon ausgegangen wurde, daß ›Realität‹ dadurch abgebildet werden könne, daß man eine Kamera [versteckt] aufstellt und filmt, was passiert, ist heute die Subjektivität des Films eine anerkannte Tatsache. [...] Dabei wird deutlich, daß der Filmprozeß äußerst komplex ist, da er einerseits Aufzeichnungen auf mehreren Ebenen ermöglicht [...], und andererseits mehrere Personengruppen aktiv in die Gestaltung des Endproduktes eingreifen, [...] insbesondere die Akteure selbst.«⁷⁶

Engelbrecht argumentiert, dass Filmen immer auch eine spezifische Filmsprache innewohne, die sie auf gewisse Art einzigartig in der Darstellung ihrer Inhalte macht. Bemühen sich Filmschaffende jeglichen Genres – um in Eva Hohenbergers weiter oben aufgeführten Begrifflichkeiten zu sprechen – möglichst umfassend und zielführend darum, filmische Realität herzustellen, so steht ihnen hierbei doch bisweilen die Realität Film im Weg: Die im Feld vorgefundenen Gegebenheiten – seien es problematische Lichtverhältnisse, Protagonist*innen, die nicht verstehen können oder wollen, oder technisches Equipment, das nicht so wie vorgestellt funktioniert, – behindern Filmschaffende oftmals mehr, als dass sie der Erstellung eines Filmes zuträglich sind. Wenn Ethnograf*innen und Medienpädagog*innen – ob gemeinsam mit ihren Protagonist*innen oder eigenständig – Filme erstellen, muss eine kritische Auseinandersetzung mit bereits bestehenden filmischen Repräsentationsstrategien des anvisierten Themenbereiches Teil des Vorhabens sein.

Basierend auf gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, d.h. aufgrund von technischen Innovationen und der Unabhängigkeit einiger ehemaliger Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent, war es dem französischen Ethnologen und Filmemacher Jean Rouch in den 1950er und 1960er Jahren gelungen, eine komplett neue Methode der ethnografischen Filmarbeit zu etablieren. Ihre Ideale und Methoden ähnelten denen der handlungsorientierten Medienpädagogik stark: das *Cinéma vérité*. Im Gegensatz zum US-amerikanisch geprägten Stil des *Direct Cinema* gingen die Vertreter*innen dieses Ansatzes bewusst von der Annahme aus, die Präsenz von Kameras und Filmteams beeinflusse das Verhalten der zu

74 Lipp & Kleinert 2011, 20.

75 Lipp & Kleinert 2011, 20.

76 Engelbrecht 1995, 152f.

repräsentierenden Kultur signifikant.⁷⁷ Rouch wollte bewusst die Präsenz der Filmemacher*innen und ihrer Kameras nutzen, um mit den Protagonist*innen in einen Austausch zu treten: Er sollte unter anderem auch Gegenstand des jeweils entstehenden Filmes werden. Nur aufgrund seiner zu der Zeit hochentwickelten technischen Ausstattung

»[...] war es Jean Rouch hier jedoch möglich – und diese Innovation beeinflusste die weitere Entwicklung des ethnografischen Films wohl am nachhaltigsten – mit Hilfe der von Raoul Coutard entwickelten Kamera, dem Prototyp einer von der Firma Eclair vorgestellten 16-mm-Synchrononkamera, die Gespräche der Protagonisten unter Verwendung eines Nagra Magnettonbandgerätes und kleinen, unauffälligen Krawattenmikrofonen bildsynchron aufzuzeichnen und somit – erstmals ohne technische Einschränkungen – den Gefilmten selbst das Wort zu erteilen.«⁷⁸

Die Entwicklung von Handkameras und einfach zu bedienenden Rekordern eröffnete neue Möglichkeiten der Miteinbeziehung auch von Jugendlichen und Kindern als aktiv handelnde Subjekte.⁷⁹ Noch viel stärker ist die Medienpädagogik heutzutage aufgrund ihres zentralen Gegenstandes der Mediatisierung, Medienbildung und Mediendidaktik an technische Entwicklungen ihrer Zeit gebunden.

Die Medienpädagogik verschreibt sich jedoch sehr viel mehr der nachhaltigen Ermächtigung ihrer Subjekte und weniger einer holistischen Gesellschaftskritik, wie dies unter anderem der Anspruch der Filme Jean Rouchs war. Ziel seiner Filmarbeiten war es, asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Filmemacher*innen und Protagonist*innen im Prozess des Repräsentierens zu durchbrechen und ihre Stimmen in ethnografischen Dokumentarfilmen hörbar zu machen.⁸⁰ Nur durch die Intervention der Filmemacher*innen und die Interaktion mit den Gefilmten sei es Rouch möglich gewesen, nicht nur ko*laborativ akademisches Wissen zu produzieren, sondern auch Momente der Ermächtigung für die Protagonist*innen seiner Filme zu ermöglichen, so Pink.⁸¹

Für Rouch stellte sich somit die Frage nach der Thematisierung der Kamera nicht. Für den Stil des *Cinéma vérité* war die Kamera quasi als Interaktions-Katalysator zwischen Rouch und seinen Protagonist*innen essentiell. Dass Rouchs Arbeiten aus den 1950er und 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ebenso wie die Etablierung handlungsorientierter Medienpädagogik in den 1960er und

77 Ruby 2000, 12.

78 Gürge 2000, 40f.

79 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 55.

