

Gesellschaft für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation e.V.
(Hg.)

montage AV: Gebrauchsfilm (2)

2006

<https://doi.org/10.25969/mediarep/247>

Veröffentlichungsversion / published version

Teil eines Periodikums / periodical part

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gesellschaft für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation e.V. (Hg.): *montage AV: Gebrauchsfilm (2)*, Jg. 15 (2006), Nr. 1. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/247>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

montage/av

Zeitschrift für Theorie & Geschichte
audiovisueller Kommunikation

15/1/2006

Gebrauchsfilm (2)

SCHÜREN

Inhalt

Editorial	4
Prolog: Eine Straßenszene in Paris	9
<i>Eef Masson</i> Didaktik vs. Pädagogik. Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen	10
<i>Valérie Vignaux</i> Eine <i>Encyclopédie</i> der Leinwand. Der institutionelle Diskurs des Kinos im Frankreich der Zwischenkriegszeit und die Filme von Jean Benoit-Lévy (1922–1939)	26
<i>Roxane Haméry</i> Kino und Unterricht. Die fabelhafte Lektion in Unehrebarkeit des Jean Painlevé	43
<i>Anita Gertiser</i> Domestizierung des bewegten Bildes. Vom dokumentarischen Film zum Lehrmedium	58
<i>Yvonne Zimmermann</i> Vom Lichtbild zum Film. Anmerkungen zur Entstehung des Industriefilms	74
<i>Pierre-Emmanuel Jaques</i> Werben, zeigen oder verbergen? Zum Tourismusfilm in der Schweiz	91
<i>Urs Stäheli / Dirk Verdicchio</i> Das Unsichtbare sichtbar machen. Hans Richters DIE BÖRSE ALS BAROMETER DER WIRTSCHAFTSLAGE	108
<i>Florian Hoof</i> «The One Best Way». Bildgebende Verfahren der Ökonomie und die Innovation der Managementtheorie nach 1860	123

Vinzenz Hediger

Von Hollywood lernen heißt führen lernen. Spielfilme als Schulungsfilme
in der Managementausbildung 139

Eva Hohenberger

Gedenken als Gebrauch. Über die Auftragsfilme der KZ-Gedenkstätte
Buchenwald 153

Zu den Autoren 182

Impressum 185

Editorial

Den Filmtheoretiker der Gegenwart erkennt man unter anderem daran, dass er in Apparate-Analogien denkt und kulturelle Prozesse auf ihre Affinität zur technischen Struktur des Mediums hin befragt. Für MaryAnn Doane etwa ist der Film das Medium des «Zeitalters der Wahrscheinlichkeit» (Ian Hacking), also des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, weil er als technisch-industrielles Gerät der Speicherung und Rationalisierung von Zeit, aber auch der Aufzeichnung des Zufälligen, bloß Möglichen und nicht Notwendigen, Kontrolle und Kontingenz verbindet, zwei ebenso grundlegende wie gegenläufige Momente der Moderne (Doane 2002). Für Akira Lippit wiederum ist das Kino nicht nur ein Medium, in dem Tiere auftreten. Es ist vielmehr selbst Tier, d.h. ein Mechanismus-Organismus von animalischer Qualität, der dem Tier in seiner mechanistischen Konzeption, wie sie von der Wissenschaft der frühen Neuzeit entwickelt wurde, strukturell verwandt ist, und der im Prozess der Moderne an die Stelle der Tiere getreten ist, die aus der Lebenswelt der Menschen verschwunden sind (Lippit 2000). Für Scott Curtis schließlich ist die rasche Ausbreitung des Films in den Wissenschaften im frühen 20. Jahrhundert Ergebnis einer «natürlichen Anziehung» zwischen Kino und Wissenschaft, die auf einer strukturellen Affinität der wissenschaftlichen Praxis und der «Grundform des Kinos» beruht (Curtis 2005, 25). Einmal abgesehen von ihrer nordamerikanischen Herkunft dieser Autoren verbindet eine gemeinsame Wurzel ihr Denken des Kinos. Was sie vorschlagen, sind Variationen und Deklinationen der Ur-Analogie der akademischen Filmtheorie, der Analogie zwischen filmischem und psychischem Apparat, die Münsterberg 1916 inauguriert und die mit der psychoanalytischen Filmtheorie in den 1970er Jahren ihre bis heute nachwirkende Prägung erhält. Ist die Entsprechung von Mentalem und Film bei Münsterberg noch eine strukturelle, überzeitliche Tatsache, so wird sie bei den freudianischen Filmtheoretikern, Freuds Theorie einer stets mit sozialen Instanzen verhandelnden Psyche gemäß, kulturell und historisch. Wie die genannten Beispiele zeigen – und die Liste ließe sich verlängern –, entwickelt sie gerade als solche, d.h. als zugleich historische und strukturelle Analogie eine hohe Plastizität und eine starke Anziehungskraft, so dass sie als nicht kontroverses heuristisches Verfahren für die Analyse des Films in kulturellen Prozessen nachhaltig Verwendung finden kann.

Gerade der zitierte Beitrag von Scott Curtis zur letzten Nummer der *Montage AV* zeigt, dass sich das Feld dessen, was hier Gebrauchsfilm genannt wird, ausgehend von der filmtheoretischen Apparate-Analogie überaus produktiv

erschließen lässt. Wenn wir aber in dieser zweiten Themennummer zum Gebrauchsfilm den Gegenstandsbereich erweitern und neben dem Wissenschaftsfilm und dem Film als Mess- und Versuchstechnik, die im ersten Heft den Hauptakzent setzten, nun auch der Schul- und Lehrfilm, der Industriefilm und weitere Formen wie der Gedenkstättenfilm zur Sprache bringen, dann geht dies auch mit einer Erweiterung des methodischen Horizonts einher, oder vielmehr mit der Erprobung weiterer filmwissenschaftlicher (Theorie-)Ansätze auf dem Feld des Gebrauchsfilms.

So stellt Eef Masson in ihrem Beitrag «Didaktik vs. Pädagogik. Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen» Semiotik und historische Pragmatik einander gegenüber und unterzieht Geneviève Jacquinots *Image et pédagogie*, den bislang wohl einzigen theoretischen Gesamtentwurf für eine visuelle Pädagogik, einer detaillierten Kritik, wobei sie am Beispiel des Schulfilms in den Niederlanden für einen kontextorientierten, pragmatischen Ansatz zur Analyse der Gebrauchsformen des Films plädiert. Die Filmhistorikerin Valérie Vignaux wiederum wählt in ihrem Beitrag «Eine *Encyclopédie* der Leinwand. Der institutionelle Diskurs des Kinos im Frankreich der Zwischenkriegszeit und die Filme von Jean Benoit-Lévy (1922–1939)» die Form der Werkbiographie, um die wissensgeschichtliche Dimension des Projektes einer *Encyclopédie* der Leinwand aufzuschließen, wie dieses in der Zwischenkriegszeit in Frankreich in prominenter Weise vom Filmpädagogen Jean Benoit-Lévy verfolgt wurde. Vignaux' Beitrag erinnert nicht zuletzt daran, dass der Autorenbegriff in ähnlicher Weise zur methodischen Grundausstattung der französischen Filmwissenschaft zählt wie die Apparate-Analogie zu derjenigen der (nord-)amerikanischen. Frankreich hat auch den bislang wohl einzigen Regisseur von wissenschaftlichen Gebrauchsfilmen hervorgebracht, der zugleich zu den kanonischen Autoren des Kinos zählt: Den Meeresbiologen, Surrealisten und Filmemacher Jean Painlevé, der im Zentrum des nächsten Beitrags steht, Roxanes Hamérys Essay «Kino und Unterricht. Die fabelhafte Lektion in Unehrebarkeit des Jean Painlevé». Haméry befasst sich nicht nur mit Filmen, sie stellt insbesondere auch Painlevés Distributionstechniken ins Zentrum und legt dar, welche Anstrengungen er unternahm, um seine poetischen Wissenschaftsfilme von den gebräuchlichen Schul- und Lehrfilmen seiner Zeit abzugrenzen. Wie dramatisch der Konflikt zwischen filmischer Form und institutioneller Rahmung sein kann, zeigt Anita Gertiser im folgenden Beitrag. «Domestizierung des bewegten Bildes. Vom dokumentarischen Film zum Lehrmedium» erzählt von einer eigentlichen Disziplinierung des Kinos durch die Institutionen der Pädagogik in den 1920er und 1930er Jahren und rekonstruiert an einer Reihe von Beispielen, wie Filme für die Verwendung im Schulzimmer

großzügig umgeschnitten, ja in ihre Bestandteile zerlegt wurden. Geht das Filmdenken in Apparate-Analogien implizit davon aus, dass die technische Struktur des Mediums eine stabile Essenz darstellt, die in vielfältigen Affinitäts- und Analogiebeziehungen zur Entfaltung kommt, dann schärft Gertisers Text nicht zuletzt den Blick dafür, wie sehr die Struktur des Mediums mitunter durch die institutionellen Rahmungen bestimmt wird. Das Verhältnis von Medientechnik und Gebrauchsform steht auch im Zentrum des Beitrags von Yvonne Zimmermann. In «Vom Lichtbild zum Film. Anmerkungen zur Entstehung des Industriefilms» zeigt sie anhand der Frühgeschichte des Industrie- und Wirtschaftsfilms auf, dass dessen Gestaltungsstrategien nicht zuletzt auf zuvor schon etablierte Gebrauchsformen technischer Bilder wie den Lichtbildvortrag zurückzuführen sind. Die technische Innovation des Films schlägt demnach keineswegs unmittelbar auf die Gebrauchsformen technischer Bilder durch. Vielmehr zeigt sich an dem von Zimmermann untersuchten Material – durchaus in Entsprechung zu den Ergebnissen der neueren Wissenschaftsforschung –, dass Praktiken der Generierung und Übertragung von Wissen in einem gewissen Maß technikresistent sind und die Medientechnik nur eine ihrer Determinanten darstellt. Auf das Zusammenspiel gesellschaftlicher Ikonographien und politischer Institutionen geht Pierre-Emmanuel Jaques in seinem Beitrag «Werben, zeigen oder verbergen? Zum Tourismusfilm in der Schweiz» ein. Anhand der Geschichte des Tourismusfilms vom frühen 20. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre zeigt er unter anderem auf, dass zur Funktionalität von Gebrauchsfilmen auch die Konstruktion und Zirkulation nationaler Stereotypen in einem durchaus wirtschaftlichen Interesse gehört. Die Verbindung von ökonomischer Praxis und filmischer Darstellung steht auch im Zentrum von Urs Stähelis und Dirk Verdicchios Beitrag «Das Unsichtbare sichtbar machen: Hans Richters DIE BÖRSE ALS BAROMETER DER WIRTSCHAFTSLAGE». Am Beispiel eines Films, der 1939 im Auftrag der Zürcher Börse entstand, untersuchen die Autoren Strategien der filmischen Repräsentation von Abläufen im Finanzmarkt. Mit einem diskurs- und motivanalytischen Ansatz zeigen sie auf, mit welchen Mitteln Richter die paradoxe Auftragslage bewältigt, die immateriellen kommunikativen Vorgänge der Börse im Medium des Films sichtbar zu machen. Deutlich wird dabei nicht zuletzt, wie stark der Wirtschaftsfilm auch unter den Bedingungen der Unsichtbarkeit wesentlicher Bestandteile der ökonomischen Praxis noch einer Ästhetik der Produktion verpflichtet bleibt, die sich in ihren Grundzügen im 18. Jahrhundert herausbildet und die Darstellung von Herstellungsprozessen als konstante, sich bis heute fortschreibende Bildtradition der Moderne etabliert. An die Stelle der Erkundung von Affinitäten zwischen Apparaten und Kulturtechniken stellt Florian Hoof in seinem Beitrag

«The One Best Way». Bildgebende Verfahren der Ökonomie und die Innovation der Managementtheorie nach 1860» die Untersuchung der Affinität von Wissensräumen. Anstatt – wie sonst gängig – die Übernahme der chronographischen Verfahren der Physiologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts durch die Industrie nach 1910 mit den Kategorien der Kunstgeschichte als Form der Beeinflussung eines Bildtechnikers (Gilbreth) durch einen anderen (Marey) zu interpretieren, verweist Hoof auf eine epistemische Homologie von Labor und Fabrikraum: Beides sind kontrollierte Umgebungen, in denen Bewegungsabläufe zum Zweck der Produktion und Übertragung von Wissen in diskrete Elemente zerlegt und untersucht werden. Erst diese Homologie ermöglicht den Einsatz wissenschaftlicher Verfahren der Bildgebung in industriellen Organisationen. Im Sinne der historischen Epistemologie Georges Canguilhem's argumentiert Hoof, dass der Arbeitsstudienfilm nicht einfach nur eine nachgeordnete Verwertung wissenschaftlicher Verfahren durch die Industrie darstellt, sondern als Antwort auf eine spezifische historische Krise des managementtheoretischen Wissens verstanden werden sollte und dieses Wissen in seiner Struktur auch nachhaltig verändert. Dass zu den Medien des managementtheoretischen Wissens aber nicht nur der Arbeitsstudienfilm oder der Schulungsfilm gehört, zeigt Vinzenz Hediger in seinem Beitrag «Von Hollywood lernen heißt führen lernen. Der Spielfilm als Schulfilm in der Management-Ausbildung». Ausgehend von der Beobachtung, dass in der didaktischen Literatur zur Managementausbildung vermehrt der Einsatz von Spielfilmen für Ausbildungszwecke empfohlen wird, geht er der Frage nach, welche Implikationen diese Form der Zweitverwertung kommerzieller Filme für eine Theorie der visuellen Pädagogik haben kann. Den Abschluss der Nummer bildet eine Studie von Eva Hohenberger zur Geschichte der Besucher-Filme der Gedenkstätte von Buchenwald, die das Feld der Gebrauchsfilmforschung mit der aktuellen Debatte um Gedächtnis und Erinnerungskultur verknüpft. Während ein Autor wie Pierre Nora in seinen Arbeiten über Erinnerungsorte die Medien überhaupt ganz ausblendet, behandeln Jan und Aleida Assmann den Film in ihrer Gedächtnistheorie kritisch unter dem Aspekt einer «maschinellen Resensualisierung», ohne auf die Gedächtnisleistungen des Mediums im Einzelnen einzugehen. In dem Hohenberger in ihrem Text Schicht um Schicht der Bildpraktiken des Gedenkens abträgt, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Schließung der Lücke, die von den Theoretikern des kulturellen Gedächtnisses damit gelassen wird.

In exemplarischer Weise verdeutlicht dieser letzte Beitrag noch einmal, welche vielfältigen methodischen Herausforderungen sich für die Filmwissenschaft aus der Auseinandersetzung mit dem Gebrauchsfilm ergeben. Er zeigt er

aber auch, wie produktiv filmwissenschaftliche Ansätze und gerade die Beschäftigung mit dem Gebrauchsfilm für die stetig sich vertiefende Auseinandersetzung mit Bildmedien in angrenzenden Disziplinen sein können.

Ein besonderer Dank gilt Christine Noll Brinckmann für ihr präzises Lektorat der in dieser Nummer versammelten Manuskripte. Ein Korrigendum ist zum Beitrag «Die Ethologie des wissenschaftlichen Cineasten: Karl von Frisch, Konrad Lorenz und das Verhalten der Tiere im Film» von Tania Munz anzubringen, der in *Montage AV* 14/2 erschien. Es fehlte die Autorinnen-Biografie; diese wird in der vorliegenden Ausgabe nachgetragen. Für das Versäumnis entschuldigen wir uns bei der Autorin und den Lesern.

Vinzenz Hediger

Literatur

- Doane, MaryAnn (2002) *Modernity, Contingency, the Archive*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Hagner, Michael (2002) Mikro-Anthropologie und Fotografie. Gustav Fritschs Haarspaltreien und die Klassifizierung der Rassen. In: Peter Geimer (Hg.) *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Technologie und Kunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252-285.
- Lipit, Akira Mizuta (2000) *Electric Animal. Towards a Rhetoric of Wildlife*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Curtis, Scott (2005) Die kinematographische Methode. Das «Bewegte Bild» und die Brownsche Bewegung. In: *Montage AV* 14/2, S. 23-43.

Prolog

Paris, Wiege des Auto/ren/films

Aus: *Variety*, Vol. 117, No. 1, 18. Dezember, 1934, S. 16:

FRANZOSEN BENUTZEN DEN FILM, UM VERKEHRSSTAUS ZU STUDIEREN

Paris, 8. Dezember 1934

Die Polizei macht Luftaufnahmen von Paris, um neue Pläne für die Verkehrsregelung auszuarbeiten.

Die Polizeipräfektur von Paris hat ein altes Beobachtungsluftschiff der Armee mit einem Motor versehen, das während der Stosszeiten in geringer Höhe über die Stadt schwebt, während die Kamera kurbelt. Die Filme zeigen, wie Autos, Taxis und Busse sich gegenseitig in die Quere kommen. Vertreter der Polizei zeigen die Filme bei Konferenzen, bei denen Verkehrsprobleme erörtert werden.

Eef Masson

Didaktik vs. Pädagogik

Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen¹

Bislang haben Lehrfilme im Allgemeinen und Unterrichtsfilme im Besonderen wenig Interesse bei Medienwissenschaftlern hervorgerufen. Auch wenn der Einsatz audiovisueller Lehrmittel gründlich erforscht wurde, haben sich doch nur wenige Autoren mit den medienspezifischen Eigenheiten dieser Kommunikationsform auseinandergesetzt. Soziologen und Psychologen informieren über Anwendungsmethoden oder die Nutzungshäufigkeit didaktischer Filme sowie über die mentalen Prozesse, die sie in Gang setzen;² gleichwohl blieben ihre spezifischen Formen und Ausdrucksfunktionen im Großen und Ganzen unberücksichtigt. Tatsächlich liegt der erste und wahrscheinlich auch letzte Versuch, textuelle Merkmale von Unterrichtsfilmen systematisch zu beschreiben, inzwischen gut dreißig Jahre zurück. 1977 veröffentlichte Geneviève Jacquinet *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à l'intention didactique*.³

Trotz seines mittlerweile «klassischen» Status sollte *Image et pédagogie* als Produkt seiner Zeit betrachtet werden. Verfasst in den 1970er Jahren, gehört das Buch in eine Tradition von Gattungsanalysen, die den Text in den Mittelpunkt stellen. Ihrer semiotischen Herkunft gemäß versucht Jacquinet aufzudecken, wie Lehrfilme von der *langage cinématographique* Gebrauch machen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, audiovisuelle Lehrmittel auf ihre Struktur hin zu befragen (Jacquinet 1977, 22–23). Jacquinet beschreibt den Prozess, in dem Lehrfilme kodiert und dekodiert werden, und legt damit die Grundlage, um poten-

- 1 Dieser Text entstand im Rahmen eines Promotionsprojektes über holländische Unterrichtsfilme am Onderzoeksinstituut voor Geschiedenis en Cultuur der Universität Utrecht. Dank an das Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, das mir seine Bestände geöffnet hat.
- 2 Eine der wichtigsten Publikationen für diesen Gegenstandsbereich ist die Zeitschrift *Audio-visual Communication* (hg. in den USA von der National Education Association), die seit 1977 unter dem Titel *Educational Communication and Technology* firmiert.
- 3 Das Buch markiert den Anfang einer langen Karriere, die Jacquinet als Theoretikerin didaktischer Medien vergönnt war. In ihren nachfolgenden Schriften richtete sie das Augenmerk auf aktuelle Lehrmittel wie das Fernsehen und später die interaktiven Medien. Zu den Hauptwerken gehören Jacquinet 1975, 1977, 1985, 1996, 2002.

zielle Wirkungen einer bestimmten filmischen Ausdrucksform auf den Lernprozess zu erforschen (ibid., 21–22). Ausgehend von drei Beispieltextran charakterisiert sie das Verhältnis audiovisueller Botschaften und der Welt(en), die sie repräsentieren, ebenso wie den Ort des Adressaten in der filmischen Kommunikation, die innere Organisation der Bildspur und das Zusammenwirken von Bild und Ton. Jeweils steht die Frage im Zentrum, wie die verfügbaren filmischen Kodes ihrem konkreten didaktischen Zweck angepasst werden. In Anlehnung an die Terminologie von Christian Metz (1971; 1972) erarbeitet Jacquinot eine Taxonomie didaktischer Filme und Fernsehprogramme, die am Problem einer <kinematografischen Spezifik> ausgerichtet ist. Sie kommt zu dem Schluss, dass audiovisuelle Lehrmittel eigentlich nur das herkömmliche Modell pädagogischen Kommunizierens reproduzieren und deshalb mit den üblichen Lehrmitteln mehr gemein haben als mit Filmen, die in anderen Zusammenhängen gezeigt werden (ibid., 113–114).

Seitdem Jacquinots Buch veröffentlicht wurde, hat sich die Medientheorie stark verändert. Die Schwerpunkte haben sich vom Text auf den Kontext und von einem semiotischen zu einem eher pragmatischen und kulturhistorischen Zugang verlagert. Auch Jacquinot hat ihre Perspektive erweitert; in ihrer gegenwärtigen Forschung zum Fernunterricht theoretisiert sie Aspekte des pädagogischen Dispositivs.⁴ Dennoch erweist sich *Image et Pédagogie* als nützlicher Ausgangspunkt für eine rückblickende Studie zum Unterrichtsfilm. Meines Erachtens stellt das Buch den bis heute einzigen konsequenten Versuch dar, die Besonderheiten solcher didaktischer Hilfsmittel herauszuarbeiten; ungeachtet seines Immanentismus und seiner normativen Agenda sind viele der Beobachtungen Jacquinots von bleibendem Wert.

Ich möchte hier einen Ansatz für die Untersuchung von Lehrfilmen vorstellen, der zwar von Geneviève Jacquinots Methode inspiriert ist, diese aber zugleich unwiderruflich transformiert. Aus der Neulektüre von *Image et Pédagogie* entwickle ich eine Forschungsperspektive, die den Filmtextran zwar ins Zentrum rückt, aber gleichermaßen dessen historische und funktionale Kontexte berücksichtigt. Beginnen werde ich mit einigen Bemerkungen zur Wahl des Korpus. Es soll gezeigt werden, dass die Kriterien, auf die Jacquinot ihre Filmauswahl stützt, die Reichweite ihrer Analyse nicht nur entscheidend verengen, sondern manchmal sogar zu unhaltbaren Schlussfolgerungen führen. In ei-

4 Gegenwärtig arbeitet Geneviève Jacquinot als Leiterin der Groupe de Recherche sur les Apprentissages, les Médias et l'Éducation (GRAME) an der Universität Paris III-Vincennes, die Forschung an der Schnittstelle von Pädagogik, Informatik und Kommunikationswissenschaft betreibt. Ein Beispiel dieser Arbeit findet sich unter [www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/jacquino.pdf], Zugriff am 18.10.2005].

nem zweiten Schritt lege ich dar, wie die Bedeutung eines Films durch seine Verwendung bedingt sein kann. Schließlich stelle ich eine Klassifikation von Lehrfilmen vor, die weniger auf textuellen Merkmalen basiert als auf den motivationalen Strategien, die ihnen (potenziell) zugrunde liegen.

Kriterien zur Bestimmung des Korpus

Im ersten Kapitel ihres Buches unterscheidet Geneviève Jacquinet zwei Arten von Kommunikation, deren Ziel es ist, informative Inhalte zu übermitteln. Sie spricht von einem *système d'information* und einem *système d'instruction* und greift damit zwei Begriffe auf, die der US-amerikanische Theoretiker Rudy Bretz eingeführt hat. Botschaften, die nur informieren, gehören zur ersten Kategorie, während Botschaften, die einen Lernprozess in Gang setzen sollen, zur zweiten zählen. Ein entscheidender Unterschied zwischen beiden Systemen besteht darin, dass Unterrichten im Gegensatz zum reinen Informieren ein Element der Kontrolle beinhaltet: Es impliziert, dass jemand (ein Lehrender) die Bedingungen verantwortet, unter denen die Bedeutungsproduktion stattfinden kann. Daraus folgt, dass nicht alle üblicherweise als ‹Lehrfilm› bezeichneten Filme im engeren Sinne ‹belehrender› Natur sind, also zum *système d'instruction* zählen (Jacquinet 1977, 33–34).

Dieser Gedanke dient Jacquinet als Leitlinie ihrer Filmauswahl. Um das kinematografisch Spezifische des Lehrfilms zu bestimmen, so lautet das Argument, müssen alle Beispiele ausgeschlossen werden, die eher auf Information als auf Instruktion abzielen, etwa solche rein wissenschaftlichen oder technischen Zuschnitts (ibid., 41). Als eine andere zu vernachlässigende Kategorie bezeichnet die Autorin jene der *enregistrements d'expérience*, also der Aufzeichnung von naturwissenschaftlichen Versuchen oder von Diskussionen. In solchen Filmen diene das audiovisuelle Medium nur dazu, Ereignisse aufzuzeichnen, was dazu führe, dass das spezifisch filmische Ausdruckspotenzial gar nicht zur Geltung komme (ibid., 42). Schließlich grenzt sie noch fiktionalisierende oder dramatisierende Formen der Darstellung aus. Hierzu bemerkt sie:

In diesem Falle geht zwar nicht die kinematografische Spezifik verloren, wohl aber die didaktische Besonderheit oder, genauer, eine didaktische Option, die mit der Entscheidung für die Fiktion hinfällig wird. Wir finden uns im Universum des Spielfilms wieder und verfehlen unser Ziel: Filme, die lehren wollen, ohne dies offenzulegen, gehören nicht in unsere Untersuchung. (ibid.)

Gegen diese Abgrenzungen lässt sich eine Reihe von Einwänden anführen. Vor allem scheint mir Jacquinots Begründung etwas voreingenommen. Das Vorgehen, eine Gruppe von Texten mithilfe jener Merkmale zu bestimmen, die auch als Kriterium ihrer Auswahl dienen, setzt voraus, dass Filme immer eine größtmögliche «kinematografische Spezifik» aufweisen sollten. Aus pragmatischer Sicht begrenzt ein solches Vorgehen ernsthaft die zu erwartenden Ergebnisse.

Die Filme, die man den Schulkindern seit den 1940er Jahren vorgeführt hat, sind ja äußerst unterschiedlich.⁵ So zeigen mehrere der in niederländischen Sammlungen erhaltenen Titel hochtechnische Produktionsprozesse, und diese Beispiele weisen ähnliche stilistische Merkmale auf wie Filme zur Ausbildung von Fabrikarbeitern.⁶ Kataloge von britischen und US-amerikanischen Produzenten wie Gateway, Gaumont British Instructional, Basic Films und Encyclopaedia Britannica (die auf beiden Seiten des Atlantiks verliehen werden) enthalten Titel zur Geschichte und zum Fremdsprachenerwerb, die mit einer inszenierten Spielhandlung arbeiten.⁷ Als Lehrmittel vertriebene Filme verwenden eine große Bandbreite didaktischer Strategien, die aus dem Blick geraten, wenn man zu enge Kriterien anlegt.

Ein weiteres, damit verbundenes Problem besteht darin, dass die Verfasserin keine Auskünfte über das größere Korpus von Filmen gibt, aus dem sie ihre Auswahl getroffen hat. Im ersten Kapitel ihres Buches erklärt sie das fehlende akademische Interesse am Thema damit, dass von der Filmindustrie insgesamt bevorzugt Spielfilme produziert würden (ibid., 28), der Mittelpunkt des kinematografischen Universums daher aus fiktionalen Filmen bestehe. Über den Rest, dem sie die Sammelbezeichnung «nicht-narrativ» verleiht (ibid., 29), sagt sie lediglich, dass er eine Reihe von Untergruppen aufweise. Diese Subkategorien werden jedoch nirgends geklärt. Jacquinot wählt ihre Beispiele also aus ei-

- 5 So die Resultate meiner gegenwärtigen Forschung zu Lehrfilmen in den Niederlanden. Die Ergebnisse früherer Studien aus Großbritannien sind dokumentiert in Masson 2000 und 2002.
- 6 Etwa SUIKERFABRIEK (NL 1942, Stichting Nederlandse Onderwijs Film), GLAS (NL 1943, N.O.F.), KAAS (NL 1943, N.O.F.), RUWE PLANKEN (NL 1949, N.O.F.), AARDEWERK (NL 1949, N.O.F.), ZOUT (NL 1950, N.O.F.), KUIPERIJ VAN WIJNVATEN (CS [1950], Skol Film), AUTO'S AAN DE LOPENDE BAND (NL [1951], N.O.F.), HET GEBRUIK EN DE PRODUCTIE VAN GAS (NL [1953], N.O.F./Vereniging van Gasfabrikanten in Nederland), VAN KOREN TOT BROOD (NL 1961, N.O.F.), VEEL WERK OM DRUKWERK (NL 1961, Pier Tania/VARA).
- 7 Zur Geschichte: THE DAY'S WORK (UK 1946, Gaumont-British Instructional), ELIZABETHAN ENGLAND (UK 1947, Gateway), THE PILGRIMS (US 1954, Encyclopaedia Britannica), SIR FRANCIS DRAKE: THE RISE OF ENGLISH SEA POWER (US 1957, Encyclopaedia Britannica), LIFE IN A MEDIEVAL TOWN (USA/UK [1960], Coronet/Gateway), THE SPIRIT OF ROME (US 1965, Encyclopaedia Britannica), MICHELANGELO (US 1965, Encyclopaedia Britannica); zur französischen Sprache: LA FAMILLE MARTIN (UK 1948, Basic Films), DÉPART DE GRANDES VACANCES (UK 1950, Basic Films), QUELLE CHANCE (UK 1953, Gateway).

nem undefinierten Reservoir an Filmen, deren Gemeinsamkeit allein darin besteht, dass sie nicht zur Mainstream-Unterhaltung gehören.

Da Jacquinot auf einen Gegensatz von Kern und Peripherie des kinematografischen Repertoires zielt, beschreibt sie Lehrfilme vor allem im Hinblick darauf, was sie vom fiktionalen Kino unterscheidet. Doch dieser Ansatz führt meines Erachtens dazu, dass sie keine tauglichen Unterscheidungsmerkmale zu anderen nicht-fiktionalen Gattungen herausarbeitet. So können einige der Merkmale, die sie an ihrem Gegenstand für charakteristisch hält, ebenso gut bei Werken auftauchen, die die Bezeichnung ›belehrend‹ kaum verdienen. Dies trifft nicht nur auf spezifische technische Verfahren zu, sondern auch auf komplexere kinematografische Codes.

So legt Jacquinot dar, dass bei Lehrfilmen auf verschiedenen Ebenen des audiovisuellen Gefüges miteinander gekoppelte Operationen am Werk sind, die dazu dienen, die Informationsübertragung von einem Wissenden (einem Spezialisten, der im oder durch den Film repräsentiert wird) zu einem Nicht-Wissenden (dem Schüler-Zuschauer) sicherzustellen (ibid., 53). In dieser Erklärung haltt nach, worin laut Bill Nichols' Standardwerk zum Dokumentarfilm die Funktionsweise der meisten nicht-fiktionalen Filme besteht (Nichols 2001, 40).⁸ Mit Blick auf das Verhältnis von Bild und Ton bemerkt Jacquinot, dass das gesprochene Wort in Lehrfilmen in der Regel bezwecke, den Akt der Kommunikation zu vereindeutigen (Jacquinot 1977, 110), wohingegen das Bild lediglich zur Illustration diene (ibid., 99). Der Lehrfilm sei also durch seine «geschlossene Kommunikation» gekennzeichnet. In Nichols' Lehrbuch wird dasselbe von Filmen gesagt, die er als «expositorisch» klassifiziert – ein Etikett, das er einem umfangreichen Korpus von nicht-fiktionalen Produktionen anheftet, darunter einigen Klassikern des Dokumentarfilms. Das Merkmal ist also nicht spezifisch genug, um Unterrichtsfilm von einer Subgattung des Dokumentarfilms zu unterscheiden (Nichols 2001, 107).

Jacquinots Analyse der Kommentarfunktion mag in Hinsicht auf die von ihr gewählten Beispiele evident erscheinen, klärt aber nicht die Position, die der Lehrfilm in einem größeren, nicht-fiktionalen Zusammenhang einnimmt. Indem sie die Funktion des gesprochenen Wortes in den Vordergrund rückt, begrenzt sie überdies die historische Gültigkeit ihrer Beobachtungen. Demnach enthielte nur verbaler Diskurs jene *enunciation markers*, die im Verständnis der Semiotiker eine eindeutige Kommunikation gewährleisten (1977, 70–75). Doch was folgert hieraus für Werke ohne Ton? In niederländischen Schulen war der

8 Die genaue Formulierung bei Nichols lautet: «He-Who-Knows [...] will share knowledge with those who wish to know» (Herv. E.M.).

Einsatz stummer Filme bis in die 1950er Jahre üblich.⁹ Sollte in diesem Fall die Annahme eines «geschlossenen» Charakters des Lehrfilms unzutreffend sein? Oder verfügten die frühen Filme über andere, nicht-verbale Mittel, um die Aufmerksamkeit ihres Publikums zu kanalisieren?

Da Jacquinet das Augenmerk auf Gegenwart (und Zukunft) der audiovisuellen Lehrmittel richtet und nicht auf deren Vergangenheit, kann man ihr kaum vorwerfen, dass sie solche Fragen nicht beantwortet. Dennoch kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass das eng gefasste Verständnis des Lehrfilms, das ihrer Auswahl zugrunde liegt, einer Reihe von problematischen Verallgemeinerungen Vorschub leistet. Einer der wichtigen Befunde des Buches läuft darauf hinaus, dass Lehrfilme ihrem Publikum Wissen gleichsam als fertiges Produkt anbieten, statt einen aktiven Lernprozess anzustoßen (ibid., 140–154). Zu einer solchen Schlussfolgerung kann nur eine Studie kommen, die Texte mit filmischer Tradition zugunsten solcher mit didaktischer Tradition vernachlässigt, seien sie nun fiktionaler Art (wie inszenierte Geschichtsfilme oder dramatisierte Szenen zum Spracherwerb) oder nicht-fiktionaler Art (wie etwa Beispiele, die textuelle Gemeinsamkeiten mit wissenschaftlichen, technischen oder Landschaftsfilmen aufweisen).

Wie sollten wir also das Korpus eingrenzen? Eine Definition von Filmen als informativ oder didaktisch scheint mir jedenfalls kein guter Ausgangspunkt. Einmal abgesehen davon, dass Intentionalität ohnehin kein besonders brauchbares Kriterium darstellt (denn wer soll als verantwortlich für die Produktion eines Lehrfilms gelten, und wie sollen wir seine oder ihre Ziele ermitteln?), so führt es nur zu jener Art von Zirkelschlüssen, die ich bereits kritisiert habe.

Ich befürworte daher ein Auswahlverfahren, das den tatsächlichen Einsatz der Filme berücksichtigt und nicht deren unterstellte Funktionen. Selbst wenn ein Film für ein breiteres Publikum produziert wurde, etwa als Teil des regulären Kino-Beiprogramms, erhielt er den Status eines Lehrfilms, sobald er als solcher vertrieben wurde. Distributionskataloge, die audiovisuelle Hilfsmittel für den Schulunterricht aufführen, enthalten oftmals Werke, die zuvor (oder zugleich) außerhalb der Schulen eingesetzt wurden.¹⁰ Der Umstand, dass sie *auch* für pädagogische Zwecke verliehen wurden, macht deutlich, dass sie als didak-

9 Bei der Stichting Nederlandse Onderwijs Film (N.O.F.), dem wichtigsten Vertrieb für Lehrfilme in den Niederlanden, war die Einführung von Tonfilmen bis 1959 ein umstrittenes Thema (Ottenheim 1991, 18).

10 Klassische Beispiele hierfür wären Filme, die von den PR-Abteilungen großer Ölfirmen wie Shell oder British Petroleum herausgebracht wurden und in britischen Sammlungen von Ausbildungsfilmern reichhaltig vorhanden sind.

tische Hilfsmittel fungierten. Und selbst wenn dies ihr einziges gemeinsames Merkmal sein sollte, sind sie doch dem Korpus zuzurechnen.

Hauptkriterium für die Auswahl ist deshalb die Geschichte der Filme als Lehrmittel. Die von mir untersuchte Sammlung war zum Beispiel die einzige Quelle, aus der holländische Schulen ihr Material beziehen konnten. Die Verfügbarkeit eines solchen Korpus ist natürlich ein außergewöhnlicher Luxus. In den meisten Ländern müssen die Lehrer sich ihre audiovisuellen Hilfsmittel bei einer Vielzahl von Vertrieben besorgen, deren Programme allenfalls unsystematisch dokumentiert sind.¹¹ Historische Anhaltspunkte dafür, was als Lehrfilm gelten kann, sind deshalb oftmals nur mehr bloße Indizienbeweise. Dennoch sind sie unverzichtbar.

Filmische Texte als Lehrmittel

Nach meiner Erfahrung scheitern Definitionen von Lehrfilmen, die auf typische Textmerkmale abheben, allein schon daran, dass gerade frühe Beispiele sich aus verschiedenen Gattungen, aus fiktionalen und dokumentarischen Traditionen gleichermaßen bedienten. Mir geht es deshalb weniger um die textuellen Merkmale an sich, sondern vielmehr um das Spezifische des Verhältnisses dieser Merkmale zueinander einerseits und um die Art des Einsatzes der Filme andererseits. Ein Ansatz, der die funktionalen Kontexte stärker berücksichtigt, muss zugleich die Rolle des Lehrers in der pädagogischen Interaktion neu bewerten. Im Blick darauf, wie ihre Beispiele didaktische Prozesse in Gang setzen, spricht Geneviève Jacquinet vom Lehrer als *le ou les responsables du document* (1977, 131). Aber wer ist letztlich zuständig für das Gesagte oder Gezeigte? Der Produzent des Films oder der Lehrer, der den *Rahmen* dafür setzt, was der Film vermitteln soll?

Ich benutze den Begriff «Rahmen» (*framing*) hier so abstrakt wie möglich. Seine Bedeutung geht über den bewussten Akt hinaus, einen Film vorzustellen oder zu überprüfen, ob die Schüler alles verstanden haben. Im Kontext des Klassenzimmers ist es der Lehrer, der für den Lernprozess verantwortlich zeichnet (*ibid.*, 33-34). Seine Autorität beruht auf einer vorausgesetzten intellektuellen Überlegenheit als «Eingeweihter». Traditionellerweise übernimmt er damit die Funktion, den Wissenstransfer zu organisieren: Er weiß, was die Kinder noch lernen müssen, und er verfügt bereits über diejenigen Fähigkeiten, die

11 Zum Beispiel Großbritannien, siehe Masson 2002.

sie noch zu erwerben haben. Auch bürgt er für die Verlässlichkeit der Lerninhalte; seine Anwesenheit garantiert, dass das Gesagte wahr und wissenschaftlich ist.

Die Autorität des Lehrers beschränkt sich nun nicht auf die von ihm geäußerten Worte, sondern erstreckt sich auch auf die von ihm verwendeten Lehrmittel. Die Vorführung eines Films vor Schülern setzt sein Einverständnis mit der übermittelten Information voraus. Zugleich bewirkt der Lehrer, dass die Inhalte des von ihm vorgestellten Films den Rang eines Unterrichtsgegenstandes erhalten. Seine Anwesenheit verdeutlicht der Klasse, dass das Gesagte oder Gezeigte nicht nur «sicher» erlernt werden kann, sondern dazu da ist, memoriert oder eingeübt zu werden. Man könnte deshalb sagen, dass der Lehrer selbst die Botschaft des Films enunziert.

Doch selbst wenn der Lehrer eine Autoritätsposition einnimmt, heißt dies natürlich nicht, dass die Schüler ihn auch immer entsprechend behandeln. Primärforschung hat gezeigt, dass der Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln, zum Beispiel von Filmen, zu Störungen führen kann, in deren Folge sich die Machtverhältnisse im Klassenzimmer umkehren.¹² Was ich damit unterstreichen möchte, ist der Umstand, dass Lehrfilme nicht als «fertige Produkte» zu betrachten sind. Verstehen, wie ein Lehrfilm verstanden wird, setzt eine Analyse seiner Funktionen als Lehrmittel voraus (vgl. Jacquinet 1977, 46).

Ich will dies an einem Beispiel veranschaulichen. Wie zuvor dargelegt, begreift Jacquinet die «geschlossene» Form der Kommunikation als charakteristisches Merkmal des Lehrfilms. Die Verfahren des filmischen Textes wirken demnach zusammen, um den Zuschauer (mental) auf dem für ihn angelegten Pfad zu halten (ibid., 110-111). Ausschlaggebend hierfür sei der gesprochene Kommentar:

Der pädagogische Film ist vor allem «geschwätzig», und zwar in einem solchen Maße, dass die Quantität der Worte als Merkmal der Gattung zählen kann. Die Pädagogik fürchtet die Stille so wie die Natur die Leere. Gewohnt an mündliche Kommunikation und geformt durch sie, vertrauen die Pädagogen nur dem – ihrem – Wort und sind *argwöhnisch gegenüber dem Bild*. (ibid., 89; Herv. i. O.)

12 Holländische Handbücher für Lehrer aus den 40er und 50er Jahren, die den Einsatz von Lehrfilmen behandeln, geben zahlreiche Hinweise, wie sich solche Probleme vermeiden lassen. Unter anderem bestehen sie darauf, dass Filme im vertrauten Umfeld der Schüler gezeigt werden, damit die Sichtung nicht in einen Ausnahmezustand ausartet (Meulen [1951], 23; 99). Die Filme sollten überdies einfach aufgebaut sein, nicht länger als fünfzehn Minuten dauern und in Schwarzweiß gedreht sein, weil eine komplizierte Struktur, Farbe und Überlänge Kinder vom Unterrichtsgegenstand eher ablenkten (N.O.F. 1948, 9; 13f.).

In den meisten Fällen, so führt Jacquinot aus, fallen Bild und Wort zusammen. Die Simultaneität diene dazu, die Bedeutung des Visuellen zu ‹verankern›: das Verbale spezifiziert das Gesehene. So ziele die sprachliche Botschaft in dem Biologiefilm *LE HAMSTER* (F 1969, Ofrateme) zum Beispiel sowohl auf Identifikation (der Kommentar nennt die Namen der Tiere und stellt die Begriffe vor, mit denen ihre Eigenheiten und ihr Verhalten beschrieben werden) als auch auf Interpretation (so wird erklärt, warum die Hamster Vorräte anlegen) (ibid., 102–103).¹³ In anderen Fällen laufe der Kommentar dem Bild voraus oder folge ihm nach. Beim erwähnten Beispiel trete der erste Fall ein, so sei das Bild rein illustrativ, wenn auf eine Voice-over, die die natürlichen Feinde des Hamsters aufzählt, zwei Sequenzen folgen, in denen er mit einem Hermelin kämpft oder vor einem Greifvogel flieht (ibid., 104). Der zweite Fall, der nachträgliche Kommentar, gibt dem Zuschauer ein wenig Zeit, um eigene Antworten auf eine Frage zu finden, bevor der Kommentator die ‹offizielle› Lösung ausgibt (ibid., 105–106).

Jacquinots Beschreibung von *LE HAMSTER* unterstreicht nicht nur die Funktion der Sprache im Lehrfilm, sondern untermauert zugleich eine andere ihrer Thesen. Sie erklärt wiederholt, die traditionellen pädagogischen Rollen von Lehrer und Schüler seien in den filmischen Text integriert, wenn auch in verkappter Weise (etwa ibid., 60–67). Bei ihrem Beispiel wird die Rolle des Lehrers ganz offensichtlich in der des Kommentators gespiegelt, dessen Stimme ein Publikum von Kindern adressiert, die bei der Aufnahme gar nicht anwesend waren. Die Rolle der Schüler wiederum wird akzentuiert, wenn auf eine Frage im Soundtrack ein Zeitintervall folgt. Jacquinot zufolge zeigt dies, dass sich Lehrfilme den Schülern so präsentierten, als seien sie für sie gemacht (ibid., 65).

In ihren Analysen unterstreicht die Verfasserin überzeugend die Bedeutung der Sprache dafür, wie Filme die Aufmerksamkeit der Zuschauer lenken. Auch ihre Bemerkungen zur audiovisuellen Übernahme pädagogischer Rollen treffen sicherlich auf einen Großteil der Tonfilme zu, die für didaktische Zwecke eingesetzt wurden. Angesichts einer historischen Studie stellt sich gleichwohl die Frage, wie stumme Filme einzuschätzen sind. Wie verhält sich Jacquinots Annahme textueller Geschlossenheit zu Beispielen aus der Stummfilmzeit? Eine Gegenüberstellung von *LE HAMSTER* mit einem Biologiefilm aus der von mir untersuchten Sammlung belegt, dass eine Vereindeutigung der didaktischen Kommunikation auch jenseits des Kommentartextes möglich war.

13 Bei Jacquinots Beispiel handelt es sich um einen Fernsehfilm, wobei das angegebene Datum sich auf die Erstausstrahlung bezieht.

DE GROTE KAREKIET: NESTBOUW EN BROEDVERZORGING (NL 1948, N.O.F.) ist einer der vielen stummen Filme zur Zoologie, die in holländischen Schulen der 1940er und 1950er Jahre zu sehen waren. Er besteht aus langen, meist statischen Einstellungen eines Paares von Rohrsängern, die mit Nestbau und Aufzucht beschäftigt sind. Die Kamera wechselt dabei zwischen nahen und halbnahen Einstellungen; Kamerabewegungen beschränken sich auf Momente, in denen die Vögel das Bild zu verlassen drohen; ab und zu springt die Kamera von der frontalen Sicht in die Aufsicht. Der Film enthält, abgesehen von den Haupttiteln und dem Vorspann, keinerlei Text.