80 Ruby 2000, 13f.

81 Pink 2009 [2000], 111.

1970er Jahren bis in unser heutiges Verständnis von Ethnografie und Film hineinwirken, beweist die relativ rezente Heranziehung von Rouchs Konzept der *Ethnofiktion* durch den Visuellen Anthropologen Johannes Sjöberg. Er definiert Ethnofiktion als »improvised documentary film-making with improvised performances of [...] protagonists.«⁸² Sjöberg konnte zeigen, dass Rouch für sich einen starken ethnografischen Anspruch an die entstandenen filmischen Formate gestellt hatte. Aus Rouchs Verständnis heraus seien Kreativität und Spontanität essentielle Aspekte seiner ethnografischen Arbeit gewesen. Vor allem jedoch war er der Überzeugung, dass nur durch Spaß und Freude an der gemeinsamen Filmarbeit tiefes Verständnis und Empathie ermöglicht werden.⁸³

Sjöberg drehte unter Anwendung des Ethnofiktion-Konzeptes mit Mitgliedern der Transgender-Community in São Paulo/Brasilien den Film »Transfiction«, für den er zwei transsexuellen Sexarbeiterinnen in ihrem Alltag folgte. Sjöberg stellte die Kamera als zentrales Rechtfertigungsmittel für seine Präsenz als Forscher dar: Nur durch die ständige Thematisierung der Kamera und über die Reflexion fiktiver Inszenierung in Interviewsektionen konnte Sjöberg den Zugang zu seinem Feld aufrechterhalten.⁸⁴ Am Beispiel von »Transfiction« wird klar, dass die Thematisierung der Kamera neue Möglichkeiten und Zugänge eröffnen kann, die sich bei einer nicht transparenten Nutzung von Kameras als Forschungswerkzeuge nicht ergeben würden.⁸⁵

Im nachfolgenden Kapitel werden die Potenziale einer solchen Filmarbeit, wie Rouch und Sjöberg sie praktizierten, diskutiert. Neben den Möglichkeiten, die solche Ansätze bieten, werden auch theoretische Konzepte und konkrete Beispiele der Umsetzung skizziert. Besonders Arbeiten, die an der unscharfen Trennlinie zwischen ethnografischer Forschung und ermächtigender Filmarbeit zu verorten sind, habe ich hierbei fokussiert. Schnittmengen und Unterschiede zwischen ethnografischer und medienpädagogischer Filmarbeit sowie Forschung aufzuführen ist hier mein zentrales Anliegen.

82 Sjöberg 2008, 229.

83 Sjöberg 2008, 230.

84 Sjöberg 2008, 236, 238.

85 An dieser Stelle auf all die ethisch-moralischen Fragestellungen einzugehen, die sich im Kontext einer nicht kommunizierten Nutzung von Filmkameras ergeben, wie etwa beispielshalber die Notwendigkeit eines Informed Consent oder der Verletzung des Rechtes am eigenen Bild bei fehlendem Transparentmachen des Mitschneidens, würde den Rahmen dieses Kapitels definitiv sprengen.

4.5 Potenziale und Gefahren partizipativer Filmprojekte: fünf Beispiele

»I'm happy that you are here,« he said.
>It's important that the work goes on.<
With that he slapped me on my back and
sent me on my way.«⁸⁶

Durch die Thematisierung sowohl der Kamera als auch der Machthierarchien zwischen verschiedenen Akteur*innen im Feld wird es für alle im filmischen Arbeitsprozess beteiligten Akteur*innen möglich, miteinander in Beziehungen zu treten, die eine neue Qualität aufweisen und althergebrachte Machthierarchien zwischen Repräsentierten und Repräsentierenden relativieren können. Es scheint, als befähigten unterschiedliche Formen der (audio-)visuellen Repräsentationsarbeit Ethnograf*innen und Medienpädagog*innen dazu, sich sowohl den Protagonist*innen ihrer Filmarbeiten als auch den gemeinsam kreierte Inhalten und den hierdurch ausgedrückten Gefühlen auf sensiblere und empathischere Art und Weise anzunähern:

»The participatory approach to the production of images [...] tends to give [...] a deeper sense of context. By interacting with the participants in the process of visual data construction, [...] [one] may capture the multiple dimensions of images and better understand the ethical consequences of their exhibition and circulation.«⁸⁷

Nachfolgend werde ich auf insgesamt fünf ausgewählte Film- und Forschungsprojekte eingehen, die sich entlang der unklaren Trennlinie zwischen der Praxis partizipativer, ethnografischer Filmforschung und handlungsorientierter Medienpädagogik verorten lassen. Ziel dieses Kapitels ist es daher, präziser herauszuarbeiten, welche Fragen die unterschiedlichen Vorarbeiten gestellt haben, welcher konkreter theoretischer und methodischer Konzepte sich die verschiedenen Studien bedienen und zu welchen Ergebnissen sie kamen.