Im Gegensatz zu Jacquinots Beispielen zwingt DE GROTE KAREKIET seinen Zuschauern keine bestimmte Lektüre auf. Im Rahmen eines Kinoprogramms der 40 Jahre hätte der Film es zum Beispiel gestattet, das Augenmerk ganz auf das Geschick und die Findigkeit der Tiere zu richten. Einmal vorausgesetzt, dass das Publikum ihm überhaupt Aufmerksamkeit geschenkt hätte, hätte es wahrscheinlich die minutiöse Ordnung der Natur bewundert.

Allerdings war dieser Film gar nicht für Kinoaufführungen vorgesehen. Kopien konnten nur über die Stichting Nederlandse Onderwijs Film (N.O.F.) bezogen werden, einen Vertrieb, der ausschließlich Ausbildungseinrichtungen versorgte. Dass DE GROTE KAREKIET für die Lehre gedacht war, erklärt im Übrigen, warum er keinen Ton hat, obwohl er in den späten 1940er Jahren entstand. Seit seiner Gründung 1941 hatte N.O.F. sich ausdrücklich dem Gebrauch von Voice-over-Kommentierungen bei Unterrichtsfilmen widersetzt. Selbst wenn Fragen der Autorität hier schon früh eine Rolle spielten,¹⁴ waren die angeführten Argumente eher psychologischer Art. Die zeitgenössische Pädagogik meinte, dass der Verstand kleiner Kinder nicht in der Lage sei, aurale und visuelle Stimuli simultan zu verarbeiten (N.O.F. 1948, 14). So empfehlen Handbücher zum Einsatz von Filmen in der Schule den Lehrern denn auch, auf verbales Einschreiten zu verzichten, zumal während der ersten Sichtung (ibid., 16–17).¹⁵ Ende der 50er

14 Unterlagen aus der Zeit der Institutsgründung fordern, dass Filme stumm sein sollen, um dem Lehrer die Kommentierung zu gestatten. So etwa A.A. Schoevers, Leerfilm-organisatie door A.A. Schoevers. In: Eerste project, 24 oktober ingediend bij Mr. Reyink [1940], Nationaal Archief (NA), Den Haag, Archiv von Stichting Nederlandse Onderwijs Film, Nummer 2.19.042.55, Inventarnummer 2, Anhang, S. 2. In den 10er und 20er Jahren gab es in den Niederlanden ein System städtischer ‚Schulkinos‘, in denen Vortragsredner die Vorführung von informativen Filmen aller Art mit einem gesprochenen Kommentar begleiteten. Die Fürsprecher eines Instituts für den Unterrichtsfilm behaupteten, dass ein System, in dem die Filme zu den Schulen gebracht wurden (und nicht die Schüler zu den Filmen), es den Lehrern erlauben würde, statt des didaktisch unausgebildeten Kinopersonals in die Rolle der Vortragenden zu schlüpfen.

15 Erklärungen sollten erst gegeben werden, wenn der Film *einmal* vorgeführt worden war. Danach durften auch Fragen gestellt werden. Während der zweiten Vorführung konnte der Leh-

Jahre war die Argumentation dann eher von praktischen Erwägungen geprägt, hatten die meisten Schulen doch bislang nur stumme Filme gezeigt und besaßen daher nicht die für Tonfilme erforderliche Ausrüstung.¹⁶

Der Verleihkopie von *DE GROTE KAREKIET* lag ein Anleitungsblatt mit Informationen und Ratschlägen für den Lehrer bei. Sie enthielten Einzelheiten zu Namen, Lebensraum und Verhalten der Vogelfamilie sowie Angaben zum vorgesehenen Alter der Schüler und schließlich einige weiterführende Fragen und Aufgaben. Ansonsten wurde erwartet, dass die Lehrer sich der N.O.F.-Handbücher und der in ihnen enthaltenen Richtlinien bedienten. Das betraf auch die Funktion des gesprochenen Kommentars.

Allerdings muss der Film, unabhängig davon, ob diese Anweisungen befolgt wurden oder nicht, – allein durch den Aufführungskontext im Klassenzimmer –, doch etwas von seiner interpretativen ‚Offenheit‘ verloren haben. Die Anwesenheit des Lehrers wird die Kinder davon abgehalten haben, den Film mit den Augen eines Kinozuschauers zu erleben. Bewunderung für die Überlebensfähigkeit der Vögel oder für die dokumentarische Technik der Filmemacher dürfte in diesem Umfeld eher selten aufgekommen sein.

Ein Schüler-Zuschauer weiß, dass er, wie ungewöhnlich die Situation im Klassenzimmer auch sein mag, zum Lernen angehalten ist. Werden Filme als didaktische Hilfsmittel gewählt, so weiß er, dass er später dazu in der Lage sein muss, die im Film vermittelten Fakten wiederzugeben: Der Lehrer könnte Fragen oder eine schriftliche Aufgabe stellen. Während er den Film sieht, wird diesem Zuschauer auch bewusst sein, dass einige Aspekte des Inhalts relevanter sind als andere und dass er deshalb selektiv in der Wahrnehmung sein sollte. Die Erfahrung mit dem Curriculum hat ihn gelehrt, welche Gegenstände zu einer Biologiestunde gehören und welche nicht: So wird er erwarten, dass es in *DE GROTE KAREKIET* eher um die Materialien zum Nestbau geht als um eigene Freizeitmöglichkeiten im Wald, in dem die Vögel leben.

Selbst wenn ein Schüler sich bewusst ist, wie ein Film verstanden werden muss, heißt das natürlich noch lange nicht, dass sich dies auch in seinem Verhalten niederschlägt. Roger Odin zufolge ist das Gegenteil der Fall: Kinder neigen einfach dazu, den Lektüremodus zu unterlaufen, den die Lehrsituation erfordert. Wie alle Menschen pflegen sie den Film fiktional zu lesen, da der Spielfilm im Kino der westlichen Gesellschaften dominant ist. Werden sie auf eine alter-

rer dann gezielt einzelne Abschnitte erläutern, deren Bedeutung unklar geblieben war. Hinweise hierzu finden sich in den Anweisungen für Lehrer, die den N.O.F.-Filmen aus den 1940er und 1950er Jahren beiliegen.

16 Einige Tonfilme gab es damals schon, aber meist lag zugleich eine stumme Fassung vor.

native (nicht-fiktionale) Form der Lektüre verpflichtet, widersetzen sie sich entsprechend (Odin 1988, 95ff.).

Wie auch immer die Reaktion der Schüler ausfällt, so wissen sie doch zweifellos, wie der Text gelesen werden *müsste*. Ihre Vertrautheit mit den alltäglichen Vorgängen im Klassenzimmer garantiert dies. Auch Odin folgert, dass es im schulischen Kontext schwer für Schüler sein dürfte, einen Film in einer anderen als der institutionell erforderlichen Weise zu dekodieren. De facto können sie sich der vorgeschriebenen Lektüre nur verweigern, indem sie einen Film überhaupt nicht interpretieren (ibid., 97). Der Bildungskontext grenzt den Sinngehalt eines Films also stark ein – oder verspermt sogar den Zugang dazu.

In ihrem Buch verweist Geneviève Jacquinot auf einen konzeptionellen Unterschied, der hier von großem Nutzen ist. Sie differenziert zwischen dem Didaktischen (*le fait didactique*) und dem Pädagogischen (*le fait pédagogique*).¹⁷ Während ‹pädagogisch› im Prinzip alles meint, was mit dem Erziehungsprozess zu tun hat, steht ‹didaktisch› für jene Verfahren, die diesen Prozess voranbringen, und insbesondere für solche, die der Präsentation von Lerninhalten dienen. Das Didaktische ist also nur ein Aspekt des Pädagogischen, woraus sich eine ganze Erziehungsphilosophie begründen lässt (Jacquinot 1977, 36–37).



Vogelbeobachtung mit den Mitteln des Films: Plansequenzen ohne Tonspur aus DE GROTE KAREKIET: NESTBOUW EN BROEDVERZORGING (NL 1948); die Erläuterung liefert der Lehrer während der Vorführung im Schulzimmer.

17 Die Unterscheidung geht zurück auf Pierre Greco.

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich dargelegt, dass eine *fait didactique* nur genau analysiert werden kann, wenn sie auf die *fait pédagogique* bezogen bleibt, deren Bestandteil sie ist. Trotz des textuellen Schwerpunktes ihrer Arbeit bemerkt auch Jacquinot, dass die Dekodierung textueller Zeichen, ob nun in Form von Bildern, Tönen oder beidem, eine bestimmte Kompetenz voraussetzt, die erlernt werden muss. Denn ohne eine wenigstens vage Kenntnis, wie die Schule funktioniert, wird der Schüler nicht verstehen, was beispielsweise die Richtungspfeile sollen, die auf ein Detail in einem Wissenschaftsfilm hindeuten (ibid., 66–67).

Ich will im Folgenden eine weitere Verbindung zwischen Text und Kontext herstellen, und zwar in Form einiger Hypothesen darüber, wie die Ausgestaltung eines didaktischen Hilfsmittels als Ergebnis einer Wahl zu erklären ist, die unter verschiedenen pädagogischen Strategien getroffen wird.

Motivationsstrategien im Lehrfilm

Wie jeder gesprochene oder geschriebene Text ist auch der Film ein rhetorisches Konstrukt. Seine Formgestalt zielt darauf ab, die Zuschauer zur Einnahme von Haltungen oder zur Kooperation zu bewegen.¹⁸ Lehrfilmen geht es um die Vermittlung von Einsichten. Auch wenn das schulische Curriculum das Gegenstandsfeld einschränkt, ist das Arsenal an rhetorischen Mitteln nahezu unbegrenzt. Jede textuelle Strategie kann genutzt werden, sofern sie dazu beiträgt, das Publikum für die Botschaft des Films zu gewinnen.

In der Praxis weisen Filme für den Schulunterricht indes bestimmte formale Muster auf. Enthalten sie zum Beispiel kurze Spielszenen, so treten meist jugendliche Protagonisten einer den Zuschauern nahen Altersklasse auf. Filme, die eine Spezies oder einen Prozess erörtern, verbinden normalerweise schematische Darstellungen mit textuellen Elementen in Form gesprochener Kommentare, eines Zwischentitels oder einer profilmischen Inschrift. Wo es hingegen das Ziel eines Films ist, eine Fertigkeit wie Schwimmen oder Tischlern zu erläutern, werden die Bilder eher wiederholt als erklärt.

Die oben beschriebenen kinematografischen Kodes beschränken sich in keiner Weise auf Lehrfilme. Dramatische Plots, die um die Erlebnisse jugendlicher Figuren kreisen, sind für den Kinder-Unterhaltungsfilm ebenso typisch. Verknüpfungen von Karten oder Modellen mit Information in verbaler Form fin-

18 Meine Formulierung basiert auf der Definition von Rhetorik, mit der Kenneth Burke arbeitet (1969, 41).

den sich gleichermaßen in kurzen Wissenschafts- und Industriefilmen. Dies ist kaum Zufall, denn die genannten textuellen Muster beziehen sich auf jenen Typus der Kommunikation, in den Lehrfilme meist eingebettet sind. Die rhetorischen Verfahren mögen bei anderen filmischen Gattungen üblich sein, doch im pädagogischen Kontext erfüllen sie ganz konkrete didaktische Funktionen.

Jede dieser Funktionen ist ihrerseits in einer bestimmten Motivationsstrategie begründet. Um ihrem Ausbildungszweck zu entsprechen, muss ein Film die Kinder ermutigen, die Inhalte zu verstehen und zu memorieren. Dies kann dadurch geschehen, dass man ihre Bewunderung weckt: Einige Lehrfilme zeigen Phänomene, die normalerweise nicht sichtbar sind; indem Objekte vergrößert oder ihre Bewegungen mit dem Zeitraffer manipuliert werden, setzen diese Filme auf das Interesse an außergewöhnlichen Dingen.¹⁹ Werke über Geschichte, Sprache oder Geografie zielen hingegen meist auf Identifikation. Die in ihnen enthaltenen Erzählungen behandeln Situationen und Ereignisse, auf die sich die Kinder in ihrer Alltagswelt beziehen können.²⁰ Eine weitere Kategorie von Filmen packt die Schüler bei ihrem Stolz; die Bilder von sorgfältig ausgeführten Aufgaben spornen sie zu ähnlichen Leistungen an.²¹ Andere wiederum kopieren einfach Unterhaltungsformate, deren Eignung, die Zuschauer zu fesseln, sich bereits erwiesen hat. So gab es Puppenfilme für den Schreibunterricht, um die Schüler zu motivieren.²²

Meine Ausführungen haben gezeigt, dass die Beschreibung von Lehrfilmen anhand textueller Merkmale zwar zu kurz greift, es aber zugleich aufschlussreich ist, die Spannbreite rhetorischer Verfahren gemäß der pädagogischen Erwägungen zu organisieren, die ihrem Einsatz zugrunde lagen. Die angeführten Beispiele legen nahe, dass solche Strategien der Motivation sogar als Basis einer einfachen Klassifikation dienen können: Manche Titel gehören eher in die Kategorie der zur Identifikation einladenden Filme, andere wollen Bewunderung, wieder andere Nachahmung auslösen.

Überdies ist es möglich, einige vorläufige Thesen in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen pädagogischen Absichten und bestimmten Themenfeldern zu formulieren. So scheinen Strategien, die es erlauben, das Gesehene zu sich

19 Zwei Beispiele aus der von mir untersuchten Sammlung wären *DE KAMSALAMANDER* (NL 1948, N.O.F.), *IN DE BRUINE BOON SCHUILT EEN PLANTENLEVEN* (NL 1955, N.O.F.).

20 So etwa *LA FAMILLE MARTIN* (UK 1948, Basic Films), *EEN JAPANS GEZIN* (B 1959, Audiovison-Belge).

21 Beispielsweise *RUWE PLANKEN* (NL 1949, N.O.F.), *HOUD JE HOOFD BOVEN WATER* (UK 1979, Boulton-Hawker).

22 *JANTJE'S DROOM* (NL 1946, N.O.F.), *DOORNROOSJE* (D 1952, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht).

selbst in Beziehung zu setzen, häufig in solchen Filmen vorzukommen, die den Geisteswissenschaften zuzurechnen sind. Im Gegenzug verlassen sich naturwissenschaftliche Filme vorwiegend auf Verfahren, die ihre Zuschauer in eine bislang unbekannte Welt entführen (vgl. Masson 2002, 56ff.).

Natürlich erfordert eine strenge Klassifikation der Filme mehr Kriterien, als die genannten Motivationsstrategien hergeben. Auch weisen nicht alle Mitglieder einer Kategorie die «prototypischsten» Qualitäten auf, wie George Lakoff sie nennen würde (1987, 12ff.), und nur wenige Filme gehören lediglich *einer* Kategorie an. *DE GROTE KAREKIET* zum Beispiel enthält auch Einstellungen, in denen zwei Kinder in einem Ruderboot versuchen, das Nest der Rohrsänger ausfindig zu machen. Die Szene scheint der Idee entgegenzustehen, dass die behandelte Spezies nur mithilfe besonderer Verfahren sichtbar gemacht werden kann, sie suggeriert, dass sie in ein Umfeld gehört, das die Schüler auch selbst erforschen können. Ein weiterer Grund, warum die vorgeschlagene Klassifizierung nur vorläufiger Art ist, besteht darin, dass Lehrpraktiken sich ändern und dass ihre historische Entwicklung nur schwer nachzuverfolgen ist. Deshalb beruhen die pädagogischen Erwägungen, anhand derer die textuelle Gestaltung hier erklärt wird, zu einem gewissen Grad unvermeidlich auf persönlichen Erfahrungen. Entsprechend lässt sich wohl jede Aufstellung motivationaler Strategien immer wieder umdefinieren. Gleichwohl können die aufgezeigten Möglichkeiten dabei helfen, eine gewisse Logik in die scheinbar unendliche Vielfalt der Charakteristika von Lehrfilmen zu bringen.

Ich möchte mit der Bemerkung schließen, dass ein pragmatischer Zugriff natürlich genauso wie ein semiotischer den Unterrichtsfilm als Text zum Ausgangspunkt der Analyse nehmen kann. Während ein rein textbasierter, also immanenter Ansatz den Forscher aber lediglich darüber aufklärt, wie das Zusammenspiel filmischer Codes in einer bestimmten audiovisuellen Botschaft organisiert ist (Jacquinot 1977, 44), berücksichtigt eine Interpretation dieser Codes unvermeidlich auch ihre Beziehung zu jenem Typus der Kommunikation, in den sie normalerweise eingebettet sind. Wenn es um die didaktische Interaktion geht, sollten deshalb selbstverständlich Erklärungen im Bereich der Pädagogik gesucht werden – und zwar ungeachtet dessen, ob sie im Sinne motivationaler Strategien verstanden werden oder nicht.

Aus dem Englischen von Patrick Vonderau

Literatur

- Burke, Kenneth (1969) *A Rhetoric of Motives* [1950]. Berkeley: University of California Press.
- Jacquinet, Geneviève (1975) *Structures spécifiques du message audio-visuel*. 2 Bde. Paris: Université de Paris VIII-Vincennes.
- Jacquinet, Geneviève (1977) *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jacquinet, Geneviève (1985) *L'École devant les écrans*. Paris: E.S.F.
- Jacquinet, Geneviève (1996) *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Jacquinet, Geneviève (2002) *Les jeunes et les médias, perspectives de la recherche dans le monde*. Marly-le-Roi: INJEP; Paris/Budapest/Torino: l'Harmattan.
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Human Mind*. London: University of Chicago Press.
- Masson, Eef (2000) *Educational Films in Britain: EFAF's Norfolk Collection as an Aid to the Historiography of a Genre* [MA Thesis]. Norwich: University of East Anglia.
- Masson, Eef (2002) Of Pits and Vaults: the Historiographic Value of Educational Collections in Great Britain. In: *The Moving Image. Journal of the Association of Moving Image Archivists* 2,1, S. 47–72.
- Metz, Christian (1968) *Essais sur la Signification au Cinéma*. Paris: Klincksieck. (Deutsche Übersetzung: *Semiologie des Films*. München: Wilhelm Fink 1972).
- Metz, Christian (1971) *Langage et Cinéma*. Paris: Larousse. (Deutsche Übersetzung: *Sprache und Film*. Frankfurt a.M.: Athenäum 1973).
- Meulen, J.J. van der (o. J.) [1951] *Film en lichtbeeld bij het onderwijs. Een practisch-didactische handleiding*. Baarn: Bosch en Keuning.
- Nichols, Bill (2001) *Introduction to Documentary*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- N.O.F. (1948) *Het paedagogisch en didactisch gebruik van de film bij het lager onderwijs. Leidraad voor kwekelingen* (4. rev. und erw. Ausg.). Den Haag: Stichting Nederlandse Onderwijs Film.
- Odin, Roger (1988) A Semio-Pragmatic Approach of the Documentary Film. In: *Image – Reality – Spectator. Essays on Documentary Film and Television*. Hg. v. Willem De Greef & Willem Hessling. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 90–100.
- Ottenheim, Cor (1991) *50 jaar NOF/NIAM. Van stomme film naar interactieve media*. Den Haag: NIAM.

Valérie Vignaux

Eine *Encyclopédie* der Leinwand

Der institutionelle Diskurs des Kinos im Frankreich der Zwischenkriegszeit und die Filme von Jean Benoit-Lévy (1922–1939)

Am Anfang meiner Untersuchung stand der filmische Blick, den Jean Benoit-Lévy (1888–1959) den Gesichtern und Körpern von Frauen und Kindern widmete, die in französischen Tuberkulose-Krankenhäusern und Sanatorien verwahrt wurden (vgl. dazu Vignaux 2002).¹ Es handelt sich um seltene dokumentarische Bilder von den «Bedingungen des Menschseins» im Frankreich der Zwischenkriegszeit. Bald nachdem ich die Filme gesehen hatte, machte mich ein glücklicher Zufall mit den Nachfahrrinnen von Benoit-Lévy bekannt und eröffnete mir damit auch den Zugang zum persönlichen Archiv des Filmemachers. Die Textdokumente, die den Zweiten Weltkrieg überstanden hatten, obwohl Benoit-Lévy nach dem deutschen Überfall Frankreichs überstürzt in die nicht besetzte Zone floh und später in die USA emigrierte, bestanden hauptsächlich aus Zeitungsausschnitten und aus Unterlagen zum Schul kino. Das systematische Studium dieser Dokumente erlaubte es mir, eine erste Filmographie von mehr als 300 Filmen zu erstellen, die praktisch ausnahmslos für staatliche Institutionen realisiert und von den Filmabteilungen der verschiedenen Ministerien verliehen wurden: vom Agrarministerium über das Ministerium für Sozialhygiene bis zum Ministerium für technischen Unterricht. Obwohl manche seiner Langspielfilme schon von Filmhistorikern aufgearbeitet worden sind – so *ITTO* (1935) oder *LA MORT DU CYGNE* (*DER STERBENDE SCHWAN*, 1937) – und in Programmen zum kolonialen Kino gezeigt werden, blieb der Regisseur Benoit-Lévy bislang weitgehend unbekannt.² Titel, die er in institutionellen

- 1 Eine ausführliche Biographie findet sich in Valérie Vignaux: «Jean Benoit-Lévy. Un homme de son temps». In: *Les indépendants du premier siècle*, www.lips.org/bio_benoitlevy.asp, zuletzt besucht am 3.10. 2005.
- 2 Historikerinnen, die dem Ansatz der *gender studies* verpflichtet sind, schreiben insbesondere *LA MATERNELLE* ohne Zögern ausschließlich Marie Epstein zu. Es scheint mir paradox, dass man, anstatt auf die Modernität eines Regisseurs hinzuweisen, der gemeinsam mit einer Frau zu gleichen Teilen als Autor eines Films auftritt, dessen Rolle zu Gunsten der Frau zu schmälern versucht. Einschlägig sind hier etwa die Arbeiten von Geneviève Sellier (1996) sowie von Sandy Flitterman-Lewis (1996).

Zusammenhängen realisierte, wurden allenfalls aufgrund ihres Dokumentstatus gewürdigt. Dabei kann das Werk allein schon aufgrund seines Umfangs und der administrativen Entstehungsbedingungen als ein für den institutionellen Film exemplarisches Korpus gelten. Die Sichtung der Filme,³ begleitet von einer Archivrecherche,⁴ bestärkte mich in der Ansicht, dass Benoît-Lévy ein eigenständiges filmkünstlerisches Projekt verfolgte. Meine bisherigen Untersuchungen betrafen insbesondere die Landwirtschafts- und die Sozialhygiene-Filme. Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten (Vignaux 2004; 2006) werde ich im folgenden Benoît-Lévys Werk in seinem institutionellen Zusammenhang vorstellen.

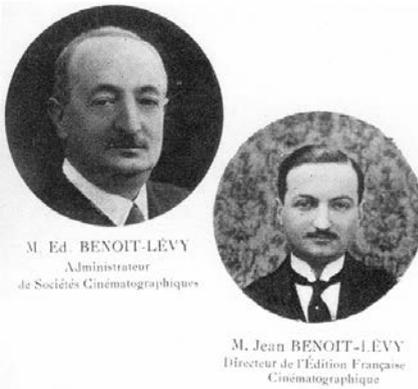


Die Lieferform der modernen Encyclopédie: Filmbüchse aus dem Bestand von Jean Benoît-Lévy

Ein Filmemacher im Dienst der dritten Republik⁵

Es war Jean Benoit-Lévys Onkel, der ihn zum Kino brachte. Edmond Benoît-Lévy (1858–1929), ein ehemaliger Anwalt, teilte Überzeugungen seiner Genera-

- 3 Die Sichtung der Filme wurde von Michelle Aubert, Jean-Louis Cot und Robert Poupard ermöglicht, die mir den Zugang zu dem Material in den Archives françaises du film erleichterten. In Absprache mit den NachfahrInnen des Regisseurs, seinen Töchtern Françoise Dargols und Geneviève Vigouroux sowie seiner Enkelin Jolivet, haben die Archive sich systematisch um den Erhalt der Filme gekümmert. Danken möchte ich auch Christine Husson, der Dokumentalistin der Mediathek des Landwirtschaftsministeriums, für ihre freundliche Hilfestellung.
- 4 Konsultiert habe ich namentlich die Archive der Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums im Nationalarchiv, den Nachlass von Jean und Marie Epstein und den Nachlass von Germaine Dulac in der Bibliothèque du film, schließlich den Nachlass von Abel Gance in der Bibliothèque des Arts du spectacle sowie Zeitschriften und andere Dokumente in der Bibliothèque nationale de France.
- 5 [Anm. d. Ü. :] 1871 wurde das im deutsch-französischen Krieg unterlegene Königtum des «second empire» durch eine Republik ersetzt, die in dieser Form bis zur Niederlage gegen Nazi-



Onkel und Nefte, der filmischen Volksbildung verpflichtet: Doppelporträt von Edmond und Jean Benoît-Lévy

propagandisten des wissenschaftlichen Wissens der französischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts und den Autoren der *Encyclopédie*, und sie schrieben sich so in die große Bewegung ein, die zur Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse im 19. Jahrhundert führte. Gerne griffen sie für ihre Arbeit auf die evokative Kraft der Bilder zurück und illustrierten ihre Vorträge mit Standbildern, die per Laterna Magica auf eine Leinwand projiziert wurden. Ihre kämpferischen Aktivitäten weckten zwar den Widerstand politischer und kirchlicher Kreise. Zugleich aber fanden sie beim Publikum begeisterte Zustimmung und trugen auf diese Weise zur Einführung von Gesetzen über eine staatliche, nicht-konfessionelle und obligatorische Schulbildung bei. Diese Gesetze, die am 11. Januar 1895 erlassen wurden und die Ausbildung der kommenden Generationen betrafen, erkannten auch die Erwachsenenbildung an, enthielten sie doch einen rechtlichen Rahmen für Bildungsinitiativen von privater Hand. Die staatlichen Schullehrer, die nunmehr im ganzen Land präsent waren, ermunterte man, als Lehrkräfte einzuspringen, wo solche nicht zur Verfügung standen.⁷ Methoden, mit denen zu-

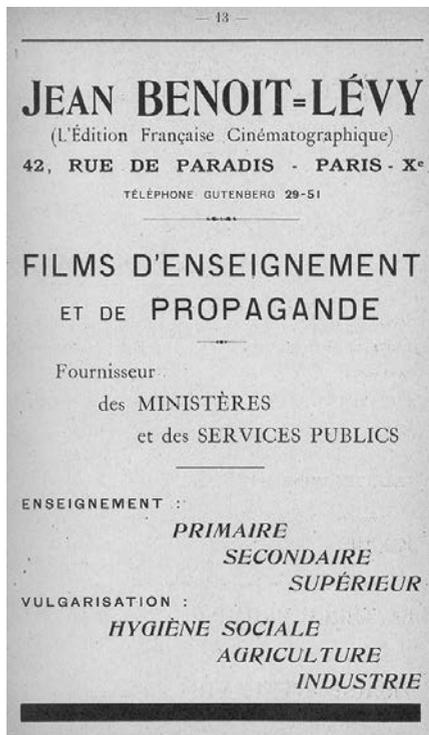
tion, die den Kampf für die Bildung zum republikanischen Ideal erhoben. Bevor Edmond sich dem Kino zuwandte, hatte er eine der Volksbildung gewidmete Gesellschaft der Schönen Künste gegründet, der er als Sprecher diente (Meusy 1995). Er schloss sich dem Bildungspionier Jean Macé und der von diesem 1866 ins Leben gerufenen *Ligue de l'enseignement* an und gab 1882 ein *Praktisches Handbuch für die Anwendung des Gesetzes über die obligatorische Schulbildung* heraus, zu dem Macé ein Vorwort schrieb.⁶ Ihren theoretischen Bezugsrahmen entlehnten diese Prop-

deutschland 1940 Bestand hatte. In einer Zählung, die mit der französischen Revolution einsetzt, bezeichnet man diese Periode als «dritte Republik».

- 6 *Manuel pratique pour l'application de la loi pour l'instruction obligatoire*, 1882. [Anm. d. Ü. :] Jean Macé (1815-1894), überzeugter Republikaner und Pionier der Volksschulbildung, nach dem in Frankreich noch heute zahlreiche Gymnasien benannt sind.
- 7 «Der Schullehrer wiederum befindet sich aufgrund seiner Stellung in der Gemeinschaft und aufgrund seiner Ausbildung und Erziehung in einer idealen Position, um als Vortragsredner in der Volksbildung zu dienen.» Vgl. Pellisson 1903, S. 25.

nächst die Volkserzieher experimentiert hatten, wurden in den 1890er Jahren seitens der Pädagogen zum Gegenstand theoretischer Reflexion. Um den Unterricht «durch Zeigen» (par l'aspect)⁸ zu erleichtern, richtete das *Musée pédagogique* in Paris 1895 einen Lichtbild-Dienst ein, der 1920 um einen Filmdienst ergänzt wurde.⁹ Früh sah Edmond Benoit-Lévy den Nutzen voraus, den der Film für den Unterricht haben würde. Schon 1910 hielt er gemeinsam mit Guillaume-Michel Coissac auf dem ersten Kongress der Kinematographie in Brüssel einen Vortrag, in dem er diese Ansicht vertrat.

Als Sekretär seines Onkels war Jean Benoit-Lévy mit dessen Ansichten und Überzeugungen gut vertraut. Viele seiner eigenen Tätigkeiten müteten denn auch an, als seien sie Fortschreibungen von Anliegen seines Mentors. Noch in den 1930er Jahren, als Benoit-Lévys Langspielfilme schon Publikumserfolge waren und Auszeichnungen erhielten (so wie *LA MORT DU CYGNE*, bei der Internationalen Ausstellung in Paris von 1937 mit dem großen Preis ausgezeichnet), ließ er es sich nicht nehmen, öffentliche Vorträge zu halten, die er mit Vorführungen seiner Auftragsfilme verband. Die Auftraggeber für diese institutionellen Filme kamen in der Regel aus dem Umkreis von Jean Macé und der *Ligue de*



Grandeur d'un petit commerce de cinéma: Flugschrift von Jean Benoit-Lévy über seine Filmarbeit

- 8 Emile Durkheim beschreibt den Unterricht mit Bildmaterialien in seinem Artikel über Erziehung im *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, das von Ferdinand Buisson 1910 herausgegeben wurde, als «coup d'oeil de l'esprit», also als «Geistesblick». Vgl. Buisson 2000, S. 155.
- 9 «Neben dem Verleih von Bildmaterialien bietet das Museum nun auch einen Filmdienst an. Im Betriebsjahr 1919–1920 wurden 54 Filme ausgeliehen, 1920–1921 waren es 3541, 1921–1922 dann 11574. Seither ist der Filmdienst stetig gewachsen. 1926–1927 haben wir 29497 Filme verliehen.» «Le service des vues du Musée pédagogique». In: *Bulletin du Musée pédagogique* 1, September 1929, S. 7.

© ————— ©
L'ÉDITION FRANÇAISE
 © ————— ©



—————
L'ÉDUCATION & PROPAGANDE
PAR LE FILM
 —————

Ex libris der Enzyklopädie der Leinwand: Das Deckblatt der Edition Française de Cinéma

l'enseignement. Eine Produktion mit dem Titel *LE CINÉMA À LA CAMPAGNE* (*DAS KINO AUF DEM LAND*), realisiert von dem Philanthropen Paul Kestner, einem der Förderer von Jean Macé, legte den Grundstein zur Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums (Ozouf 1992, 243). Die Filmsammlung des Ministeriums für Sozialhygiene wiederum wurde vom Nationalen Komitee gegen die Tuberkulose betreut, das von Léon Bourgeois gegründet worden war, dem Leiter der *Ligue* von 1894 bis 1898. Die Mehrheit dieser Personen gehörte der *parti radical* an¹⁰ und zählte zur politischen Führungsschicht der Dritten Republik, wie etwa Edouard Herriot, der den Anstoß für die Produktion von technischen Schulungsfilmen gab. Einige von ihnen, namentlich Edmond Benoit-Lévy, Jean Macé oder Léon Bourgeois waren zudem Freimaurer und Mitglieder der Loge

Grand Orient (Chevallier 1975, 30–36, 158–181).

Schon für seinen ersten Film, den er mit seiner eigens gegründeten Produktionsgesellschaft *L'Édition française cinématographique* realisierte, erhielt Jean Benoit-Lévy öffentliche Gelder. Es handelte sich um eine Biographie von Louis Pasteur unter der Regie von Jean Epstein, die aus Anlass des hundertsten Geburtstags des Wissenschaftspioniers entstand.¹¹ Der Erfolg des Films wurde als

10 «Der Gründung der *parti radical* gingen vielfältige Aktivitäten von örtlichen und nationalen Komitees voraus, von Gesellschaften wie der *Ligue de l'enseignement*, die noch im Second Empire gegründet wurde, der Liga für die Menschenrechte, die zum Zeitpunkt der Dreyfus-Affäre entstand, und schließlich von Freimaurerlogen. [...] Die *parti radical* ist die Partei der Vernunft. Die radikale Bewegung verkörpert den Rationalismus und die politische Vernunft, sie vertritt den Standpunkt der Wissenschaft gegen den blinden Glauben, sie verteidigt den Fortschritt gegen ein Festhalten an der Tradition und die Philosophie der Aufklärung gegen die Bedrohung durch den Klerus.» Vgl. Touchard 1989, S. 42 und 46.

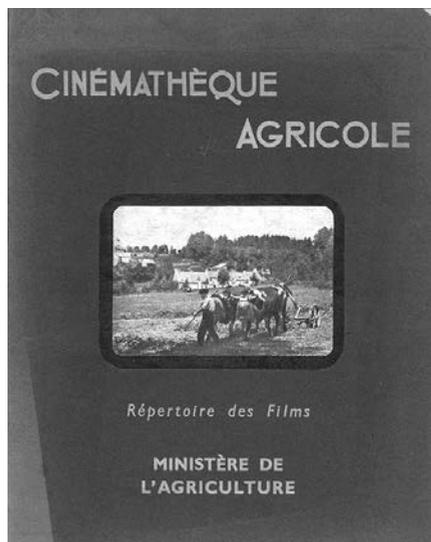
11 Die erste Vorführung des Films fand am 27. Dezember 1922 im großen Amphitheater der Sorbonne statt. «Die Zeremonie, die unter dem Patronat des Präsidenten der Republik steht, wird

Beweis für die Qualitäten seines Produzenten gewertet, und man vertraute ihm die Herstellung eines ersten Langfilms an. *LA FUTURE MAMAN* (Die werdende Mutter, 1924) wurde im Auftrag der Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums hergestellt, die per Dekret vom 5. April 1923 neu eingerichtet worden war. 1926 übernahm Benoît-Lévy die Aufgaben seines Onkels an der Seite von Guillaume-Michel Coissac. Gemeinsam leiteten die beiden aus Anlass des Internationalen Kongresses der Kinematographie, der unter der Federführung des Instituts für intellektuelle Zusammenarbeit des Völkerbundes vom 27. September bis zum 30. Oktober 1926 in Paris stattfand, eine Kommission über «den Unterrichtsfilm, den Erziehungsfilm, die Schule, Werke für den Vorschulunterricht und die Erwachsenenbildung, die Schulkinematheken, den Unterricht mit Bildern auf allen Stufen etc.» Im Jahr 1930 zeichnet Benoît-Lévy verantwortlich für das Generalsekretariat des von Coissac geleiteten Französischen Komitees beim Internationalen Institut für Schulfilm in Rom.

Wie nicht zuletzt aus den Inseraten in der Branchenpresse zu ersehen ist,



Mutterfreuden: La future maman (Die werdende Mutter, 1924)



Das Landwirtschaftsministerium als Filmverleiher: Umschlag des Leihkatalogs aus den 1930er Jahren

von Herrn Léon Bérard geleitet, Minister für öffentliche Bildung, unterstützt von Herrn Appel, Rektor der Universität Paris und Herrn Louis Martin, stellvertretender Direktor des Institut Pasteur.» «Le centenaire de Pasteur et les étudiants.» In: *L'Œuvre*, 11. Dezember 1922. Der Film wurde mit einem staatlichen Zuschuss von einer halben Million Franc gedreht, erteilt vom Diplomaten und Dramatiker Jean Giraudoux, der diesen Entscheid in seiner Funktion als Leiter des Dienstes für französische Werke im Außenministerium fällte. Dazu Coissac 1925, S. 562.



Von der artgerechten Haltung: *LE CYCLE DE L'OEUF*

avanciert Benoît-Lévy in den 1920er Jahren in kurzer Zeit zum wichtigsten Zulieferer von Gebrauchsfilmen für die Ministerien. In der Zwischenkriegszeit genießt er den Status eines offiziellen Filmemachers der Dritten Republik und gilt als erste Adresse für die Herstellung und Inszenierung von Filmen, die dazu dienen, den Massen die von den Magistraten erlassenen Weisungen zur Kenntnis zu bringen, insbesondere im Rahmen jener Reformen, die in den 1930er Jah-

ren unter dem Titel der «Sozialgesetze» ins Werk gesetzt werden.

Propagandafilme oder Schulungsfilme

Im Sprachgebrauch ihrer Auftraggeber heißen diese Filme Propagandafilme, verfolgen sie doch das Ziel, das Verhalten ihres Publikums zu verändern, in dem sie auf dessen geistige Haltungen Einfluss nehmen. Die Inhalte werden dabei von den Mitgliedern der entsprechenden Kommissionen in den Ministerien festgelegt, denen immer auch Guillaume-Michel Coissac angehört. Nach ihrer Fertigstellung müssen die Filme von den Kommissionen abgenommen und gebilligt werden. Nur unter diesem Vorbehalt übernimmt das Ministerium über den bereits ausbezahlten Vorschuss hinaus die Kosten. Jean Benoît-Lévy scheint mit seinen Filmen in diesen Kommissionen auf keinerlei Schwierigkeiten gestoßen zu sein – ganz im Gegenteil, erhielt er doch in den Zwischenkriegsjahren insgesamt über zweihundert Aufträge für Propagandafilme über Landwirtschaft und Hygiene.

Selbst benutzt Benoît-Lévy den Begriff der Propaganda praktisch nie. Stattdessen zieht er es vor, zwischen Unterricht und Erziehung zu unterscheiden. So publiziert er im Jahr 1930 im Eigenverlag ein Buch mit dem Titel *Les films d'enseignement et d'éducation de Jean Benoît-Lévy* (Die Unterrichts- und Erziehungsfilme von Jean Benoît-Lévy), in dessen Vorwort er eben diese Unterscheidung aufgreift, die er auch in vielen seiner Vorträge immer wieder gemacht hat:

Unterrichts- und Erziehungsfilme, die bisweilen verwechselt werden, weil beide einem Ziel der Nützlichkeit verpflichtet sind, unterscheiden

sich grundlegend sowohl hinsichtlich ihres Gegenstandes als auch hinsichtlich des Publikums, an das sie sich wenden. Gewiss, beide dienen der Belehrung, das heißt, sie erschließen dem Geist neue Kenntnisse. Die ersteren lehren die Kenntnis der äußeren Welt mit Bildern von wissenschaftlicher Genauigkeit. Sie sind für Schüler im Klassenzimmer bestimmt und müssen von einem mündlichen Kommentar des Lehrers begleitet sein. So eingesetzt, bilden sie ein Unterrichtsmittel von unschätzbarem Wert. [...] Die Erziehungsfilm hingegen lehren uns, unser Leben unter den Leitstern eines hygienischen oder moralischen Ideals zu stellen. Sie sind für die Massen bestimmt, und man rahmt sie am besten mit einem Vortrag oder einer Plauderstunde im Anschluss an die Vorführung.¹²



This message brought to you by: Signet des Office public d'hygiène sociale im Vorspann eines Hygienefilms

Der Begriff des Unterrichtsfilms, der das Genre allgemein charakterisiert, deckt die Eigenheiten von Filmen höchst unterschiedlicher Länge und Formate ab. Im Korpus der Filme von Benoît-Lévy fallen Kurzfilme ebenso unter diese Kategorie wie mittellange und lange Filme, Dokumentar- ebenso wie Spielfilme, ferner solche didaktischer Natur, die mit Grafiken und Animation arbeiten, Filme mit und ohne Ton sowie solche, die im Studio oder in Außenräumen gedreht wurden. Bei der Sichtung zeigt sich, dass fiktionale Formate, die in den 1920er Jahren noch bevorzugt werden, in den 1930ern zugunsten von didaktischen Darstellungen mit wissenschaftlichem Anspruch in den Hintergrund treten. Dabei handelt es sich um eine Neuorientierung der Produktion, die Umbrüchen in der französischen Gesellschaft Rechnung zu tragen scheint, mit denen die ursprünglichen Modelle und Methoden der Popularisierung von Wissen an Wichtigkeit einbüßten.¹³ Der epistemologische Wandel der Filmproduktion verdankte sich ohne Zweifel den Fortschritten der allgemeinen Schulbildung, die bewirkten, dass von den Lehrern im Staatsdienst vermittelte ele-

12 Jean Benoit-Lévy: Einführung zu *Les films d'enseignement et d'éducation de Jean Benoit-Lévy*, o. J. Paris: L'édition française cinématographique.

13 Der Historiker Lucien Febvre, der im Auftrag des Ministers für nationale Bildung, Anatole de Monzie, eine hochoffizielle *Encyclopédie française* herausgab, schrieb im Vorwort zu diesem

mentare wissenschaftliche Kenntnisse über die Kinder Eingang in jeden Haushalt fanden. Gleichwohl wurden die Filme der 1920er Jahre nicht aus dem Verkehr gezogen. Sie bildeten vielmehr weiterhin den Grundstock der Sammlungen. Nur kamen, wenn auch in geringerer Zahl, eigens gefilmte Lektionen hinzu, die im Zuschnitt wissenschaftlicher waren und sich unverkennbar an ein Publikum mit Vorbildung richteten. Senator Alfred Massé, der Präsident der Kommission für den landwirtschaftlichen Film, erklärte die Notwendigkeit, die älteren Filme neben den neueren, wissenschaftlicheren in der Sammlung zu behalten, 1934 auf folgende Weise:

Filme dieser [rein wissenschaftlichen] Art sind für die Zuschauer in den ländlichen Gebieten kaum von Interesse, fehlt ihnen doch die Allgemeinbildung, die es braucht, um gewisse Sachverhalte zu verstehen, die für sie noch zu hoch sind. [...] Was hingegen die landwirtschaftlichen Propaganda- und Popularisierungsfilme angeht [...], die letztlich den Grundstock unserer Sammlung ausmachen, so lässt sich klar sagen, dass das ländliche Publikum sie vorzieht. (Massé 1934, LXXV)

Die Kinematheken der beiden Ministerien hatten ihre Aufgabe darin, die bestehenden Aktivitäten des *Musée pédagogique* zu ergänzen. Alle drei Institutionen verfügten über eigene Budgets, doch scheint die Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums auf der nationalen Ebene die aktivste gewesen zu sein. Sie verstand sich als Teil der Reform des landwirtschaftlichen Erziehungswesens, die Unterricht in Form von ortsfesten oder ambulanten Winterkursen für aus der Schulpflicht bereits entlassene Mädchen und Jungen über 18 Jahren vorsah. Das eigens für diesen Zweck gebildete Korps der Landwirtschaftslehrer griff gerne auf die Dienste der Kinemathek zurück. Schließlich war die Vorführung von Filmen nicht nur dem Verständnis und der Aneignung von Kenntnissen zuträglich, sie diente auch als zusätzlicher Anreiz, um ein oft widerstrebendes Publikum anzulocken.¹⁴ Verliehen wurden die Landwirtschaftsfilme von regionalen Niederlassungen oder «Departements-Kinematheken» des *Musée pédagogique*, von den regionalen Zentralen der Landwirtschaftsschulen oder über

Werk: «Auf dem Gipfel nicht die Maschine, sondern der Arbeiter und Erfinder in seiner ganzen Würde, der Mensch, der denkt, träumt und erschafft: Das ist es, was die *Encyclopédie française* von ihren Mitarbeitern erwartet. Aus diesem Grund treffen wir auch keine Auswahl unter den populärwissenschaftlichen Schriftstellern. Vielmehr nehmen wir jene, die tatsächlich einen Einfluss auf die spirituelle oder materielle Welt ausüben und die in sich selbst den Antrieb zu ihrem Handeln finden, jene, die sich über die bloßen Wellenschlag erheben, die ihr inneres Chaos beherrschen und es mit ihrem Geist bezähmen.» Vgl. Febvre 1937, 1.04–13.

14 «Wir haben ein Korps von Landwirtschaftslehrern zusammengestellt, die jeden Sonntag aufbrechen, um unseren Bauern die frohe Botschaft der neuen Landwirtschaft zu überbringen.

das Büro für den Unterrichtsfilm.¹⁵ Sie wurden den Lehrkräften kostenlos zur Verfügung gestellt und von der Post ohne Entgelt befördert.