Für seinen Film »On the road with Maruch« begab sich Florian Walter gemeinsam mit der Protagonistin Maruch de la Cruz Pérez sowie einem kleinen Filmteam auf eine einwöchige Reise durch den mexikanischen Bundesstaat Chiapas. Im Verlauf der Reise sind die beiden Protagonist*innen immer wieder gemeinsam problematischen Situationen wie Sexismus, Rassismus oder einem Aufeinandertreffen mit Paramilitärs, von denen die Region nach jahrelangen bewaffneten Konflikten

86 Stoller 2005, 123, über seine erste Begegnung mit seinem Mentor, dem Filmemacher und Ethnografen Jean Rouch.

87 Bayre, Harper & Afonso 2016, 14.

geprägt ist, ausgesetzt. Im Verlauf des 42-minütigen Films führen Walter und de la Cruz Pérez immer wieder dialogische Gespräche über Mythologie, Geschichte, soziale Hierarchie, Politik und Gewalt in der Region, die sie bereisten, sowie über de la Cruz Pérez' persönliche Lebenswelt und ihre eigenen Erfahrungen zu genannten Themen. Walter taucht hierbei regelmäßig als Ko-Protagonist im Film auf, der im Rahmen von Gesprächen und Interaktionen mit de la Cruz Pérez durch empathisches Nachfragen und Erzählen-Lassen die Rolle des Zuhörers einnimmt. In einer seiner Publikationen zum Film beschreibt Walter hierfür das von ihm vorgeschlagene theoretische Konzept der »transkulturellen Partnerschaft«⁸⁸ als prägend für seine Arbeit. Dasselbe sei wiederum stark durch die von Jean Rouch etablierte *Ethnofiktion* und David MacDougalls *Transcultural Cinema*⁸⁹ beeinflusst:

»Transkulturelle Partnerschaft [...] zielt darauf ab, gleichberechtigte Formen der Kommunikation als utopisches Fernziel anzusteuern, selbstreflexiv indigene und wissenschaftliche Diskurse des globalen Nordens und künstlerische Praktiken auszuhandeln sowie offene Formen von Repräsentation zu finden.«⁹⁰

Florian Walter begreift sein eigenes methodisches Konzept als Utopie. Dies offenbart bereits deutlich, dass sich die praktische Handhabung im Prozess der dialogischen Filmarbeit oft als problematisch erwiesen haben musste. Zwar plädiert Walter dafür, »Kollaborationen in allen Phasen der Filmproduktion zu implementieren«⁹¹, da durch ein solches Vorgehen »einseitige Interpretationen des Ethnologen vermieden und Inhalte filmisch verhandelt werden [können].«⁹² Dennoch resümiert er, dass dieser Anspruch auf manchen Ebenen, beispielsweise im Bereich des Filmschnitts, den Walter aus finanziellen Gründen in Deutschland und ohne de la Cruz Pérez' Beteiligung realisieren musste, utopisch und nicht realisierbar erschien.

Auch der Pädagoge und Kulturwissenschaftler Johann Wendel, der im Rahmen seiner Dissertationsforschung das Filmprojekt »Fenster zur Welt« begleitete, bezweifelt die Möglichkeit, bestehende Machthierarchien in einem Filmprojekt nachhaltig ebenen zu können. *Empowerment*, das Wendel als die Ermächtigung marginalisierter Bevölkerungsgruppen über der Eröffnung des Zugangs zu Kultur und Öffentlichkeit versteht, »[...] ist also im Kontext dieser Studie eher ein Oberbegriff, der ein gewisses utopisches Ideal vorzeichnet, wonach die Projektteilnehmer sich aus Situationen der Unterdrückung und Entrechtung befreien.«⁹³ Im Projektfor-

88 Walter 2014, 56.

89 Vgl. MacDougall 1998.

90 MacDougall 1998, 57.

91 MacDougall 1998, 58.

92 MacDougall 1998, 58.

93 Wendel 2015, 15f.

mat fertigten Jugendliche aus »gesellschaftlichen Peripherien«⁹⁴ in Deutschland, der Türkei und Brasilien Kurzfilme an und tauschten sich über soziale Medien wie YouTube über ihre eigens angefertigten medialen Produkte aus. Hierdurch sollten die Jugendlichen im Rahmen angeleiteter Projektarbeit und im Austausch miteinander zum einen den Umgang mit Kameras, PCs und dem Internet erlernen. Zum anderen war es Ziel des Projektes, dass die Teilnehmer*innen stigmatisierenden, medialen Darstellungen ihrer selbst eigene populärkulturelle, filmische Erzeugnisse entgegensetzen:

»Die Teilnehmer des Projekts Fenster zur Welt können durch ihre eigene Produktion von Kurzfilmen in diese Populärkultur eintauchen und, durch die Verbreitung Ihrer Filme im Internet in gewissem Maße diese Kultur mitgestalten [Hervorh. i. O.].«⁹⁵