Die Hygiene-Filme wiederum wurden hauptsächlich von Vortragsreisenden gezeigt. Diese bereisten mit Filmwagen das Land, die von der Kinemathek des Gesundheitsministeriums zur Verfügung gestellt wurden, wobei man Frankreich systematisch in Zonen aufteilte, um sicherzustellen, dass noch der hinterste Winkel erreicht wurde.¹⁶ Einige der Hygienefilme wurden von der Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums und vom Büro für den Unterrichtsfilm angeschafft und als Mietfilme in deren Verleihkataloge aufgenommen. Es scheint, dass das Landwirtschaftsministerium und das Ministerium für Sozialhygiene sich hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und ihres Publikums absprachen, im Wissen, dass die Vortragsreisenden die beiden Themenkreise gerne miteinander verbanden. Die Veranstaltungen fanden nur gelegentlich statt und wiesen deshalb eine gewisse Länge auf, auch wenn die gezeigten Beiträge in der Regel kurz waren. Um den Anlass attraktiv zu machen, stellten die Volkserzieher ihre Programme aus mehreren Titeln zusammen und verbanden Propagandafilme aus dem Bereich Landwirtschaft oder Hygiene mit Aktualitäten, also Filmauf-

Ihre Lektionen finden in der Schule oder im Sitzungssaal des Rathauses statt. Die Erfahrung zeigt, dass sie nur wenig Aufmerksamkeit erregen. [...] Nimmt man das Kino zu Hilfe, dann fallen die Ergebnisse besser aus. Der Landwirtschaftslehrer kündigt seinen Besuch dem Bürgermeister oder dem Dorflehrer einige Tage vorher an und schreibt ihm, dass er Filme mitbringen wird. Der Dorflehrer wird seine Schüler daraufhin nicht nur auf den Vortrag hinweisen, sondern auch darauf, dass es zusätzlich zum Vortrag eine kostenlose Filmvorführung gibt.» Vgl. Cauvin 1929, 165.

- 15 «Es ist wichtig, diese offiziellen Depots, die meistens zum Ministerium für öffentliche Bildung oder Landwirtschaft gehören, nicht mit den unabhängigen Organisationen der Büros für den Schulungsfilm zu verwechseln, die dem entsprechenden Gesetz aus dem Jahr 1901 unterstellt sind. In ihrem Bereich leisten diese Büros unschätzbare Dienste für die Verbreitung von Schulungsfilmen und vor allem von pädagogischen Filmen, die sich an ein Publikum richten, das die Schule schon absolviert hat. In den meisten Fällen werden dieses Büros von den Bildungsautoritäten damit beauftragt, offizielle Filmdepots zu unterhalten. Darüber hinaus aber besitzen sie in der Regel auch eigene Filme, die sie zu eigenen Bedingungen verleihen.» «Au Musée, Service des projections lumineuses.» In: *Bulletin du Musée pédagogique* 4, Januar–März 1931, S. 123.
- 16 «Sechzig Departemente wurden besucht. Mehr als 10 Millionen Menschen kamen in Kontakt mit unserer Propaganda, deren wichtigstes Instrument die mobilen Einheiten waren. [...] Seit 10 Jahren werden mehr als 200 Filme regelmäßig vorgeführt. Über eine Million Vorstellungen haben stattgefunden. [...] Man kann festhalten, dass sich der Erfolg unserer Kampagne gegen die gesellschaftlichen Missstände, die in Frankreich die öffentliche Meinung zugunsten der Sozialhygiene gewendet hat, ganz wesentlich auf den intensiven Einsatz des Films zurückzuführen lässt. Gerade die Arbeiterschaft und die Bauern schätzten den Film am meisten.» Lucien Viborel: «Education populaire et cinématographe «c'est le plus sûr auxiliaire de l'enseignement de l'hygiène.» In: *La Vie saine* 44, März 1927, o.S.

nahmen des Tagesgeschehens, sowie mit Unterhaltungsfilmen, vor allem kurzen Komödien.¹⁷ Eine Sichtung der Filme hinsichtlich ihrer Themen und ihrer Inszenierung zeigt überdies, dass sich die Landwirtschaftsfilme eher an ein männliches Publikum richteten, während die Hygienefilme auf eine weibliche Zuschauerschaft zielten: Den Männern bleiben demnach die körperlich anspruchsvollen Ertragsarbeiten vorbehalten, den Frauen die Haushaltsführung und die Kindererziehung.

In ihrer überwiegenden Mehrzahl erfüllten die Landwirtschaftsfilme eine Propagandafunktion. Sie zielten darauf ab, die Gewohnheiten der ländlichen Bevölkerung zu verändern, in dem sie so genannte rationelle Praktiken wie Flurbereinigung, Bewässerung, Elektrifizierung von Landwirtschaftsbetrieben, Einsatz von Dünger, neuen Nutzpflanzen usw. propagierten und die Gemeinden über staatliche Hilfestellungen informierten. In fiktionalen Spielszenen zeigen die Filme Administratoren, Schullehrer, Ingenieure oder Landwirtschaftslehrer bei der Verkündigung der frohen Botschaft des neuen Agrarwesens, was mitunter zu einer *mise en abîme* der Situation einer populären Bildungsveranstaltung führt. So sehen wir etwa einen Schullehrer, der im überdachten Schulhof den Projektor installiert und einen Film über die Hygienenerziehung zeigt (LE VOILE SACRÉ [Der heilige Schleier, 1926]), oder einen Lastwagen, mit dem Informationsbroschüren für die kommende Vorführung eines Films über die Vorzüge des Phosphats verteilt werden (LA BONNE MÉTHODE [Die gute Methode, 1927]). Das Publikum dieser Filme dürfte denn auch dem Bild der Figuren entsprochen haben, die im Zentrum der erzählten Geschichten stehen. Im Film PROSPÉRITÉ (Wohlstand) von 1929 sind dies reife, respekterheischende Männer mit autoritären Zügen, die nur mit Widerwillen den Ausführungen der Jüngeren folgen, die eine Ausbildung genossen haben und die Landwirtschaftsbetriebe «modernisieren» möchten, damit die jungen Frauen im heiratsfähigen Alter dem Bauernleben auf dem Land nicht den Rücken kehren. Die Filme unterstellen, dass die landwirtschaftlichen Methoden, die sie propagieren, einen wichtigen Beitrag im Kampf gegen die Entvölkerung ländlicher Gebiete leisten: indem diese helfen, die Erträge zu verbessern, und

17 «Ebenso konnten seit zwei Jahren in einer Anzahl von Departementen dank der engen Zusammenarbeit zwischen dem Landwirtschaftsministerium und dem Ministerium für Sozialhygiene spezielle Tournées mit gemischter Kinopropaganda zu Landwirtschafts- und Hygienethemen durchgeführt werden. Diese Formel ist besonders sinnvoll, weil die Vortragsredner des Hygiene- und des Landwirtschaftsministerium sich an dasselbe ländliche Publikum richten, und weil die benutzen Lastwagen für den Ton- und Sprechfilm auslegt sind, was die Möglichkeit eröffnet, die stumme Kinovorführung mit Tonfilmen zu ergänzen, was das Publikum immer besonders zu schätzen weiß.» Massé 1934, S. LXXVIII.

weil die Überbringer des Fortschritts am Ende stets den Respekt der ihrigen gewinnen (LA SOURCE, 1929 [Die Quelle], RENAÎTRE, 1939 [Die Wiedergeburt] und andere.). Ferner propagieren die Filme Strukturen, die der Staat geschaffen hat, um eine neue Generation von gut ausgebildeten Bauern heranzuziehen. So beschloss die Kommission des Landwirtschaftsministeriums 1933 ein umfangreiches Programm für die Produktion aufwendiger Filme über jene nationalen Landwirtschaftsschulen, die Diplome für Agronomie-Ingenieure vergeben (ÉCOLE NATIONALE DES EAUX ET FORÊT FRANÇAISES, 1933 [Die nationale Schule für Wasser und Wald], ÉCOLE NATIONALE D'HORTICULTURE DE VERSAILLES, 1933 [Die nationale Schule für Gartenbau in Versailles], ÉCOLE NATIONALE D'AGRICULTURE DE MONTPELLIER, 1933 [Die nationale Landwirtschaftsschule in Montpellier] usw.). Diese Filme setzten eine Reihe von früheren Produktionen fort, die für die Zwecke der technischen Schulung hergestellt wurden, so L'ENSEIGNEMENT À LA TERRE (Die Erziehung zur Erde, 1925) oder ARTISANAT RURAL, LES ATELIERS AMBULANTS (Ländliches Handwerk, Werkstätten auf Wanderschaft, 1926), die sich an die Kinder von Landarbeitern richteten. Filme, die zur Illustration einzelner Lektionen dienten, stellten Handlungsabläufe in den Mittelpunkt und scheinen damit wieder eher für Erwachsene gedacht zu sein, gehören die dargestellten Aktivitäten doch stets zum Bereich der landwirtschaftlichen Arbeit. Namentlich zielen sie darauf ab, in den ländlichen Regionen wenig bekannte Praktiken (PRAIRIES, HERBAGES, 1933 [Wiesenland und Futtergras], L'EXPLOITATION RATIONNELLE DE LA MONTAGNE, 1934 [Die rationelle Bewirtschaftung von Berggebieten]) oder Nutzpflanzen zu propagieren (CULTURE DE LA FRAISE, 1930 [Erdbeerkulturen], CULTURE DU CORNICHON, 1930 [Gurkenkulturen], CULTURE DE LA TOMATE, 1930 [Tomatenkulturen], usw.). Produktionen eher theoretischen Inhalts und von längerer Dauer dürften in Schulstunden gezeigt worden sein. Die für die Darstellung gewählte wissenschaftliche Form legt nahe, dass sie für die höhere Schulbildung gedacht waren und in den nationalen Landwirtschaftsschulen zum Einsatz kamen, so L'HYMÉNÉE DES ROSES OU L'HYBRIDATION ARTIFICIELLE (Die Vermählung der Rosen oder die künstliche Befruchtung, 1934), SÉLECTION ET CULTURE DES SEMENCES PORTES PORTE-GRAINE (Auswahl und Pflege von getreidetragendem Saatgut, 1934).

Die Kommission für den landwirtschaftlichen Film gab auch den Anstoß für die Produktion von zwei Langfilmen Benoît-Lévys: LA FUTURE MAMAN und LA BONNE MÉTHODE (Die richtige Methode). Der erste Titel steht für einen Schulungsfilm über Kindererziehung und Sozialhygiene. Hergestellt unter der Federführung der Kommission für den landwirtschaftlichen Film des Landwirtschaftsministeriums, waren bei seiner Premiere am 22. Dezember 1924 im Vor-



*Der Staat kümmert sich um Ihre Kinder:
Ausschnitte aus Sozialhygienefilme der
Jahre 1925–1930*

tragssaal der Gesellschaft für Gartenbau doch alle drei Minister zugegen, deren Ministerien den Film zu Lehrzwecken einsetzen: der Landwirtschaftsminister Dr. Henri Queuille, Justin Godard, Minister für Arbeit, Hygiene und Sozialfürsorge, und François Albert, Minister für öffentliche Bildung und schöne Künste.¹⁸ Der Film wurde von Jean Benoit-Lévy in Zusammenarbeit mit dem Arzt Dr. Louis-Jules Devraigne realisiert, der sich in der Volksbildung enga-

18 Paul Souillac: «Trois ministres présentent». In: *Cinéopse* 65, Januar 1925, S. 45.

gierte und auf Kindererziehung und Sozialhygiene spezialisiert war (Devraigne/Benoît-Lévy 1928, 249). Er besteht aus sieben Lektionen, in denen Margot, eine junge Absolventin der Hauswirtschaftsschule, die Vorzüge der rationellen Kinderpflege vorführt. Der zweite der beiden Langfilme zeigt die Vorzüge des Gebrauchs von Stickstoffdünger in der Landwirtschaft und dürfte mit Geldern der Chemiefirma Phosphates d'Alsace gedreht worden sein, die über ein eigenes Netzwerk von Vortragrednern für «mobile Propaganda» verfügte.

Was die Sozialhygiene-Filme von Benoît-Lévy betrifft, so wurden diese größtenteils in den 1920er Jahren gedreht. Ihrer Form nach entstanden sie für Volksbildungsveranstaltungen, die sich an Frauen richteten, dominieren diese doch unter den Figuren der Filme, ob es sich nun um Dokumentarfilme, Kurzspielfilme oder Langfilme handelt. Eine Reihe von 20-minütigen Dokumentarfilmen wie PRÉVENTORIUM LANNELONGUE À SAINT-TROJAN (Das Tuberkulose-Sanatorium von Saint-Trojan, 1925–30), LE SANATORIUM DE BLIGNY (Das Sanatorium von Bligny, 1925–30), ETABLISSEMENT DU GLANDIER (Die Institutionen von Le Glandier, 1925–30) wurden gedreht, um Eltern nahezu legen, ihre Kinder in staatliche Obhut zu geben, damit diese nicht in erregerverseuchten Häusern leben mussten, oder um Erwachsene von den Vorzügen einer Behandlung in staatlichen Spitälern zu überzeugen. Die Stilmittel, mit denen die Heilanstalten dargestellt werden, gleichen sich bis ins Detail. Landschaftstotalen lokalisieren die Gebäude, während die anschließenden Sequenzen die medizinische Versorgung und die schulische Betreuung schildern, die den Kindern zuteil wird. LA CONTAGION PAR LES CRACHATS (Ansteckung durch Spucke, 1925–30), LA CONTAGION PAR LES JOUETS PORTÉS À LA BOUCHE (Ansteckung durch Spielzeug, das man in den Mund nimmt, 1925–30), LA BONNE VOISINE (Die gute Nachbarin, 1925–30) oder L'APÉRITIF (Der Aperitif, 1925–30) sind knapp dreiminütige Filme über Krankheitsprävention, die mit Geldern aus dem Verkauf von Briefmarken für die Tuberkulose-Prävention finanziert wurden. Sie zeigen Mütter, die über die tödlichen Gefahren einer Tuberkulose-Ansteckung im Bilde sind und ihr Verhalten entsprechend anpassen. Auch die drei Hygiene-Langfilme LA FUTURE MAMAN, LE VOILE SACRÉ (Der heilige Schleier,



Warnung vor der Kinderspucke: LA CONTAGION PAR LES JOUETS PORTÉS À LA BOUCHE (Ansteckung durch Spielzeug, das man in den Mund nimmt, 1925–30)

1926) und *IL ÉTAIT UNE FOIS TROIS AMIS* (Es waren einmal drei Freunde, 1927) richten sich in erster Linie an Frauen. Die beiden ersten Titel propagieren die Berufsausbildung junger Mädchen. Der erste wirbt für die Hauswirtschaftsschule, der zweite für eine Ausbildung zur Krankenschwester. Der dritte Film wiederum, der von der Syphilis handelt, unterstreicht das Risiko der Kindersterblichkeit. Basierend auf einem Drehbuch des bereits erwähnten Dr. Devraigne, wurde der Film von Benoît-Lévy gemeinsam mit Marie Epstein realisiert, und der Regisseur erinnert sich, dass er unter anderem in Mädchengymnasien gezeigt wurde.¹⁹ Die Filme über die Berufsausbildung der Mädchen legitimieren diese, in dem sie einen Zusammenhang zur Geburtenförderung herstellen. Tatsächlich loben sie paradoxerweise die neu eingerichteten Hauswirtschaftslehrgänge ebenso wie die Einrichtung von Strukturen wie Kinderkrippen und Tagesschulen, die es den Frauen erlauben, Mutterschaft und Lohnarbeit miteinander zu verbinden und sich damit aus der alleinigen Einbindung in die Familiensphäre zu lösen.

Eine Propaganda, aufklärerisch in ihrer Natur

Die institutionellen Filme von Jean Benoît-Lévy wurden von den Kommissionen der Ministerien zu Propagandazwecken in Auftrag gegeben. Die Magistrate griffen in den 1920er und 1930er Jahren in großem Stil auf das Kino und auf Vortragsredner zurück, um die von ihnen verfügbaren Reformen durchzusetzen. Sie verfolgten das Ziel, die ländlichen Gebiete Frankreichs zu modernisieren, in dem sie technischen Neuerungen zum Durchbruch verhelfen. Zu diesem Zweck zogen sie in den staatlichen Schulen, aber auch mit den Mitteln der Erwachsenenbildung eine Generation von Männern und Frauen heran, die als Vertreter einer technologischen Moderne auftraten. Die Frauen, die seit dem ersten Weltkrieg als Teil des nationalen Produktionszusammenhangs betrachtet wurden, erlangten in den 1920er Jahren durch die Hauswirtschaftsausbildung das Recht auf Ausbildung und auf Lohnarbeit. Die Politiker reagierten mit dem Erlass entsprechender Gesetze auf gesellschaftliche Veränderungen. Zugleich aber trugen sie dazu bei, die Rollenverteilung innerhalb der Keimzelle der Familie neu zu ordnen, und sie nahmen dadurch Einfluss auf die künftigen Geschlechterverhältnisse von Mann und Frau. So gesehen

19 «Ein Film wie *Il était trois amis*, der von der Syphilis handelt, profitierte vielleicht nicht von der mehr oder weniger ungesunden Werbung, wie sie anderen, spektakuläreren Streifen zuteil wird. Hingegen kann ich mit Freude und Stolz verkünden, dass er in Mädchengymnasien vorgeführt wurde.» Benoît-Lévy 1932, o.S.

mögen die Filme von Jean Benoît-Lévy auf den ersten Blick gesehen bloße Propagandafilme sein. Die Ideologie, der sie verpflichtet sind, geht allerdings auf die Philosophie der Aufklärung zurück. Sie ist grundsätzlich republikanischer und demokratischer Natur.



Aus dem Französischen von Vinzenz Hediger

Die Handschrift des Autors: «Signature» von Jean Benoît-Lévy im Abspann seiner Filme

Literatur

- Benoit-Lévy, Jean (1932) Une grande manifestation de cinéma culturel et éducatif. In: *Le Petit niçois*, 4. November 1932.
- Benoit-Lévy, Jean / Devraigne, Louis-Jules (1928) «Le cinéma éducateur». Vortrag auf dem 1. Congrès des œuvres officielles de sauvetage de l'enfance, Lyon, 2.-5. Juni 1927. In: *Vingt-cinq ans de puériculture et d'hygiène sociale. Souvenirs. Conférences. Films*. Hg. v. Louis-Jules Devraigne. Paris: Gaston Doin et C^{ie}, S. 246–261.
- Buisson, Ferdinand (2000) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [1910]. Hg. v. Pierre Hayat. Paris: Kimé.
- Cauvin, Gustave (1929) *Persévérer*. Lyon: Office Régional du cinéma éducateur.
- Chevallier, Pierre (1975) *Histoire de la franc-maçonnerie française. La maçonnerie: Eglise de la république*. Paris: Fayard.
- Coissac, Guillaume-Michel (1925) *Histoire du cinématographe*. Paris: Éditions du Cinéopse.
- Febvre, Lucien (1937) Une encyclopédie française: pourquoi, comment? In: ders., *L'Outillage mental*. Paris 1937, S. 1.04.11–1.04.14.
- Flitterman-Lewis, Sandy (1996) *To Desire Differently. Feminism and the French Cinema. Germaine Dulac, Marie Epstein, Agnès Varda*. New York: Columbia University Press.
- Massé, Alfred (1934) Le cinéma agricole. In: *Publications du comité français de l'Institut international du cinématographe éducatif: la participation française au Congrès international du cinéma d'enseignement et d'éducation*. Rom, 19.–25. April 1934. Paris: Comité Français de l'Institution du cinématographie, S. LXXII–LXXVIII.
- Meusy, Jean-Jacques (1995) Qui était Edmond Benoît-Lévy ? In: *Les Vingt Premières Années du cinéma français*. Hg. v. Jean A. Gili, Michèle Lagny, Michel Marie & Vincent Pinel. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, S. 115–143.
- Ozouf, Mona (1992) *L'École, l'Église et la République 1871–1914*. Paris: Seuil/Points histoire.

- Pellison, Maurice (1903) *Les Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France*. Paris: Imprimerie nationale.
- Sellier, Geneviève / Burch, Noël (1996) *La drôle de guerre des sexes du cinéma français (1930–1956)*. Paris: Nathan.
- Touchard, Jean (1989) *La Gauche en France depuis 1900*. Paris: Seuil/Points histoire.
- Vignaux, Valérie (2002) Femmes et enfants ou le corps de la nation, l'éducation à l'hygiène dans le fonds de la cinémathèque de la ville de Paris. In : *1895* 37, S. 23–43.
- Vignaux, Valérie (2004) Jean Benoit-Lévy, l'ignorance est une maladie contagieuse ou le cinéma auxiliaire de la science. In: *Sur les pas de Marey, science(s) et cinéma*. Hg. v. Thierry Lefebvre, Jacques Malthête & Laurent Mannoni. Paris: L'Harmattan/Sémia, S. 283–309.
- Vignaux, Valérie (2006) Cinéma, éducation de masse et propagande agricole: les films de Jean Benoit-Lévy pour la cinémathèque du Ministère de l'agriculture (1924–1939). In: *Archives* (im Druck).

Roxane Haméry

Kino und Unterricht

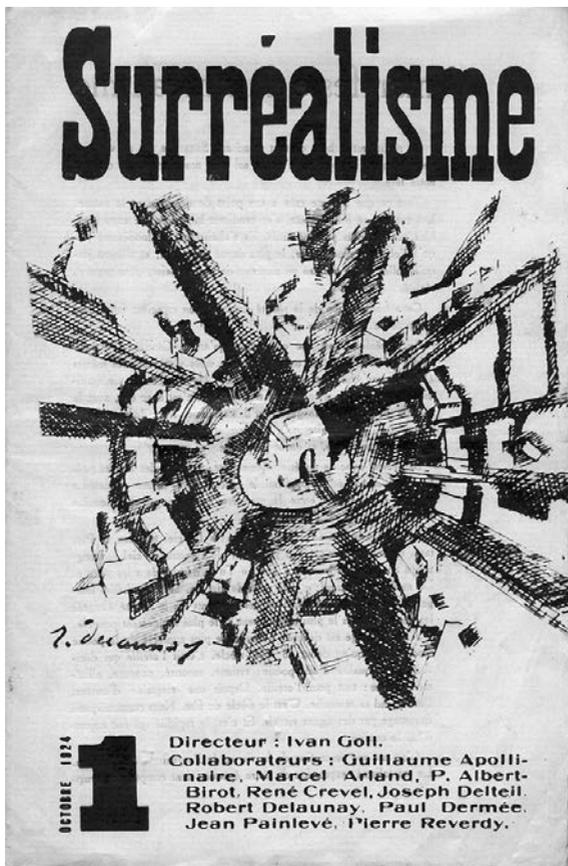
Die fabelhafte Lektion in Unehrrerbietigkeit des Jean Painlevé

Die Laufbahn des Biologen und Filmregisseurs Jean Painlevé ist ohne Beispiel. Aufgrund ihrer langen Dauer und der Vielfalt von Painlevés Aktivitäten entzieht sie sich jedem einfachen Bestimmungsversuch. Behandelt man Painlevés filmisches Werk als Beispiel für den Unterrichtsfilm, dann begibt man sich damit zwar auf die Spur des Hauptvertriebsnetzes seiner Filme und trägt ihrer Rezeption Rechnung. Zugleich aber reduziert man



Der Wissenschaftler als Filmtechniker: Jean Painlevé, ca. 1930

sein Werk auf einen einzigen Aspekt, den es bei weitem übersteigt. Tatsächlich war es Painlevé immer etwas unangenehm, dass viele Journalisten und Pädagogen seine Filme alleine unter dem Gesichtspunkt ihres erzieherischen Werts anschauten. Er galt seit den 1930er Jahren als Regisseur für Unterrichtsfilme, verwarnte sich in zahlreichen Texten und Interviews indes dagegen, Dokumentationen für den bloßen Gebrauch im Schulbetrieb herzustellen. Gewiss zirkulierten seine Filme im Rahmen der Vertriebsnetze des institutionellen Films, sie entsprachen nur weder ihrer Zielsetzung noch ihrer Form nach vollends den Bedürfnissen und Erwartungen der Strukturen, in denen sie Verbreitung fanden. Painlevé beharrte stets auf seiner Individualität und maß den gängigen Normen und Kanons wenig Bedeutung bei. Dementsprechend trägt die Bezeichnung «Regisseur für Unterrichtsfilme» dem Projekt nur unzureichend Rechnung, das Pain-



Programmatisches Dazwischen von Wissenschaft und Kunst: Umschlag der Zeitschrift Surréalisme von 1924

für eine Auseinandersetzung mit dem Gebrauchsfilm zu einer wichtigen Figur. Die Spannung, die sich aus diesem Gegensatz ergibt, will ich im Folgenden herausarbeiten.