Als Ziel des Projektes gab Wendel zudem die *visuelle Alphabetisierung* der Teilnehmer*innen an, die in der »Fähigkeit, die Bilder sowohl der Massenmedien als auch der Kunst zu interpretieren und zu kritisieren«⁹⁶ bestehe. Auf welcher Basis die Jugendlichen hinsichtlich der Lesbarkeit visueller Inhalte zu Analphabet*innen gemacht werden und welche Rolle schriftversierte Bildungseinrichtungen wie Schulen hierbei spielen, kam nicht zur Sprache. Technologien wurden im Kontext des Films verstanden »als soziale Werkzeuge des Empowerment«⁹⁷ und durch die Beschäftigung mit Eigen- und Fremdwahrnehmungen während des Filmemachens fand laut Wendel ein Aus-sich-Heraustrreten der Teilnehmer*innen statt. Dies führte dazu, dass sie sich mit anderen Augen zu sehen begannen. Indem Wendel die entstandenen Narrative der Jugendlichen in seine wissenschaftliche Arbeit mit einbezog, ihre Stimmen berücksichtigte und die Positionen von Koordinator*innen, Projektleiter*innen, Forscher*innen und Teilnehmer*innen zusammenführte, sei im Rahmen seiner Ethnografie bereits ein Moment der Ermächtigung zu lokalisieren. »Dabei wird Film als das Medium par excellence gesehen, um eine kritische intermediale Literatur der Gegenwart zu entwickeln.«⁹⁸

Die zu Beginn erwähnten kritischen Perspektiven auf Ermächtigung als Utopie erscheinen Wendel im weiteren Verlauf seiner ethnografischen Beschreibungen eher peripher. Als »emanzipatorisches Bündnis mit den Subjekten der Forschung«⁹⁹ beschreibt er sein Tun und eröffnet die Verbündung mit Forschungs-subjekten als ethnografische Perspektive. Methodisch bezeichnet er die Ausrich-

94 Wendel 2015, 12.

95 Wendel 2015, 14.

96 Wendel 2015, 15.

97 Wendel 2015, 24.

98 Wendel 2015, 86.

99 Wendel 2015, 87.

tung seiner Forschung als Performance-Ethnografie und begreift das Projekt »als eine riesige Performance mit vielfältigen Akteuren, Autoren, Darstellern, Settings und Requisiten.«¹⁰⁰ Ob das Projekt auch von den Forschungs- und Projektteilnehmer*innen sowie den Koordinator*innen und Geldgeber*innen als performativer Akt empfunden wurde, bleibt allerdings offen. Er merkt auch an, dass er selbst seinem dialogisch-multiperspektivischem Anspruch nicht gerecht werden konnte:

»So sehr ich mich auch darum bemühe, in der vorliegenden Studie die Stimmen und Interessen der verschiedenen am Forschungsprozess beteiligten Subjekte zum Ausdruck zu bringen und so intensiv ich auch mit all diesen Subjekten zusammenarbeite – im besten Falle als eine Art Verbreiter oder Herausgeber ihrer Narrative und Standpunkte – so sehr muss ich mir auch der Verantwortung bewusst sein, die ich als Verfasser des Textes letztlich habe: Es ist in der Tat eine Studie, in der viele Stimmen zum Ausdruck kommen, aber in irgendeiner Weise sind sie immer durch mich gesammelt, übersetzt oder vermittelt (wenn auch im ständigen Dialog mit den Forschungssubjekten).«¹⁰¹

Kinder seien immer abhängig von Institutionen, die ihnen Möglichkeiten zur Hörbarmachung ihrer Stimmen geben. Sie entwickelten durch das Projekt Interesse an Technologie, Forschung und dem Erzählen eigener Geschichten. Forschende müssten Ausbeutung und Exotisierung im Rahmen partizipativer, ermächtigender und dialogischer Filmprojekte vermeiden, so Wendel.¹⁰²

Kritischer geht der Visuelle Anthropologe Peter Anton Zoettl mit der partizipativen Forschungsmethode des ko*laborativen Films im Rahmen von Workshop-Formaten ins Gericht. Während Florian Walter partnerschaftliches, dialogisches Forschen als erstrebenswerte Utopie definiert und Johann Wendel den ermächtigenden Aspekt trotz der stets dominierenden Rolle der übersetzenden, moderierenden Ethnograf*innen hervorhebt, geht Zoettl vor allem auf die Schwierigkeiten und Widerstände bezüglich der Annahme von Ermächtigung der Protagonist*innen ein. Diese gingen nur allzu oft mit Forschungsvorhaben einher, die dialogische oder partizipative Ansprüche artikulierten. Zoettl weist darauf hin, dass geteilte Kameraarbeit nicht automatisch zur Folge haben muss, dass bestehende, sozioökonomische Disparitäten innerhalb einer Gruppierung reflektiert und aufgearbeitet werden.¹⁰³ Anhand der angebotenen Involvierung der Protagonist*innen einer seiner Filmworkshops in den Prozess des Filmschnitts zeigt Zoettl auf, dass Partizipation im Kontext filmischer Forschung immer auch als zweidimensional verstanden werden muss: Auf sein Angebot des gemeinsamen Filmschnittes gingen nur

100 Wendel 2015, 89.

101 Wendel 2015, 110.

102 Wendel 2015, 111f.

103 Zoettl 2012, 210.

zwei Protagonist*innen ein, die sich für die vergleichbar ›langweilige‹ Aufgabe der Montage und Postproduktion interessierten.¹⁰⁴

Neben der Möglichkeit zur Partizipation erscheint somit auch die Bereitschaft dazu als notwendige Grundvoraussetzung für ko*laborative oder partizipative Forschungsvorhaben. Oft wird diese Bereitschaft von filmisch Forschenden neben anderen Vorannahmen – beispielshalber im Hinblick auf das Bewusstsein einer als subaltern kategorisierten Gruppierung bezüglich ihres Status als ›benachteiligt‹ und der Bereitschaft, soziale Ungerechtigkeiten zu artikulieren und verbessern zu wollen – quasi unreflektiert vorausgesetzt und in die konkrete Feldforschungssituation miteingebracht. Dabei sei es, so Zoettl, zielführender, Partizipation als barrierefreie Möglichkeit zu verstehen, den Protagonist*innen Raum zu geben, ihre eigenen Motivationen und Leitmotiv zu konkretisieren und sich auf die Potenziale und Möglichkeiten eigener kultureller Werte zu besinnen:

»Why might [...] Portuguese immigrants of African descent be seemingly [...] uninterested in the political potentialities of the new media, to the frustration of the anthropologist or social activist? [...] The day-to-day survival of minorities is often linked to their recognition as a distinct group within society, a status that may call for periodical reaffirmation of whatever is – by the minority and by the Other – considered to be the group's ›culture‹: a truly political undertaking.«¹⁰⁵

Es ist also bereits als effektives Ergebnis anzusehen, dass sich Akteur*innen im Prozess partizipativer Filmarbeit ihres eigenen kulturellen Reichtums bewusst(er) werden und lernen, sich bei dem Ausdruck ihrer Werte, Sprache(n) und Traditionen filmischer Mittel zu bedienen. Wenn die Erwartungen der Feldforscher*innen, die auf politische Statements, Subversivität und Aktivismus hoffen, hier auf der Strecke bleiben, sei dies zweitrangig. Zoettl begreift mediale Repräsentationen mit Pierre Bourdieu als Systeme symbolischer Macht¹⁰⁶ und merkt an, dass deren Hör- und Sichtbarkeit oft mit dominanten Narrativen machtvoller Kollektive wie politischen Parteien oder anderen Gruppierungen korrelieren:

»However, even when considering the merit of participatory projects that seek to support community members in their efforts to rediscover, reaffirm and value their own way of being in relation to the norms and value judgements of dominant society, the unfortunate – and general unnoticed – complicity between the desire of marginalized communities to show their best side, and the wish of dominant society to conceal the (marginalized) negative, causes uneasiness.«¹⁰⁷

104 Zoettl 2012, 212.

105 Zoettl 2012, 216.

106 Vgl. Bourdieu 1991.

107 Zoettl 2012, 220

Es bleibt zu bezweifeln, ob die durch Zoettl dargelegten Strukturen der Repräsentation wirklich so generalisierbar konträr gegeneinander arbeiten. Jedoch erwähnt Zoettl hier einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Intentionen partizipativer Filmprojekte im Hinblick auf die Unterstützung von Workshop-Teilnehmer*innen, nämlich die selbstbewusste Miteinbeziehung und Artikulation ihrer eigenen kulturellen Werte. Wie konkret das Ziel eines partizipativen Workshop-Formates auszusehen hat, sollte demnach also ebenso partizipativ herausgearbeitet werden wie das fertige Produkt.

Deutlich bescheidener ist der Anspruch des internationalen EU-Förderungsprojekts »CHICAM«, an dem die Medienpädagogen Peter Holzwarth und Björn Maurer bis 2003 mitarbeiteten. Folglich

»möchte [CHICAM] 10- bis 14-jährigen Kindern, die im Kontext von Migration oder Flucht in verschiedenen Ländern Europas leben, die Möglichkeit geben, sich mittels Fotografie, Video und Internet mit der eigenen Lebenssituation auseinander zu setzen (Peergroup-Beziehungen, Familienbeziehungen, Schule) und Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg auszutauschen.«¹⁰⁸

Vorsichtig wagen Holzwarth und Maurer unter der Prämisse, dass es »nicht die Interpretation eines Symbolangebots [Hervorh. i. O.]«¹⁰⁹ gebe, die Darlegung ihres Forschungsansatzes *Eigenproduktionen mit Medien*. Vor allem im Hinblick auf die Sprachgebundenheit herkömmlicher Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung stellen die Medienpädagogen die Möglichkeit in den Raum, solche sprachgebundenen Methoden der Erhebung durch andere, nicht-sprachgebundene Methoden zu ergänzen:¹¹⁰

»Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – auch mittels eigener, *selbst* erstellter Medienprodukte auszudrücken [Hervorh. i. O.]«¹¹¹

Die beiden Medienpädagogen gehen also im Sinne eines inklusiven Verständnisses davon aus, dass Kinder und Jugendlichen bereits dazu in der Lage seien, sich medial auszudrücken. Es brauche hierzu keine ermächtigenden Forscher*innen und Pädagog*innen, die integrative Maßnahme anberaumen müssten. Auch sprechen sich Holzwarth und Maurer gegen die Heranziehung herkömmlicher methodischer Werkzeuge aus Bild- und Filmwissenschaft aus, um die entstandenen medialen Fragmente zu analysieren. Sie heben zudem den symmetrischen Aspekt der