Die vielfache Berufung des Kinos

Als Sohn des berühmten Mathematikers und progressiven Politikers Paul Painlevé, der sich in der sozialistischen Republikanischen Partei engagierte, und von Marguerite Petit de Villeneuve, einer jungen Frau aus der niederen französi-

levé nach 1929 verfolgte, von der Publikation seines ersten Textes über den Dokumentarfilm bis hin zu dem Moment Ende der 1930er Jahre, an dem seine theoretische Konzeption der Methoden der filmischen Realisation und der Ziele des Dokumentarfilms definitiv feststand. Mehr als nur Kino für den Unterricht, verstanden sich Painlevés Filme namentlich als Beispiele für ein revolutionäres Kino, das dem Gedanken eines künstlerischen, wissenschaftlichen und intellektuellen Aufbruchs verpflichtet war und sich an ein großes Publikum aller Altersgruppen richtete. Gerade der Gegensatz zwischen Painlevés Konzeption des Kinos und den institutionellen Rahmungen, in denen er sich bewegte, machen ihn

schen Aristokratie, sah sich Jean Painlevé von Geburt an mit unterschiedlichen Modellen gesellschaftlichen Lebens konfrontiert. Allerdings führte der Tod seiner Mutter wenige Wochen nach seiner Geburt dazu, dass er im Wesentlichen im Kreis der Familie seines Vaters aufwuchs. Painlevé machte später nie einen Hehl aus seiner starken Bindung an den Vater, der ihm bei Entscheidungen, die seine berufliche Laufbahn und seinen Lebensstil betrafen, stets freie Hand ließ. Painlevé kam im Jahr 1902 zur Welt und wuchs mit dem Jahrhundert auf, von dessen Umbrüchen er grundlegend geprägt wurde. Kaum jünger als das Kino, fand er schon früh in seiner Kindheit Gefallen an Filmvorführungen. In einer Zeit großer technischer Fortschritte entwickelte er als Jugendlicher eine Leidenschaft für mechanische Sportarten und übte sich bald als Autorennfahrer. Als Student an der renommierten Sorbonne eingeschrieben, schwänzte er seine Lektionen, lehnte sich gegen die bestehende Ordnung auf und traf sich stattdessen mit den Künstlern der Pariser Avantgarde in deren wildesten Jahren. Diese Offenheit gegenüber der Welt und diese Lust am Experimentieren, die das Leben des jungen Mannes prägten, finden sich auch in seinen ersten filmischen Arbeiten von 1927. In diesem Jahr nahm Painlevé zwei Projekte in Angriff, die zunächst unvereinbar scheinen. Für seine wissenschaftlichen Forschungen, die er im Rahmen seiner Studien der vergleichenden Histologie betrieb, zeichnete er Bilder der Entwicklung eines Fisch-Eis auf. Sein erster Forschungsfilm *DAS EI DES STICHLINGS VON DER BEFRUCHTUNG BIS ZUM AUS-SCHLÜPFEN* diente als Grundlage eines Vortrags in der Akademie der Wissenschaften. Gleichzeitig beteiligte sich Painlevé, der eng mit Ivan Goll befreundet war, an einer Inszenierung von *Mathusalem*, einem surrealistischen Theatersstück des rheinländischen Autors. Der Verlauf der Handlung, die mit Logik nichts zu tun hat, und die Tonlage des Textes, den Goll selbst als «Sur drama» bezeichnet, geben eine Vorstellung davon, dass es sich um ein Projekt von einiger Originalität gehandelt haben muss. Painlevé spielte in dem Stück nicht nur den Félix, Sohn des Mathusalem, er verfilmte auch die im Text genau beschriebenen Träume der Hauptfigur, die auf die Bühne projiziert wurden. Unter Painlevés Regie spielen Antonin Artaud und Daniel de Wybo Figuren, deren einzige Daseinsberechtigung darin besteht, dass sie der Einbildungskraft eines dickbäuchig dahinschlummernden Burgeois entspringen.

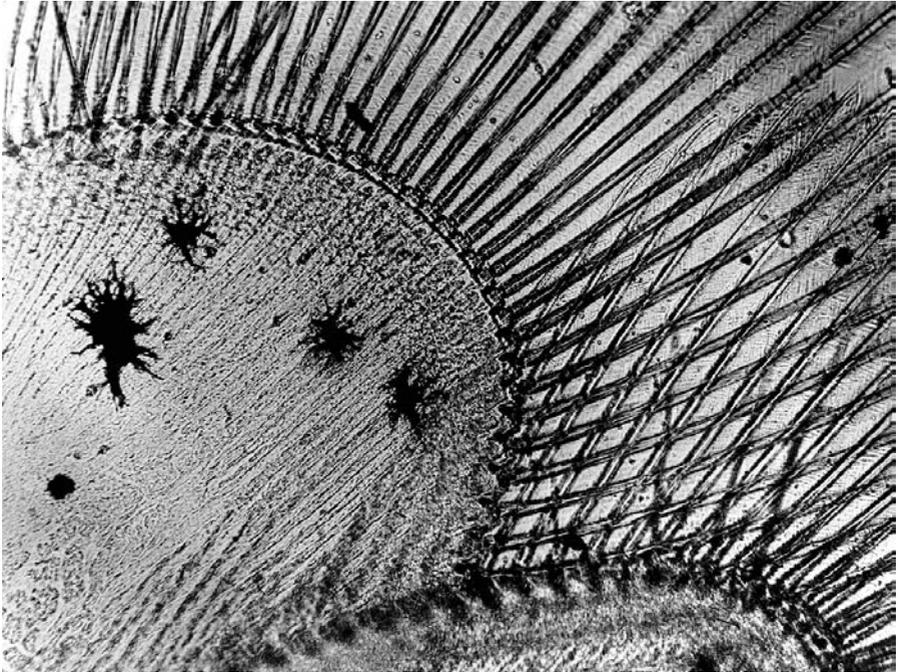
Die Gleichzeitigkeit dieser beiden ersten Gehversuche in Regie ist emblematisch für die Art und Weise, wie Painlevé seine Karriere in Angriff nahm. Stets stiess er all jene vor den Kopf, die ihn ausschließlich dem spezialisierten Bereich des wissenschaftlichen Films zuschreiben wollten, ebenso wie jene, die ihn in erster Linie als institutionellen Filmemacher betrachteten, aber auch jene, die ihn vor allem als Avantgarde-Künstler sahen. Tatsächlich fällt es schwer, zwi-



Die Physiognomie der Tierdinge: Krabbenzange, gefilmt von Jean Painlevé

schen diesen Bezeichnungen zu trennen, entspricht er ihnen doch allen, wenn auch immer nur teilweise. Bis zum Ende der 1920er Jahre verfestigte sich Painlevés Entschluss, die vielfältigen Richtungen zu verfolgen, die das Medium Kino ihm bietet. Er dreht weitere Forschungsfilm in Zusammenarbeit mit Gelehrten: *CILS VIBRATILES* (1927), *DYCEMINIDES DU REIN D'OCTOPUS* (1928), *ÉLÉCTROPHORÈSE DANS LE SANG DU SIPONCLE* (1928), *MOUVEMENT DU PROTOPLASME D'ELODEA CANADENSIS* (1928), *RENVERSEMENT DE LA CIRCULATION SANGUINE CHEZ LA CLAVELINE* (1928), *CHAOBORUS CRISTALLINUS* (1928). Leider gibt es kaum Archivdokumente, die über die Entstehung dieser Filme Aufschluss geben. Zweifelsohne stellte Painlevé die Verbindung zu den Wissenschaftlern im Kontext der Sorbonne und der biologischen Forschungsstation von Roscoff her, aber die genauen Umstände dieser Begegnungen, der Drehbedingungen und das weitere Schicksal dieser spezialisierten Produktionen bleiben weitgehend im Dunkeln, gleichsam im Innern der Labors verschanzt.

Hingegen sind die Entstehungskontexte des veröffentlichten Teils von Painlevés Arbeit besser bekannt. Parallel zu seinen ersten wissenschaftlichen Forschungsfilmen drehte Painlevé mit Mitteln aus seinem beträchtlichen Privatver-

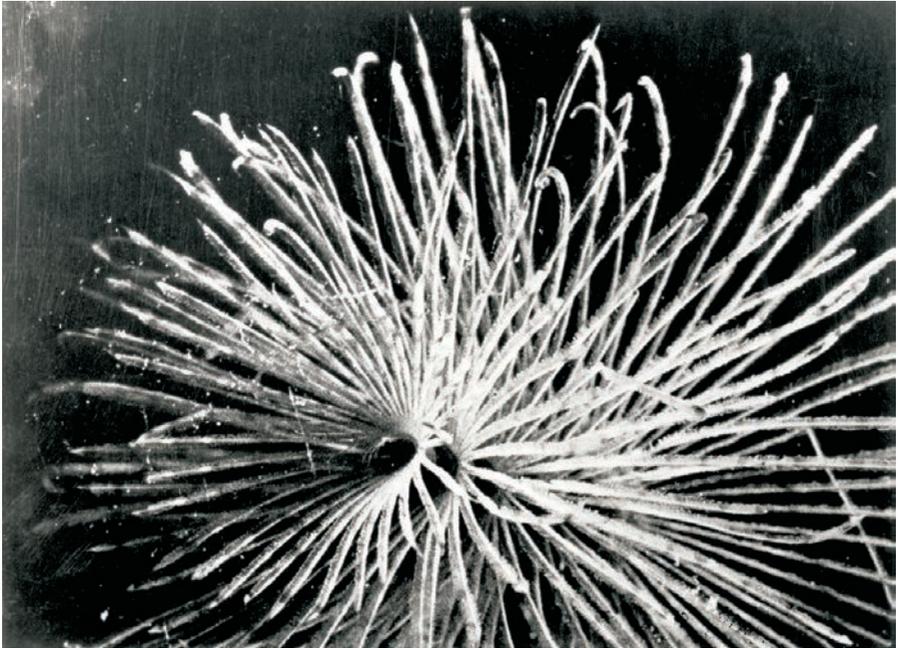


Das optisch Unbewusste des Seegetieres: Granelenschwanz, gefilmt von Jean Painlevé

mögen seine ersten Filme über das Leben unter Wasser, die sich an ein nicht-spezialisiertes Publikum richteten: *LA PIEUVRE* (1928), *LE BERNARD L'ERMITE* (1929), *LA DAPHNIE* (1929), *LES OURSINS* (1929), *HYAS ET STÉNORINQUES* (1929), *CRABES ET CREVETTES* (1929). In diesen Filmen zögert der Regisseur nie, seiner Einbildungskraft freien Lauf zu lassen und zu experimentieren. Manchmal wagt er auch Schockeffekte einzusetzen, etwa wenn er eine Krake auf einem menschlichen Schädel herumkriechen lässt oder auf einer Puppe, die den Körper eines Kleinkindes darstellt. Nach Abschluss dieser ersten Dreharbeiten wandte sich Painlevé an den Produzenten Henri-Diamant Berger, der kurz zuvor in Paris ein Kino eröffnet hatte, das auf Avantgarde-Filme spezialisiert war. Ende Dezember 1928 unterzeichnete er einen Exklusivvertrag mit dem *Studio Diamant*, das seine Kurzfilme bis 1930 regelmäßig vorführte. Sein Erfolg war beträchtlich, sicherten sich doch auch andere Kinos, die wie das *Studio des Ursulines* oder *L'Œil de Paris* für ihre innovative Programmgestaltung bekannt sind, die Aufführungsrechte an seinen Kurzfilmen. Zudem wurde Painlevé regelmäßig zu Veranstaltungen eingeladen, die mit der Avantgarde zu tun haben. So trat er im Februar 1930 in der *Tribune Libre du cinéma* von Char-

les Léger auf. Im Juli nahm er neben Persönlichkeiten wie Louis Lumière, Emile Vuillermoz und Jean Cocteau an einer Vortragsreihe über das Kino in der Kunstgalerie von Manuel Frères teil. Am 23. Dezember 1930 ging Fernand Léger anlässlich der Einweihung des *Cinéma des Miracles*, bei der CAPRELLES ET PANTOPODES gezeigt wurde, der erste Tonfilm Painlevé, so weit, vom «schönsten Ballet, das ich jemals gesehen habe» zu sprechen, während Marc Chagall den Film als «eigentliche Bilderquelle für Künstler» bezeichnet (zit. in *L'Intransigeant*, 30. Dezember 1930).

Das Jahr 1930 markiert einen Wendepunkt im Berufsleben und im Werk von Painlevé. Es ist das Jahr, in dem er erstmals breite Anerkennung fand. Nicht nur hatte er sich bei den Wissenschaftlern einen gewissen Bekanntheitsgrad verschafft. Er hatte auch Meriten in der Welt des Kinos und der Kunst erworben. Überdies ist es für ihn das Jahr des Übergangs zum Tonfilm, was eine Reihe von Entscheidungen und Richtungsänderungen mit sich brachte. In dem Moment, in dem die Industrialisierung des Kinos zu einem starken Anstieg der Produktionskosten führte, konnte Painlevé nicht länger Kurzfilme unter Bedingungen drehen, die denen des Amateurfilms glichen. Entsprechend gründete er im Dezember zwei Organisationen für die Produktion seiner Filme. Zum einen rief er die *Cinégraphie documentaire* ins Leben, eine Produktionsgesellschaft, die sich um den kommerziellen Teil seiner Aktivitäten kümmerte und im Verlauf des folgenden Jahrzehnts in erster Linie damit beschäftigt war, die Stummfilme Painlevés zu vertonen, die nach 1931 aus den Verleihnetzen zu verschwinden drohten. Tatsächlich realisierte Painlevé bis zum Ausbruch des Kriegs nur einen einzigen neuen Film für ein breiteres Publikum, L'HIPPOCAMPE, der von Pathé produziert und verliehen wurde. Mit dem Resultat insgesamt und insbesondere mit der Musik war Painlevé nicht zufrieden, sodass dies sein einziger mit einer externen Produktionsfirma realisierter Film bleiben sollte. Im Dezember 1930 gründete Painlevé außerdem das *Institut de cinématographie scientifique* [ICS], das die Herstellung und den Vertrieb von Forschungs- und Unterrichtsfilm in allen Sparten der Wissenschaft fördern sollte. Die Gründung des ICS wurde von großen französischen Wissenschaftlern unterstützt, so vom Chemiker Georges Urbain, vom Physiker Arsène d'Arsonval oder dem Zoologen Georges Bohn, die alle im Präsidium vertreten waren. Auch die Nobelpreisträger für Physik, Jean Perrin und Frédéric Jolio-Curies, unterstützten Painlevés Bestrebungen, die einen wichtigen Schritt in der Institutionalisierung des wissenschaftlichen Films in Frankreich markierten. Gleichwohl verzichtete das Institut auf Förderung der öffentlichen Hand. Aus Furcht vor einer Einflussnahme staatlicher Stellen, die seine Handlungsfreiheit einschränken würde, gab Painlevé dem ICS den Status eines Vereins nach dem Vereinsrecht von



Kristalline Strukturen des Lebendigen: Mikroaufnahme einer Koralle

1901, das den privaten Charakter der Initiative garantierte. Er verteidigte das Prinzip der Autonomie des Instituts gegen alle Widrigkeiten und war auch bereit, dafür in eng bemessenen Räumlichkeiten und unter prekären Bedingungen zu arbeiten. Unterstützt nur von seinen beiden wichtigsten Mitarbeitern, den Technikern André Raymond und Achille Pierre Dufour, gelang es dem Regisseur und neuerdings auch Produzenten Painlevé, das Vertrauen der Naturwissenschaftler zu gewinnen, die ihn mit der Realisation von Filmen betrauten, die für ihre Forschungen nützlich waren. Ungeachtet seiner knapp bemessenen Ressourcen, produzierte und realisierte der Verein Filme und engagierte sich daneben in der Entwicklung von Aufnahmegegeräten für den Wissenschaftsfilm sowie im Bereich des Verleihs. Erst im Jahr 1947, als das ICS aus der internationalen Wissenschaftslandschaft längst nicht mehr wegzudenken war, wurde es zu einer Institution von öffentlichem Interesse erklärt und akzeptierte nun auch finanzielle Mittel von der öffentlichen Hand.

Der Unterricht per Bild

Noch am Anfang dieser Entwicklung, im Jahr 1930, gelang Painlevé mit seinen Filmen das Kunststück, das Avantgarde-Publikum in Paris zu begeistern und sich zugleich bei einem ungleich größeren Publikum durchzusetzen, das aus Lehrern und Schülern bestand. Tatsächlich ist es überraschend festzustellen, dass seine Filme weiterhin in Avantgarde-Kinos liefen, zugleich aber von Befürwortern des Unterrichts mit Bewegtbildern, die sich auf französischer wie europäischer Ebene organisiert hatten, als Unterrichtsmaterial ersten Ranges betrachtet wurden. Gleichwohl figurierte Painlevé nie offiziell als Mitglied eines Netzwerks oder einer Organisation, einmal abgesehen von denen, die er selbst ins Leben rief. Er bewahrte sich diese Autonomie auch weiterhin. Gerade darin zeigt sich die Originalität, aber auch die Ambiguität seines Werdegangs. Painlevé blieb der unabhängige Filmemacher, der sich stets dazu beglückwünschte, dass er niemals jemandem Rechenschaft schuldig war. Andererseits hinderte ihn das keineswegs daran, sich in den sozialen Fragen seiner Zeit zu engagieren. Obwohl er über die technischen und finanziellen Mittel verfügte, Projekte ganz nach persönlichem Gusto und ohne jede Abhängigkeit von Auftraggebern zu verfolgen, konzentrierte er seine Aktivitäten auf einen Bereich, der wenig Erfolgsaussichten bot. Für junge Produzenten und Regisseure stellen der Dokumentarfilm und mehr noch der Schulfilm, die beide so etwas wie die armen Verwandten der Spielfilmproduktion sind, auf jeden Fall nicht den bequemsten Weg dar, sich eine Existenzgrundlage zu schaffen und Anerkennung zu finden. Allerdings verstand sich Painlevé früh schon darauf, die Verbreitungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Vertriebsnetze zu nutzen, um seine Filme in Umlauf zu setzen und bekannt zu machen. Eines dieser Vertriebsnetze war eben dasjenige des pädagogischen und des Erziehungsfilms. Zwar blieb sein Beitrag zum Erziehungsfilm aufgrund seiner künstlerischen Sensibilität, seiner Ausbildung und seiner Position als unabhängiger Filmemacher weitgehend marginal. Allerdings stellen seine Filme ein beachtenswertes Beispiel für eine höchst unterschiedliche Aufnahme bei Kritik und Publikum dar. Seine Filme, die in den Kinos der Avantgarde Wohlwollen ernteten, waren nicht wirklich erzieherischen Zielen verpflichtet waren. Dennoch fand Painlevé rasch Anerkennung als filmender Pädagoge. Dafür gibt es vielfältige Belege. So zieht Georges-Michel Coissac, der einflussreiche Leiter von *Cinéopse*, einer Branchenzeitung mit Fokus auf den Unterricht mit Mitteln des Films, eine Parallele zwischen Painlevés Arbeiten und den vergleichsweise viel akademischeren Filmen von Jean-Benoît-Lévy:

Und wie sollte man nicht ganz besonders auf jene hinweisen, die neben [den regionalen Schulfilmbüros und den Kinematheken der Ministerien¹] mit einer seltenen Tatkraft daran gearbeitet haben, sich noch vollständiger an die Anforderungen der modernen Pädagogik anzupassen, wie etwa Jean Benoît-Lévy und Jean Painlevé, um nur zwei der kompetentesten und gewissenhaftesten von ihnen zu erwähnen [...]. (Coissac 1930, 34)

Es erstaunt angesichts solcher Anerkennung auch nicht, dass *LES OURSINS* (Die Seeigel), der knapp zwei Jahre zuvor noch im *Studio des Ursulines* lief, 1931 ausgewählt wurde, um Frankreich am 3. Internationalen Kongress des Unterrichtsfilms in Wien zu vertreten. Bei den teilnehmenden Pädagogen fand dieses vermeintliche Werk der Avantgarde breite Zustimmung: «Dieser Kongress hat uns gezeigt, dass der französische Unterrichtsfilm im europäischen Vergleich bei weitem nicht schlecht dasteht.» (Colin-Reval 1931, 12) Einige Monate später wurde *HYAS ET STÉNORINQUES* ausgewählt, um an einer Veranstaltung des Internationalen Instituts für den Unterrichtsfilm in Rom teilzunehmen. Die Wochenzeitung *Pour vous* druckte aus diesem Anlass einen Bericht von Germaine Dulac ab, die als französische Delegierte an der Veranstaltung teilnahm und von der äußerst positiven Aufnahme berichtete, die der Film fand: «Am Ende des Kongresses wurden große Filme aus dem Ausland vorgeführt, und was Frankreich betrifft, so muss ich den Film von Herrn Jean Painlevé über den hyas erwähnen [...], der den glänzendsten Erfolg erzielte.» (zit. in: Saissel 1931, 2) Zeitgleich mit diesen gelegentlichen Vorführungen fanden die Kurzfilme von Painlevé Eingang in die etablierten Vertriebsstrukturen des Unterrichtsfilms. So bot die Kinemathek des Landwirtschaftsministeriums in seinem Katalog sämtliche für ein größeres Publikum produzierten Filme von Painlevé in ihrer stummen Fassung an. Der Regisseur wurde im Katalog als «kinographischer Mitarbeiter des Ministeriums» vorgestellt, eine irreführende Bezeichnung, unterhielt Painlevé doch wie erwähnt keinerlei offizielle Beziehungen mit Regierungsbehörden. In einem Interview aus dem Jahr 1933 sagte Joris Ivens über Painlevé: «Er ist ein großer Künstler und ich schätze seine Werke. Ich werfe ihm nur vor, dass er sich an ein allzu eingeschränktes Publikum richtet, an Schüler statt an Zuschauer» (zit. in: Anonym 1933). In vergleichsweise kurzer Zeit hat Painlevé im Feld des Unterrichtsfilms so viel Anerkennung gefunden, dass die Tage, in denen seine Filme von den Kritikern und Künstlern der Avantgarde gefeiert wurden, bereits weit zurückzuliegen schienen.