108 Holzwarth & Maurer 2003, 1.

109 Holzwarth & Maurer 2003, 2.

110 Holzwarth & Maurer 2003, 3.

111 Holzwarth & Maurer 2003, 3.

Begegnung zwischen Forschenden und Projektteilnehmer*innen hervor, aus dem beiden Parteien gewisse Vorteile erwachsen:

»Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstaudrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen. [...] Nicht gering zu schätzen ist dabei der Aspekt, dass nicht nur die Forschung etwas aus diesen praktischen Medienprojekten bekommt – die beteiligten Kinder und Jugendlichen können ihre Kreativität praktisch erproben und sich zugleich neue Medienkompetenzen aneignen.«¹¹²

Vor allem im Kontext der Migrationsforschung ist die Notwendigkeit der Eröffnung alternativer Ausdrucksformen, die nicht das durchmachtete Instrument der Wortsprache voraussetzen, besonders groß. Auch die Anerkennung vielfältiger Identifikationsmarker sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene ist von zentraler Bedeutung, wie die Studie nahelegt: Während einige Kinder die Inhalte bekannter Pop- und Hip Hop-Videos reinszenierten, bevorzugten andere die rein ästhetisch-emotionale Darstellung von Inhalten, die sie selbst auf sprachlicher Ebene gar nicht verstehen konnten. Dies wird besonders eindrücklich am Beispiel kurdischer Jugendlichen, die in Griechenland griechische Lieder mit einem typisch kurdischen Instrument, dem *Saz*, neu interpretierten und gefilmt wurden:

»Da der Liedtext in griechischer Sprache von keinem der Kinder/Jugendlichen hätte verstanden werden können, konnte der Film gleichsam ohne den Anspruch eines textlichen oder inhaltlichen Verstehens auf einer ästhetischen und emotionalen Ebene angeeignet werden. Möglicherweise ist diese, dem kognitiven Verstehen entbundene Art von Aneignung der alltäglichen Rezeption von Musik und Musikvideos ähnlich: Nicht das Verstehen von Text und Inhalt steht im Vordergrund, sondern das ästhetische Erleben.«¹¹³

Trotz fehlender Sprachkenntnisse interpretieren die Forscher diese Verfilmungen als Ausdruck einer kulturellen Nähe.¹¹⁴ Theoretisch wird sich hier auf Konzepte bezogen, die »natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten«¹¹⁵ zulassen. Hybride Zuschreibungen und Formen des Kapitals, die Mehrfachzugehörigkeiten nicht nur zulassen, sondern diese als Werkzeug zur Auseinandersetzung mit und Beschreibung von Prozessen der Identitätskonstruktion als gegeben ansehen, spielten ebenfalls eine zentrale Rolle.

112 Holzwarth & Maurer 2003, 4.

113 Holzwarth, Niesyto 2008, 15.

114 Holzwarth, Niesyto 2008, 14.

115 Mecheril 2003, zit.n. Holzwarth, Niesyto 2008, 7.

Der Filmemacher und Visuelle Anthropologe Martin Gruber hält im Zusammenhang mit der ausgeübten Autorität von Workshop-Koordinator*innen im Machtgefälle mit Teilnehmer*innen die Fähigkeit des »Let-Go«¹¹⁶ für bedeutsam, also das bewusste Abgeben von Kontrolle, sogar mit dem Bewusstsein des eventuellen Scheiterns einer (Dreh-)Situation. Durch die Einführung fiktiver Sequenzen, die sich wieder auf Jean Rouchs Konzept der Ethnofiktion beziehen und in denen Reinszenierungen alltäglicher Situationen dargestellt wurden, vermochte Gruber laut eigener Aussage die Beziehung zu den Protagonist*innen der entstandenen Formate und ihm als Forschenden zu transformieren:

»I want to argue that the introduction of a fictional layer not only has an effect on the protagonists but also changes the relationship between protagonists and filmmakers: they become players of the same (Rouchian) game rather than bound into the more rigid hierarchical relationship between observer and observed that is characteristic of more conventional documentary filmmaking.«¹¹⁷

Durch die metaphorische Heranziehung des Ausdrucks »become players of the same game« hebt Gruber bewusst auch die performative Komponente der Interaktion hervor, die aus der Ausebnung hierarchischer Strukturen zwischen Forscher*innen und Erforschten resultiert. Wie Zoetl benannte auch Gruber bestimmte Aspekte wie die Filmmontage als wenig von Teilnehmer*innenschaften beachtetes Ressort.¹¹⁸ Als zentrale Methode für sein Vorgehen nennt Martin Gruber die Methode des *Participatory Video* (PV). In diesem Zusammenhang wurden die einzelnen Phasen des Filmprozesses nach einer kurzen, didaktischen Einführung mit Kameraübungen und Tonaufnahmen ko*laborativ durchgeführt: Sowohl beim Dreh als auch bei der Montage hatten alle Teilnehmer bei Entscheidungen gleiches Mitspracherecht. Somit steht in diesem Kontext der Prozess des Filmemachens im Zentrum: Dem finalen Produkt wird eine deutlich geringere Bedeutung für die Generierung ethnografischer Daten beigemessen.¹¹⁹

Auch für Gruber spielen Machtstrukturen, die den Workshop-Formate zugrunde liegen, eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Teilnehmer*innenschaft: Auf der einen Seite erhielten die Teilnehmer*innen im Rahmen der von ihm organisierten Formate ein Entgelt für ihre Zeit. Auch wurde ein Catering angeboten. Durch diese materiellen Vorteile, die die Teilnehmer*innen im Rahmen der Workshops erfuhren, erschwerte sich der Prozess der Auswahl: Dieser konnte nur von Teilnehmer*innen produktiv durchgeführt werden, die in der Gemeinschaft involviert

116 Gruber 2016, 33.

117 Gruber 2016, 23.

118 Gruber 2016, 25.

119 Gruber 2016, 26.

und als Autoritätspersonen etabliert waren. Neben einem materiellen Vorteil führte Gruber damit auch einen Zugewinn an symbolischem oder sozialem Kapital an, den Teilnehmer*innen in ihrer Gemeinschaft durch die Teilnahme erfuhren.¹²⁰ Neben ermächtigenden Aspekten partizipativen Filmemachens hebt er allerdings auch problematische Aspekte für bestehende gesellschaftliche Ordnungssysteme hervor:

»As long as filmmaking offers benefits to possible participants – financial, political, personal and otherwise – it has the potential to raise or reinforce conflicts. In order to minimise this unwelcome side-effect, more public and more transparent procedures should be applied. This would make powerful actors – including the researcher – more accountable.«¹²¹

Die Auswahl der Akteur*innen und Protagonist*innen macht Martin Gruber für die Verstärkung eventueller Disharmonien und Asymmetrien innerhalb bereits bestehender gesellschaftlicher Gefüge mitverantwortlich und sieht Koordinator*innen und Organisator*innen von Workshops hier doppelt haftbar.

4.6 Zwischenfazit

Sowohl in der medienpädagogischen als auch in der ethnografischen Arbeit mit dem Medium Film bestanden lange Zeit Vorannahmen, die progressive Auseinandersetzungen mit dem Medium über Jahrzehnte hemmte. Trends und Paradigmenwechsel innerhalb der Disziplinen waren auch immer mit historischen Kontexten wie den gesellschaftlichen Umwälzungen der 1960er sowie der Entkolonialisierung des afrikanischen Kontinents verwoben. Als Orte der Normierung und Formatierung von Darstellungs- und Blickregimen fungieren zumeist Filmfestivals der jeweiligen Disziplinen.

Während in der Medienpädagogik ein genereller Trend hin zur Ablehnung neuer Medien zu beobachten war, der als allgemeine Präventivzensur beschrieben werden kann, ist der ethnografischen Forschung und ihren Praktizierenden mehrfach eine generelle Präferenz des Wortes gegenüber dem Bild attestiert worden. Vor allem die kulturell konstruierte Hierarchie der Medien Bild und Text ist hierfür verantwortlich zu zeichnen. Erst mit der Abkehr vom Anspruch, objektive Wirklichkeit in Ethnografien darstellen zu wollen bzw. überhaupt dazu in der Lage zu sein, Wirklichkeit darzustellen, ließ sich eine grundlegende Veränderung feststellen: Filmischer Arbeit zugrundeliegende Wirklichkeitsannahmen erschienen nun problematisch, da die Veränderung von Wirklichkeit durch Film nicht mitgedacht

120 Gruber 2016, 31.

121 Gruber 2016, 32.

wurde. Eva Hohenbergers Ausführungen zur Wirklichkeitskonstruktion im Film verdeutlichten, dass die Beziehung zwischen Zuschauer*innen und Film immer eine semantische sein muss. Prozesse der Produktion und Rezeption audiovisueller Medien sind daher als Kulturtechniken zu bezeichnen.

Multimedialität wurde zudem von Forschenden und Praktizierenden gleichermaßen als gewinnbringendes Werkzeug beschrieben, das einerseits bestimmte gestalterische Mittel zur Verfügung stellt und andererseits eine Form der Metakommunikation für Teilnehmer*innen offeriert. Filmische und schriftliche Medien sind also nicht aufgrund ihrer inhärenten Eigenschaften als mehr oder weniger konfliktbehaftet zu bewerten. Sowohl ethnografische Forschung als auch handlungsorientierte Medienpädagogik unterliegen neoliberalen Sichtbarkeits- und Verwertungsregimen. Sie sehen nur wenig Zeit und Geld für nachhaltige, den eigenen Idealen entsprechenden Formen der Umsetzung von Projekten vor. Mit diesen Regimen hängt auch die problematische Dimension der Partizipation von Teilnehmer*innen an zentralen Prozessen des Filmemachens zusammen, beispielshalber hinsichtlich Montage und Postproduktion: Wie sich gezeigt hat, werden Aufgaben oftmals von Workshop-Koordinator*innen eher selbst erledigt, als dass sie an Teilnehmer*innen herangetragen werden. Deren Möglichkeit zur Teilhabe am Filmemachen und somit zur Teilgabe am filmischen Endprodukt wird hierdurch verringert.