1 Zu den institutionellen Strukturen des Lehr- und Unterrichtsfilms im Frankreich der Zwischenkriegsjahre vgl. auch den Beitrag von Valérie Vignaux in diesem Heft. Anm.d.Hg.

Der Meinungsumschwung, der in Ivens' Aussage zum Ausdruck kommt, mag brutal erscheinen. Allerdings war Painlevé in den 1930er Jahren tatsächlich kaum noch als Filmemacher aktiv, und seine Aktivitäten für das *Institut de cinématographie scientifique* trugen weiter dazu bei, dass sich in der Öffentlichkeit der Eindruck verfestigte, er sei in erster Linie Erzieher und nicht Künstler. Auf jeden Fall war es in erster Linie seine institutionelle Funktion und weniger seine Arbeit als Filmemacher, aus der sich dieser Eindruck speiset. Ab 1934 organisierte das ICS jährliche Kongresse, die sich mit dem Nutzen der Verwendung des Films in den Wissenschaften befassten. Dabei standen mehr und mehr Fragen des Unterrichts und der Wissensvermittlung im Vordergrund, wodurch sich Painlevés Verbindung mit pädagogischen Anliegen weiter verstärkte. Rasch etablierte er sich als einer der wichtigsten Vertreter des wissenschaftlichen Films in Frankreich, und seine profunde Kenntnis der einschlägigen Produktionen in Frankreich und in anderen Ländern trug ihm den Ruf eines Fachmanns in Erziehungsfragen ein. Tatsächlich wurden bei den Kongressen des ICS zahlreiche Filme für ein Publikum von Schülern vorgeführt, darunter jene von Jean Benoît-Lévy, jene von Jean Bréault für die Grundschule und jene von Marc Cantagrel für die Oberstufe. Die Frage des Unterrichts bekam schließlich ein solches Gewicht, dass die sechste Jahresversammlung des ICS 1938 in zwei parallelen Sektionen abgehalten wurde, eine für wissenschaftliche Fragen im *Palais de la découverte* und im Grand Palais, und eine für Unterrichtsfragen im *Musée pédagogique*. Darüber hinaus etablierte sich das ICS unter seinem Direktor Painlevé im Laufe der 1930er Jahre als Verleiher für pädagogische Filme, parallel zu den bereits existierenden Netzwerken des Unterrichtsfilms wie der *Chambre internationale du film d'enseignement*, dem Institut für den Unterrichtsfilm in Rom und anderen nationalen und regionalen Büros.

Als Filmemacher hingegen verwahrte sich Painlevé leidenschaftlich gegen die Unterstellung, er drehe Unterrichtsfilme. Bereits 1929, in einem Artikel mit dem Titel «Les films biologiques», unterschied er drei Typen des wissenschaftlichen Dokumentarfilms: den reinen Forschungsfilm, der sich nur an Gelehrte richtet; den Unterrichtsfilm für die Schule und den Film, der die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens für ein nicht eingeweihtes Publikum betreibt. Seine eigenen Filme, die in Ciné-Clubs und im Rahmen der Vertriebsnetze des Unterrichtsfilms gezeigt wurden, schlug er der dritten Kategorie zu. Bestimmend für seine Filme war für ihn ihr künstlerischer Aspekt. So hielt er fest: «Die gestalterische, anekdotische und rhythmische Seite muss Vorrang haben.» (Painlevé 1929, 15) Für ihn war entsprechend klar, dass man seine Filme nicht mit pädagogischen Dokumentationen verwechseln durfte. Er hielt seine Filme sogar für den Unterricht für ungeeignet:

Ich habe niemals Unterrichtsfilme gedreht. Ich habe einerseits wissenschaftliche Forschungsfilme gemacht, andererseits Dokumentarfilme, die für ein großes Publikum bestimmt waren. Keine meiner Produktionen ist auf die Erfordernisse des heutigen Schulunterrichts zugeschnitten. Wenn man sie zu diesem Zweck einsetzt, kann das nur schief gehen. (zit. in: Épron 1935)

Jenseits der Probleme, die aus einer Gleichsetzung des Werks mit den Geschenken seiner Wahrnehmung entstehen, zielt Painlevé indes auf das ganze Schulsystem ab:

Bedenkt man die Ziele, die verfolgt werden, den Stoff, der unterrichtet wird, und die Aufteilung der Unterrichtsprogramme, dann würde man sich prostituieren, wollte man sich direkt und auf dessen Anforderungen abgestimmt am Unterricht beteiligen. Die Tatsache, dass man in der Schule diesen oder jenen meiner Filme zeigt, betrifft mich nicht stärker als wenn es sich um die Vorführung von Wochenschaumaterial handeln würde. (ebd.)

Was der Filmemacher hier dem Schulsystem vorwirft, ist die Parzellierung der Wissensbereiche im Curriculum und der Anspruch der Schule, der einzige Ort des Lernens zu sein, ein Ort zudem, an dem Lernen nur in Nüchternheit und Strenge möglich sei.

Ich werde nichts unternehmen, um mich an einem Unterricht zu beteiligen, dessen Geist und oft auch dessen Vertreter ich für verrottet halte. Solange es keine gegenseitige Hilfe anstelle der Bestrafung gibt, und solange «lernen» wichtiger ist als «verstehen», bin ich der Ansicht, dass man sich kompromittiert, wenn man zur Aufrechterhaltung eines solchen Unterrichts beiträgt. Was mich betrifft, so besteht meine Arbeit darin, an den Rändern zu operieren, eine Verbindung mit denen aufrecht zu erhalten, die gleich denken wie ich, und mich mit Methode auf das vorzubereiten, was der Unterricht der Zukunft sein wird. Mein Handeln verläuft parallel zum revolutionären Kampf der Arbeiter. (zit. in: Sauvage 1935, 9)

Für Painlevé muss Unterricht demnach etwas ganz anderes sein. Insbesondere ist es ihm ein Anliegen, mit seinen Filmen eine poetische Sicht der Welt zu vermitteln, in der das Erstaunen über die komplexen Formen und Verhaltensweisen der niedrigen Spezies des Lebendigen vorherrscht. Gerade weil er sich weigert zu glauben, dass Biologie und Kunst miteinander nichts zu tun haben, antwortet er so auf die folgende Frage:

Weshalb haben Sie für Ihre Dokumentarfilme, die für ein breites Publikum bestimmt sind, naturhistorische Gegenstände ausgewählt?

– Weil diese Gegenstände Quellen der Schönheit sind, und weil ich nicht sehe, wie man außerhalb der wissenschaftlichen Forschung [...] mit einem Dokumentarfilm etwas anderes vermitteln könnte als eine künstlerische Vision. (zit. in Épron 1935)

Es überrascht denn auch nicht, dass sein Ideal eines Unterrichts, der näher am Leben ist als dies die herkömmlichen Schulen und die mit ihnen verbundenen Institutionen des Schulfilms vorsehen, Painlevé den Zielen des klassischen Unterrichtsfilms entfremdet und ihn antreibt, eine andere Form des Vertriebs für seine Filme ins Auge zu fassen.

Die Vorträge in den Ciné-Clubs

Als Linker, als Weggefährte der Kommunisten und als leidenschaftlicher Gegner jener Vertreter der Filmindustrie, die nur an Geld und Rentabilität dachten, war es für Painlevé naheliegend, von den Vertriebsmöglichkeiten Gebrauch zu machen, die ihm die Ciné-Clubs boten. Sehr früh schon, ab März 1930, nahm er Einladungen von Ciné-Clubs an, wie sie im Zug der Gründung der Föderation der frankophonen Ciné-Clubs im Jahr 1929 überall in Frankreich gegründet wurden. Painlevé teilte das Anliegen dieser Clubs, als Alternative zum kommerziellen Kino intelligente und lehrreiche Programme anzubieten und an einigen Abenden im Monat einem möglichst breiten Publikum Kino mit kulturellem Anspruch zugänglich zu machen. Painlevé trat in den Ciné-Clubs in der Provinz auf und nahm überdies Einladungen von unterschiedlichsten Vereinigungen wie etwa der Liga der Veteranen des Kolonialdienstes im Calvados oder dem Nationalen Frauenrat an. Von Anfang an gingen seine Vortragsreisen auch über die Landesgrenzen hinaus. So unternahm er bereits 1930 Reisen nach Belgien, Deutschland, Österreich und in die Schweiz.

Painlevés Kombination von Vortrag und Filmvorführung erfreute sich großer Beliebtheit und wurde von allen Seiten für ihren Unterhaltungswert gelobt. Journalisten, die an diesen Anlässen teilnahmen, verweisen immer wieder auf Painlevés Begabung als Redner. Seine Filme kommentierte er mit unterschiedlichen Beiträgen. Stets aber hielt er sich an die Formel, nach der die Veranstaltungen der Ciné-Clubs ablaufen: Erst gibt es eine Einführung, dann die Vorführung und anschließend eine öffentliche Debatte, ein Filmgespräch. Für seine Auftritte im Jahr 1930 wählte Painlevé den Vortragstitel «Die Natur, enthüllt

durch das Kino» («La nature dévoilée par le cinéma»). Ein späterer Vortrag trug den Titel «Der Unterricht im Widerstreit mit dem Leben» («L'Enseignement contre la vie»). Immer wieder hielt Painlevé aber auch improvisierte Vorträge. Gerne sprach er bei seinen Auftritten auch über konkrete Fragen der Filmproduktion und über die technischen Probleme der Farbgestaltung und die Gestaltung der Raumbtiefe, mit denen er sich in dieser Phase intensiv beschäftigte. So behandelte er bei einem Auftritt in Biarritz 1931 die Schwierigkeiten der Kameraarbeit (Maleve 1931), in Nantes sprach er über den Beitrag des Kinos zur Erziehung (H-M. B. 1931) und in Marseille über die spontane Genese des Lebens (Anonym 1931). In Brest wiederum erläuterte er 1935 bei einem Vortrag Fragen der Nachvertonung, um danach am selben Abend auf Émile Reynaud und die Anfänge des Animationsfilms zu sprechen zu kommen (Chasse 1935). Die Ausführungen des Vortragsredners Painlevé beschränkten sich demnach keineswegs nur auf die Präsentation seiner eigenen Filme. Die Unterschiedlichkeit der verhandelten Themen bestätigt den Lehrcharakter dieser Abendveranstaltungen, bei denen man ebenso gut etwas über die Geheimnisse von Kleinstlebewesen erfahren konnte wie über die jüngsten Fortschritte in der Medizin. Ganz nebenbei bekam man auch grundlegende Kenntnisse der Geschichte des Kinos und der filmischen Aufnahmetechniken vermittelt, mit denen man sich in der Welt der bewegten Bilder besser orientieren konnte.

Sieht man ab von L'HIPPOCAMPE, der 1935 und 1936 mit großem Erfolg in den regulären Kinos lief, dann avancierte die Vortragstätigkeit im Verlauf der 1930er Jahre zu Painlevés bevorzugter Form, seine Filme vorzuführen, und nach dem Zweiten Weltkrieg löste diese Form des Filmvertriebs die Kinoauswertung seiner Filme überhaupt ganz ab.

Painlevé, der als Produzent und Regisseur stets so viel Wert auf seine Unabhängigkeit legte, sah in seinen Vortragstourneen nicht zuletzt ein Mittel, seine Autonomie weiter zu festigen und zum exklusiven Promotor und Verleiher seines eigenen Werks zu avancieren. Zugleich aber entsprach sein Projekt der Volksbildung genau den Zielen der Ciné-Clubs. Es kann deshalb auch nicht erstaunen, dass Painlevé 1946 zum Präsidenten des französischen Filmklub-Verbands gewählt wurde, der *Fédération française des ciné-clubs* [FFCC]. Seine Parteinahme für die FFCC fand ihre Rechtfertigung auch in der politischen Ausrichtung der Föderation, stand diese doch für die linken Werte des sozialen Fortschritts, und in der Tatsache, dass die FFCC den Film ganz und gar als kulturellen Gegenstand verstand, ein Anliegen, das Painlevé seit den 1920er Jahren vertrat. Das ist keineswegs der Fall bei allen in diesem Feld tätigen Vereinigungen. Die UFOCEL beispielsweise, die zweite große nicht-konfessionelle Vereinigung, die mit der *Ligue de l'enseignement* in Verbindung stand, betrachtete

den Film vorab als Unterrichtsmittel und bestenfalls als Mittel für kulturelle Zwecke, nicht aber als eigenständigen kulturellen Gegenstand. Mit seiner Wahl zum Präsidenten der FFCC schloss sich Painlevé zum ersten Mal ohne Vorbehalt einer Institution an, die er nicht selbst gegründet hatte, und er blieb deren Präsident bis 1956. Die Wahl Painlevés unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt, wie viel Vertrauen ihm die Leiter und die Mitglieder des Verbands in einer wichtigen Phase des Wiederaufbaus und der Expansion entgegenbrachten, in der sich die Ciné-Clubs rechtlich und administrativ eine neue Grundlage schufen. Tatsächlich sicherten sich die FFCC mit Painlevé die Fürsprache eines gewichtigen Alliierten. Als ehemaliger Widerstandskämpfer und Mitglied des *Comité de Libération du cinéma français* [CLDF] führte Painlevé zwischen August 1944 und Mai 1945 die *Direction générale du cinéma* im befreiten Frankreich und auch nach Ende des Krieges genoss er noch den Respekt und die Unterstützung der gesamten Filmindustrie.

Eine kurze Darstellung der künstlerischen und institutionellen Aktivitäten von Painlevé zeigt, wie heterogen und vielgestaltig seine Karriere war. Selten hat ein Filmemacher über so viele Freiheiten verfügt. Sicherlich trifft es zu, dass die unabhängige finanzielle Situation dieses Sohnes aus gutem Hause, der niemals arbeiten musste, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen, zumindest teilweise den radikalen Charakter seiner Entscheidungen und seine Weigerung erklärt, Kompromisse einzugehen. Allerdings war Painlevé keineswegs ein Dilettant und man würde ihm nicht gerecht werden, wollte man die Originalität seines Vorgehens nur auf seine ökonomische Unabhängigkeit zurückführen. Tatsächlich weist die Karriere von Painlevé ungeachtet der Vielfalt seiner Aktivitäten und ungeachtet der Vielgestaltigkeit seiner filmischen Arbeiten eine erstaunliche Kohärenz auf. Als Intellektueller mit progressiven Überzeugungen folgt er in seiner politischen Haltung dem Vorbild seines Vaters. Geboren in einem Jahrhundert der raschen Modernisierung, geht er über das Modell, das ihm sein Vater vorgibt, aber noch hinaus und treibt die Idee der Transdisziplinarität weiter. Die wissenschaftliche und technische Forschung, die künstlerische und filmische Praxis und das politische, institutionelle und verbandspolitische Engagement waren für ihn notwendige Folgerungen eines humanistischen Denkens, das im konkreten Handeln seinen Ausdruck fand.

Aus dem Französischen von Vinzenz Hediger

Literatur

- Anonym (1931) Monsieur Jean Painlevé parle sur la génération spontanée. In : *Petit marseillais*, 23 November 1931.
- Anonym (1933) Le film documentaire a encore d'immenses progrès à faire nous dit Joris Ivens. In : *L'ami du film*, 2. März 1933.
- Chasse, Charles (1935) Comment on truque au cinéma, une heure avec Jean Painlevé. In : *Dépêche de Brest*, 13. Februar 1935.
- Coissac, Georges-Michel (1930) Le cinéma dans l'enseignement et l'éducation en France. In : *Le Tout cinéma, illustré du monde cinématographique*.
- Colin-Reval, Marcel (1931) Le 3^{ème} congrès international du film d'enseignement à Vienne. In : *La Cinématographie française*, 657 (6. Juni 1931).
- H-M. B. (1931) M. Jean Painlevé nous fait pénétrer à sa suite dans le monde mystérieux et passionnant des infiniment petits. In : *Phare* (Nantes), 28. März 1931.
- Maleve, André (1931) M. Jean Painlevé nous dit les difficultés de la prise de vues. In : *L'Intransigeant*, 5. Januar 1931, und *La Gazette de Biarritz*, 7. Januar 1931.
- Painlevé, Jean (1929) Les films biologiques. In : *Lumière et Radio*, 11. September 1929.
- Saïssel, Frédéric (1931) Une visite à Germaine Dulac, déléguée française au congrès de Rome. In : *Pour vous*, 155 (5. November 1931).
- Sauvage, Léo (1935) Jean Painlevé ou la subversion dans les sciences. In: *Regards*, April 1935.

Anita Gertiser

Domestizierung des bewegten Bildes

Vom dokumentarischen Film zum Lehrmedium

Der französische Filmkonzern Gaumont produzierte zwischen 1908 und 1914 eine Vielzahl von dokumentarischen Filmen für die Kinoauswertung, von denen einige erhalten sind, weil sie als Schulfilme einem neuen Verwendungszweck zugeführt wurden. Überliefert sind sie allerdings in einer verstümmelten Form; namentlich fehlen die Zwischentitel. Wie Frédéric Delmeulle festhält, macht es der Zustand der Filme schwierig bis unmöglich, ein Bild von ihrer ursprünglichen Struktur und der Komplexität der Darstellungsform zu gewinnen (Delmeulle 1993, 73). Die Änderungen, denen die Filme unterzogen wurden, rühren daher, dass sie den Erfordernissen des Unterrichts angepasst wurden. Wir haben es also mit einem Korpus zu tun, das nicht nur den Kontext seiner Verwendung gewechselt hat – von der lehrreichen Unterhaltung des Kinopublikums zur Unterweisung schulpflichtiger junger Staatsbürger –, sondern bei dem sich der neue Verwendungszweck auch in markanter Weise in die Struktur eingeschrieben hat. Obwohl sie bereits als belehrende Filme angelegt waren, vermochten sie den Ansprüchen der Pädagogen nicht zu genügen und mussten verändert werden. Wie sich dieser Prozess der Einschreibung eines neuen Zwecks vollzieht, soll in diesem Beitrag anhand einer Reihe von Beispielen rekonstruiert werden. Ich möchte zeigen, dass sich dieser Prozess am besten als Domestizierung des dokumentarischen Bildes durch die Institution der Pädagogik beschreiben lässt.

Ein einschlägiges Beispiel liefert etwa die langjährige Debatte um den «wahren» Lehrfilm, die in den 1920er Jahren in der Schweiz geführt wurde. 1921 wurde in Bern die Genossenschaft Schweizer Schul- und Volkskino (SSVK) gegründet, die in erster Linie Tourismus-, Industrie- und einige Naturkundefilme für Vereinsanlässe, Vorträge, Ausstellungen und den Schulunterricht verlieh. Das Filmangebot des SSVK stieß dabei namentlich bei den Filmpädagogen, die sich zu dieser Zeit in Zürich und Basel zu Standesorganisationen zusammenschlossen, auf starke Kritik. Den Filmpädagogen waren die Filme zu unterhaltend und wissenschaftlich zu ungenau, und es fehlte ihnen der didaktische Aufbau, weshalb sie als für die Schule ungeeignet befunden wurden. So bemängelt Ernst Rüst¹, der Leiter der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Unterrichtskinetographie (SAFU), dass selbst Filme wie *WUNDER DES MEERES* ein

«unzusammenhängendes Vielerlei» seien, «mehr angenehme Zerstreung als wertvolles Unterrichtsmittel», und er rät seinen Kollegen, vorhandenes Material mit Neuaufnahmen zu ergänzen (1931; vgl. auch Rüst 1923; Beyfuss 1924). Er grenzt sich dabei vor allem vom Kulturfilm² ab, der zur Volksbelehrung genüge, nicht aber für die Schule. In einem Vortrag am Internationalen Lehrfilmkongress in Wien 1931 kommt Rüst denn auch zum Schluss, die bereits vorliegenden Dokumentarfilme müssten auf jeden Fall umgeschnitten werden, um für den Unterricht zu taugen. Im gleichen Vortrag berichtet er, dass er bereits 80 Filme für die Lehrfilmstelle der Zürcher Mittelschule bearbeitet und als Professor der Photographie an der ETH Zürich eigene Lehrfilme hergestellt habe (Rüst 1931). Allerdings beschränkte sich die Umarbeitung nicht nur auf die Filme selbst; auch die Formen der Rezeption sollten angepasst und gegenüber dem herkömmlichen Kinokonsum modifiziert werden.³

Eine Domestizierung stellt die Konfektionierung des Films zum Lehrmedium nun insofern dar, als sie mit einem doppelten Konflikt einhergeht: dem Konflikt zwischen der Autorität des Lehrers und der Autorität des Films, dem seinerseits der filmische Konflikt von Ton und Bild entspricht. Da der Film Lehrinhalte effizient und anschaulich zu vermitteln vermag, stellt er den Status der Lehrperson als alleiniger Instanz des Wissens infrage. Die Debatte um den Lehrfilm widerspiegelt das Bemühen der Pädagogen, ihre Autorität gegenüber dem neuen Medium zu behaupten. Die Lösung des Problems sahen sie darin, den Lehrfilm vom Kinofilm klar abzugrenzen. Dies geschieht konkret, indem die Zwischentitel und später auch der Kommentar modifiziert oder eliminiert

- 1 Ernst Rüst widmete sich als Leiter der SAFU und in seiner Funktion als Professor am Photographischen Institut der ETH Zürich vor allem der praktischen Arbeit der Unterrichtsfilmherstellung. Seine Kenntnisse und Erfahrungen vermittelte er in zahlreichen Vorträgen z.B. an der Int. Lehrfilmkonferenz 1931 in Wien oder in Artikeln, u.a. «Die Herstellung von Unterrichtsfilmen» erschienen in *der Internationalen Lehrfilmschau* [= 1934, Nr. 6], S. 465-474.
- 2 In seinem Buch *Pioniere des Kulturfilms* schreibt Oskar Kalbus, dass zu Beginn der 1920er Jahre unter Kulturfilm auch der wissenschaftliche Film subsumiert wurde, d.h. der Forschungsfilm auf allen Gebieten, Lehr-, Unterrichts- und Erziehungsfilm für Schulen aller Art und Bildungsgrad, sowie der populär-wissenschaftliche Gross- und Beiprogramm-Film. Zu der Zeit existierte der Dokumentarfilm im später geläufigen Sinn noch gar nicht. Dennoch setzt er sie gleich: «Der Dokumentarfilm kann als Kulturfilm bezeichnet werden, wenn er durch sein Thema kulturelle Bildung vermittelt»; vgl. Kalbus 1956, 11.
- 3 Unterrichts-, Lehr- oder Schulfilm, die Bezeichnungen für didaktisch eingesetzte Filme sind inflationär und nicht genau definiert. Als Sammelbegriff unter dem Aspekt der Aufgabe von Lehren und Lernen nennt Geneviève Jacquot im schulischen Kontext verwendete Filme pädagogische. Was nach Jacquot den pädagogischen von anderen dokumentarischen Filmen unterscheidet, ist seine Intention zu lehren. Dies wiederum manifestiert sich im formalen Aufbau, womit man eigentlich vom didaktischen Film sprechen muss (1977, 34).

werden. Der Film wird mit anderen Worten auf eine Form reduziert, die einen Filmerklärer – in diesem Falle den Lehrer – notwendig macht. Medientheoretisch könnte man argumentieren, dass diese Reduktion der filmischen Form auch einen Versuch darstellt, die Illusionsmacht des Bildmediums zu bannen und die semantischen Überschüsse des Filmbildes zu disziplinieren.