Der Anspruch einer Verwertbarkeit der entstandenen Audiovisionen von Seiten der Durchführenden, Koordinierenden und Finanzierenden limitiert und begrenzt zudem innerdisziplinäre, reflexive und erkenntnistheoretische Debatten zur Heranziehung der Kamera als Arbeitsinstrument. Im vorangegangenen Kapitel wurde ein Verständnis der Kamera als Aktant beschrieben. Dies geschah mit dem Ziel, deutlich zu machen, in welchem Ausmaß sie den Prozess der Dreharbeiten organisiert und strukturiert. Jean Rouch macht in seiner *Shared Anthropology*¹²² die Thematisierung der Kamera zur Basis filmisch-ermächtigenden Arbeitens. Freude und Spaß an gemeinsamer Arbeit mit und am Medium Film sieht er stets als Grundlage für ein empathisches Verständnis für die Blickwinkel der Teilnehmer*innen.¹²³ Sie gilt es nach Rouch ins Zentrum einer jeden Ethnografie zu rücken, sei sie filmisch oder rein schriftlich.

Der Blick auf die vorgestellten Projekte wies bereits auf konkrete Ansprüche und Problemfelder hin, die im Zusammenhang mit ethnografischer Arbeit an und mit dem audiovisuellen Medium auftauchen: Es tritt ein Verständnis von Filmen

122 Vgl. Henley 2009, 310ff.

123 Vgl. Gruber 2016; Henley 2009; Sjöberg 2008. Aus Ermangelung verfügbarer Primärquellen zu methodischen Implikationen eines Cinéma vérité nach Jean Rouch, die ins Deutsche oder Englische übersetzt sind, beziehe ich mich hier auf Sekundärquellen und methodische Weiterentwicklungen dieser Tradition des ethnografischen Filmens.

als kulturell kodierte Texte zutage. Als Anspruch formulierten die Verantwortlichen, durch die Produktion eigener Medien einen Beitrag zur visuellen Alphabetisierung ihrer Zielgruppen leisten zu wollen. Durch die Miteinbeziehung neuer Medien und Kommunikationsplattformen steht auch die Förderung intermedialen Handelns im Mittelpunkt. Ziel hierbei ist es, mediale Inhalte und die zunehmende Mediatisierung des Alltages über Ländergrenzen hinweg zu thematisieren und letzten Endes gemeinsam zu reflektieren. Gleichzeitig stand die Rückbesinnung der Teilnehmer*innen auf eigene ›kulturelle‹ Werte und ihr Ausdruck durch filmische Mittel im Zentrum.

Als zentrales Anliegen konnte bei allen Projekten der Anspruch des bereits weiter oben kritisch erläuterten *Eine-Stimme-Gebens* identifiziert werden. Gleichberechtigung, Partizipation und Emanzipation zu erreichen, wurde von den Forschenden jedoch auch als »utopisches Fernziel«¹²⁴ oder »utopisches Ideal«¹²⁵ beschrieben. Das Selbstverständnis der Koordinator*innen als in der Begegnung mit fluchterfahrenen Jugendlichen Ermächtigungs- und Teilhaberräume eröffnend stand oftmals der Anerkennung bereits bestehender medialer Kompetenzen der Teilnehmer*innen im Weg. Ermächtigung wird nicht allein durch die Bemühungen von Koordinator*innen und Organisator*innen, sondern besonders durch die Eröffnung von barrierearmen Gestaltungsräumen für die jugendlichen Teilnehmenden erreichbar.

Als zentral erwies sich hier die Fähigkeit eines *Let-Go*: Hiermit ist die Abgabe der Kontrolle von Koordinator*innen über zentrale Prozesse der Film(Post-)Produktion gemeint. Ziel hierbei sollte es sein, Freiräume für Teilnehmer*innen zu etablieren, damit diese sich selbst ausdrücken und Themen setzen können. Es zeigte sich folglich, dass Partizipation barrierearmer, offener, und vor allem ohne Erwartungshaltungen von Seiten der Koordinator*innen gedacht werden müsste. Filmprojekte mit partizipativ-ermächtigendem Anspruch sind oftmals durchdrungen von Erwartungshaltungen der Geldgeber*innen, Forschungskoordinator*innen oder Institutionen. Sie verfolgen oftmals eigene Zielsetzungen über ihre Involvierungen in beispielhaft beschriebene Filmprojekte. Als Konsequenz kann partizipative und ko*laborative Filmarbeit auch soziokulturelle, politische oder religiöse Konflikte neu an- oder im schlimmsten Falle überhaupt erst entfachen, wenn sie verbunden ist mit möglichen Vorteilen für direkt oder indirekt Mitwirkende.

Sowohl inhaltlich als auch methodisch finden tiefgreifende Reflexionen über die Beziehungen zwischen Personen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Feldes »Filmworkshop« statt. Dass diese Beziehungen reflektiert und in den Prozess des Ethnografierens inkorporiert werden, macht eines deutlich: Audiovisuelle Medien und partizipative Medienarbeit bieten hierfür in Kombination einen Möglich-

124 Walter 2014, 56.

125 Wendel 2015, 15f.

keitsraum. Dieser Möglichkeitsraum offeriert jedoch nicht per se Ermächtigung, Teilhabe und Sichtbarkeit für marginalisierte und migrantisierte Personengruppen. Es gilt, ebendiese Personengruppen in die Ausgestaltung dieses Möglichkeitsraumes in allen Phasen der gemeinsamen Workshop-Arbeit möglichst umfassend und bedingungslos miteinzubeziehen.