Das Filmarchiv der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Unterrichtsfilm (SAFU), das eine Vielzahl von umgearbeiteten Tourismus-, Industrie- und Naturfilmen enthält sowie eine Reihe von eigens hergestellten Produktionen wie Rüsts Musterfilm *DIE LACHMÖVE* (1930),⁴ bietet reichhaltiges Anschauungsmaterial dafür, wie der «reine» Lehrfilm aussah, den Schulfilmpioniere wie Rüst oder sein von der Basler Erziehungsdirektion beauftragter Kollege Gottlieb Imhof⁵ im Sinn hatten: Bevorzugt wird ein statischer Bildaufbau mit objektzentrierten Kompositionen und monothematischer Bildgestaltung; spezifisch filmische Mittel der Inszenierung wie Perspektivenwechsel kommen kaum zum Einsatz. In ähnlicher Weise wie für die von Delmeulle beschriebenen Gaumont-Bestände gilt, dass sich aus der verbliebenen Abfolge der Bilder nur schwer ein kohärentes Sinnganzes rekonstruieren lässt.

Wie der Vergleich mit den Gaumont-Filmen zeigt, ist die Arbeit der Schweizer Lehrfilm-pioniere Imhof und Rüst insofern repräsentativ, als sie an einem internationalen Diskurs teilhatten.⁶ Seit seiner Ernennung zum Präsidenten der Basler Studienkommission für Schulkinematographie 1921 arbeitete Imhof kontinuierlich am Aufbau eines internationalen Kontaktnetzes. Am Internationalen Kinematographenkongress 1926 in Paris wurde er zum Präsidenten der Kommission III/a gewählt, die die Fragen des Lehrfilms zu bearbeiten hatte, und 1927 berief er die Erste Europäische Lehrfilmkonferenz in Basel ein. Schon am Kinomatographenkongress in Paris 1926 hatte er überdies für die Einrichtung eines internationalen Instituts des Schul- und Lehrfilms plädiert, das nach

- 4 *DIE LACHMÖVE* wurde an der Internationalen Lehrfilmkonferenz in Wien 1931 vorgeführt und von den anwesenden Experten für mustergültig erklärt. Der Film blieb bis Ende der 1970er Jahre im Verleih und wurde als einziger aus der SAFU-Produktion auch nach Deutschland an die Reichsfilmstelle verkauft. Quelle: SAFU-Protokolle.
- 5 Gottlieb Imhof war Lehrer an der Mädchensekundarschule in Basel und hatte sich schon längere Zeit mit der Kinematographie beschäftigt, als er von Regierungsrat und Erziehungsdirektor Fritz Hauser angefragt wurde, Statuten und Filmverzeichnis des neu gegründeten Schweizer Schul- und Volkskino (SSVK) 1921 zu prüfen. Die kommerziellen Interessen des SSVK widersprachen aber den Forderungen der Pädagogen, worauf Imhof für Basel eine eigene Lösung vorschlug.
- 6 Die nachfolgenden Angaben beruhen auf der im Staatsarchiv Basel-Stadt archivierten Korrespondenz. SA BA: Erziehung/ B 73, 1908–1938.

seiner Auffassung nach Basel gehörte, wo die Vorarbeiten bereits geleistet worden seien (den Zuschlag erhielt schließlich Italien).⁷

Im Folgenden wird mich allerdings nicht diese Institutionsgeschichte interessieren, so sehr deren Aufarbeitung ein Desiderat der Forschung darstellt. Vielmehr möchte ich anhand von einschlägigem Quellenmaterial den Prozess der strukturellen Adaption des Films für die Rezeptionssituation der Schule nachzeichnen. Dabei werde ich auf die strukturelle Verwandtschaft zwischen der Vermittlerposition des Lehrers und des Filmerklärers eingehen, wie er im frühen Kino auftrat und von Rick Altman und Germain Lacasse beschrieben wird. Ferner werde ich darlegen, inwiefern die Strukturmuster des Lehrfilms, die in den 1920er Jahren entwickelt wurden, über die Einführung des Filmtons hinaus nachwirkten. So übernimmt in den 1930er Jahren ein dominanter Kommentar die Rolle des Filmerklärers, der ebenso wie dieser unter anderem die Funktion erfüllt, die Bedeutung des Bildes für den Rezipienten festzuschreiben. In meinem Schlussabschnitt möchte ich auf ein Beispiel eingehen, das zu dieser Funktionsbestimmung des Kommentars und den reduktiven Strukturen des Lehrfilms der 1920er Jahre in produktivem Kontrast steht. August Kerns Film RICHTIGES MELKEN – SAUBERE MILCH (CH 1954) gehört in den Bereich der staatlichen Ausbildung von Diplomlandwirten und ist hier von Interesse, insofern er das Format des «klassischen» Lehrfilms respektiert, zugleich aber gezielten Gebrauch von spezifisch filmischen Formen zur Vermittlung von Lehrinhalten macht.

Assimilation und Modifikation des dokumentarischen Films für die Schule

1907 nahm das erste feste Lichtspieltheater in Basel seinen Betrieb auf. Schon ein Jahr später beklagten die städtischen Lehrkräfte den enormen Zulauf, den das Kino durch ihre Schülerschaft erhielt. Im Juni 1911 führten die Basler

7 Zugleich ist festzuhalten, dass Basel stets in gespannter Beziehung zum Internationalen Lehrfilminstitut in Rom stand, wobei Imhof den Italienern vorwarf, nur nationale Interessen zu verfolgen und die dringenden Fragen der Schulkinematographie nicht wirklich anzugehen. Dass Rom Imhofs Einfluss möglichst zurückzubinden suchte, zeigt sich nicht nur im jahrelangen Hin und Her um seine Ernennung zum technischen Sektionsleiter des Internationalen Lehrfilminstituts, die von Rom immer weiter verschleppt wurde, bis sich Imhof 1929 selber zurückzog. Vgl. Briefwechsel zwischen Imhof, Luciano de Feo, Direktor des Instituts (I), Walther Günther (D), Adolf Niederweniger (Oe) sowie dem Schweizer Bundesrat; SA BS: Bd. 1926–28; 1929–31. Christel Taillibert erwähnt in ihrem Buch über das Internationale Lehrfilminstitut in Rom Imhof nur an drei Stellen (Taillibert 1998, 61; 71; 164). Sie bestätigt den Eindruck, dass de Feos Vorgehen Basel gegenüber dahin zielte, eine schweizerische Konkurrenz zu verhindern (ibid. 164).

Volksschulen eine Erhebung durch, die den Eindruck der Lehrer bestätigte, und 1916 schließlich wurde ein Gesetz «betreffend die kinematographische Vorführung» erlassen, das Zensurvorschriften umfasste und Jugendlichen unter 16 Jahren den Kinobesuch untersagte. Ungeachtet des Verbots wollte man den Schülern die Errungenschaften des neuen Mediums aber nicht vorenthalten. Entsprechend erhielt die Erziehungsdirektion vom Stadtparlament den Auftrag, sich für die Nutzung von belehrenden Filmen für die Jugend einzusetzen. Das lokale Kinogewerbe seinerseits organisierte in den folgenden Jahren eigens Schülervorstellungen, die jedoch durchwegs von den Lehrern boykottiert wurden. Darauf verlangte Regierungsrat und Erziehungsdirektor Fritz Hauser, dass die Lehrerschaft an der Schulsynode 1921 ihre Einstellung zum Kino kläre. Eine Kommission für Schulkinematographie unter Leitung von Gottlieb Imhof wurde beauftragt, die Einführung des Films als Lehrmittel und die Beschaffung von Kopien zu prüfen. Als erstes knüpfte Imhof Kontakte zu Pädagogen in Frankreich (Strasbourg) und Deutschland (Hamburg), die bereits Filme im Unterricht einsetzten. Früh wurde klar, dass es nicht um eine Art Volkskino, also um einen Aufführungsort für nichtkommerzielle Vorführungen gehen sollte; vielmehr sollten die Filme direkt *in* der Schule und *während* dem Unterricht gezeigt werden. Das hatte zur Folge, dass sie strukturell der Stoffvermittlung im Unterricht anzupassen waren.

Anfangs wurden dokumentarische Filme mit einem ergänzenden Referat gezeigt. Innerhalb von nur einem Jahr allerdings vollzog sich der Wechsel zum Film als einem illustrierenden Lehrmittel. Die Änderungen erfolgten schrittweise und tangierten sowohl die Aufführungspraxis wie die Filme selbst. Im ersten Bericht der Studienkommission für Schulkinematographie (16. Januar – 22. Juni 1922) beschreibt Imhof die ersten Filmvorführungen. Anlässlich der Schweizer Mustermesse 1922 fand in Basel eine holländische Kolonialausstellung statt, deren Leiter das «reichhaltige Material» an Filmen zur Verfügung stellte. Ausgewählt wurden: KULTUR DES REISES BEI DEN KARO-BATTAKERN AUF SUMATRA; ZUCKERROHRBAU AUF JAVA; KULTUR DES CHINARINDENBAUMES; KULTUR DES SISALHANFES; FORSTWIRTSCHAFT AUF SUMATRA. Die Vorführung fand in Form von Schullektionen vor zwei Klassen der städtischen Oberstufe statt. Die erläuternden Vorträge hielten ein Herr Utermark⁸ vom holländischen Kolonialinstitut sowie Imhof selbst. Wie Imhof dokumentiert, fanden die Vorführungen bei der Lehrerschaft großen Anklang, wobei vor allem die Kombination von «Festprojektion und Laufbild» gefallen habe. In den folgen-

8 Der Bericht enthält keine weiteren Angaben zu Namen oder Funktion der Person; SA BA: Erziehung/B 73 Bd. 1908-1926.

den Monaten wurden weitere Filmlektionen in verschiedenen Klassen durchgeführt, für die man u.a. DIE EISENINDUSTRIE IN LUXEMBURG (Columetafilm) und eine Serie von Filmen über die «Seidenzucht in Japan» (Monopol-Pathé) ausgewählt hatte. An der Matinee vom 11. Dezember 1922 im Kino Wittlin hielt Imhof erstmals eine öffentliche Musterlektion ab, bei der ein Film mit dem Titel HAMBURGER HAFEN gezeigt wurde, den Hamburger Lehrer hergestellt hatten. Zu dem entsprechenden Vorgang findet sich in den Akten folgende Notiz:

Laut Beschluss der Studienkommission für Schulkinematographie müssen diejenigen Filme, die an der Matinée am nächsten Sonntag zur Vorführung gelangen, für die spez. Bedürfnisse des Unterrichts hergerichtet werden und zu diesem Zwecke zerschnitten und umgeklebt werden. Die in Miete genommenen Filme müssen dann wieder in die ursprüngliche Form gebracht und am Montag noch zurückgesandt werden, um erhöhte Leihspesen zu vermeiden. (SA BA: Erziehung/ B73 Bd. 1908-1926)

Während für die bisherigen Vorführungen mit keinem Wort erwähnt wird, dass das Filmmaterial hätte umgeschnitten werden müssen, scheint HAMBURGER HAFEN in der angelieferten Form für die Musterlektion nicht genügt zu haben. Auf jeden Fall nahm Imhof die Mühe auf sich, die Kopie umzuschneiden und danach wieder herzustellen, was umso mehr erstaunen muss, als der Film in Bezug auf Bau und Stoffpräsentation speziell für die Verwendung in der Schule konzipiert worden war.

Für Imhof galt grundsätzlich, dass der Film in der Schule Teil der Stoffvermittlung sein und nicht einfach nur konsumiert werden sollte; das Lehrgespräch musste sich ausgehend vom Filminhalt entwickeln. Dabei stellte sich insbesondere die Frage, wann der Lehrer seine Erläuterungen anbringen sollte: vor, während oder nach der Vorführung.⁹ Eine Musterlektion Imhofs zu einem Film über Biber, die er am 13. Februar 1926 in einer dritten Klasse der Mädchensekundarschule abhielt und schriftlich fixierte, gibt Auskunft über die Schlüsse, zu denen er kam. Es handelte sich um eine Pathé-Produktion von 90 m Länge, die keine Titel enthielt, aber durch Ordnungsnummern in fünf Teile gegliedert war. Imhof hält fest:

9 Diese Frage wurde unter anderen Lehrern in einer grossangelegten Erhebung gestellt, die das Internationale Lehrfilminstitut in Rom in ihren Mitgliedstaaten durchführen liess. Insgesamt wurden rund 200'000 Fragebogen verschickt; vgl. «Der Lehrer und der Film», in: *Internationale Lehrfilmschau* [= 1931, Nr. 4 bis Nr. 10].

Nach der Einführung des Lehrers wurde der 1. Teil abgerollt und dann gestoppt. Durch Erfragen und durch freie Äusserungen wurde Umfang und Art der gemachten Wahrnehmungen festgestellt. [...] Rekapitulierend fasste der Lehrer zusammen, um alsdann auf die gleiche summarische Weise die vier andern Partien des Films laufen zu lassen.¹⁰

Darauf wurde der Film zurückgespult, und es folgte eine Durcharbeitung, die zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nahm und eine zweite Vorführung einschloss. Schließlich erfolgte eine dritte Vorführung, diesmal ohne Unterbrechung, und danach wurden «die Schlussergebnisse ins Heft eingetragen». Aus der Schilderung geht unter anderem hervor, dass die Erläuterungen des Lehrers offenbar weit über das im Film Gezeigte hinausgingen. Die Filmbilder dienten letztlich als Illustration einzelner Aktivitäten der Biber und als Ausgangspunkt für weitere Informationen.

Die Zurückstufung des Films zum reinen Anschauungsmaterial und die Rolle des Lehrers

Man darf davon ausgehen, dass solche Vorführpraktiken nicht zuletzt darauf abzielten, die Hierarchie in der Schulstube zu erhalten und die Autorität des Lehrers zu stützen. Schon die Debatte der 1910er Jahre um den Nutzen des Films für die Schule legt den Schluss nahe, dass die Lehrer ihre Autorität als Wissensvermittler durch das Medium in Frage gestellt sahen. Adolf Sellmanns¹¹ euphorischer Satz: «Der Kinematograph ist ein Lehrer, wie es keinen zweiten gibt» (Sellmann 1914, 17), bringt das Problem auf den Punkt. Der Film vermittelte kraft seiner Anschaulichkeit Wissensinhalte auf einprägsame und effiziente Weise und stellte so eine direkte Konkurrenz¹² zur eigentlichen Wissensinstanz im Schulzimmer dar, dem Lehrer. Nicht von ungefähr dämpft Sellmann seinen eigenen Enthusiasmus, indem er festhält, der Film dürfe die

10 Der Filmlektion vorausgegangen sei die Behandlung einiger Säugetiergruppen betreffend Ernährungsart, Aufenthaltsort und Wohngebiet, Fortbewegung und Fortpflanzung; Broschüre in: SA BA: Erziehung/ B 73 Bd. 1926–1928.

11 Adolf Sellmann, Theologe und Gymnasiallehrer, ist einer der wichtigsten Kinoreformer Deutschlands. Als sein Hauptwerk gilt *Der Kinematograph als Volkserzieher* (1912), mehr noch scheint das 1914 erschienene *Kino und Schule* die Schweizer Lehrfilmer und Kinoreformer beeinflusst zu haben. Gladbach: Volksverein-Verlag.

12 Anthony Slide zitiert ein Interview mit Edison von 1913, der meinte, dass es in Zukunft Schulen gebe, an denen mit Filmen unterrichtet und so das Lehrbuch als Lehrmittel obsolet werde; 1992, S. 2; vgl. auch Sellmann 1914, S. 31; Imhof 1933, S. 820.

Persönlichkeit des Lehrers nicht ausschalten (ibid. 50f). Nicht zuletzt, um diesbezüglichen Befürchtungen der Lehrerschaft entgegenzuwirken, lautete das erste Gebot der Filmpädagogen der 1920er Jahre deshalb: Der Film darf den Lehrer nicht konkurrenzieren. Erst durch das Lehrerwort, das die Vorführung mit einem auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebauten Vortrag begleitet, erlangt der Film seine Berechtigung als Lehrmittel.

Dass die unmittelbare Wirkung der Bilder – ihre Fähigkeit, die Zuschauer die Polarexpedition Scotts miterleben zu lassen, wie Sellmann formulierte – für die Verwendung des Films in der Schule zurückgebunden werden musste, war eine Auffassung, die in der Schweiz noch Jahrzehnte später vorherrschte, wie folgendes Zitat aus dem Jahresbericht 1959/60 der SAFU¹³ belegt:

Die ausländische Filmproduktion zeigt in den letzten Jahren eine besondere Tendenz, die nicht den Bedürfnissen unserer Schulen entspricht. Mehr und mehr wird im Ausland der Unterrichtsfilm nicht nur zur Illustration, das heisst als reines Anschauungshilfsmittel verwendet, sondern als neue Form der Stoffdarbietung. Gleich wie das Lesestück im Sprachunterricht den Schüler zu eigenem Arbeiten anregen soll, so soll auch der Film ein Gleiches tun. Dementsprechend sind die Sujets ausgewählt und auch filmisch dargestellt. Es fällt schwer, solche Filme unseren Bedürfnissen anzupassen, in den meisten Fällen ist dies gar nicht möglich. (Archiv SAFU)

Insbesondere sollten Filme nicht selbsterklärend sein. Auch durften sie nur jeweils *einen* Sachverhalt im Bild zeigen. Weder «unzusammenhängendes Vieles» noch effektiv ins Bild gesetzte Objekte waren erwünscht; dies hielt man für das Vorrecht des Kulturfilms. Wie sehr eine solche Auffassung die filmische Aussage einengt, veranschaulicht Imhofs Film *WIE DER BAUER PFLÜGT UND SÄT* (1933). Im Zentrum des ersten Kapitels steht der Vorgang des Erdumbrechens. Der Pflug dominiert das Bild; von den Menschen, die hinterhergehen, sieht man die Erde niedertretenden Füße, vom Pferd, das ihn zieht, vor allem die Hinterhufe. Ohne Kommentierung durch einen Lehrer bleibt die Aussagekraft dieser Bilder beschränkt.

13 Die SAFU wurde 1929 unter anderen vom Kinoreformer Christian Beyel und Ernst Rüst in Zürich gegründet. Erklärte Aufgabe der Organisation war neben dem Aufbau eines Filmarchivs und Ausleihwesens, die konkrete Umsetzung der filmpädagogischen Forderungen. Die in ihr engagierten Lehrer verfassten Drehbücher und stellten eigene Unterrichtsfilme her, ausserdem bot man Lehrerkurse in der Handhabung der Apparate und über den Einsatz des Films im Unterricht an.

In ähnlicher Weise verfuhr Imhof auch bei seinen Umarbeitungen. Filme für verschiedene Verwendungszwecke zu ändern, bestehendes mit neu gefilmtem Material zu kombinieren, um einen alten Film zu ergänzen oder einen «neuen»¹⁴ daraus herzustellen, gehörte zur gängigen Praxis der 1920er und 1930er Jahre (Garncarz 1992). Imhofs Adaptionen aber zielten nicht darauf ab, neue Filme zu schaffen; vielmehr ging es einzig darum, bewegungsintensive Einzelmomente herauszupräparieren, denn darin lag die Legitimation der filmischen Darstellung im Unterricht. «Leben und Bewegung soll der Film zeigen. Architekturen, ausgestopfte Präparate, Landschaften ohne bewegte Motive, all das ist nicht Objekt der Kinematographie» (Imhof 1928?, o. A., S.1; Rüst, 1931). Bewegung, so betonen die Lehrfilmpädagogen, ziehe unweigerlich die Aufmerksamkeit auf sich, so dass das Gezeigte eindringlicher und länger im Gedächtnis haften bleibt. Anders als Sellmann ging es Rüst nicht darum, den Wissensinhalt aus der Sukzession der Bilder zu erschließen, indem die Schüler am filmischen Geschehen «teilhaben». Vielmehr sollten die Objekte in ihrem bewegten «Zustand» dargestellt werden, im Sinne von lebendigen «Stehbildern». Deshalb mussten sie auch statisch gefilmt und lange zu sehen sein, um dem kindlichen Auge Zeit zu geben, alles zu erkennen. Entsprechend waren die Projektoren für den Schulbetrieb mit einer Stoppvorrichtung versehen, damit der Film jederzeit angehalten werden konnte. Für die Filmpädagogen waren denn auch weder Kameraführung noch Montage von Interesse. Erst die Reduktion seiner Gestaltungsmittel machte den Film zum «reinen» Anschauungsmittel.¹⁵

Die Kommentierung durch den Lehrer sowie der Wechsel vom Bewegt- zum Standbild und zurück weisen eine frappierende Ähnlichkeit mit der Aktivität des Filmerklärs im frühen Kino auf. Germain Lacasse und André Gaudreault berichten, dass Filmerklärer in Québec noch bis Ende der 1920er Jahre die Vorführung mitgestalteten und die filmische Handlung oft lokalen Gegebenheiten anpassten (1996; 1999). Verwandt ist die Aktivität des Lehrers auch mit der «illustrated lecture», einem populären Format in den USA in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Wie Rick Altman am Beispiel von John L. Stoddard festhält, einem berühmten Vortragsredner der 1910er und 1920er Jahre, waren die Bilder in solchen Vorträgen «so heterogeneous that they require a verbal commentary in order to establish any connection whatsoever»,¹⁶ was offensichtlich auch für die nachbearbeiteten Filme Imhofs gilt.

14 Dieses Verfahren wendete der SSVK vor allem während der Wirtschaftskrise der 1920er/30er Jahre an, um die Filmherstellungskosten möglichst tief zu halten.

15 Dieser Sachverhalt wird von Claudia Mikat für didaktische Filme der 1990er Jahre bestätigt, nämlich dass die Funktion des didaktischen Films sich auf «die anschauliche Demonstration von Sachverhalten» beschränke; 1992, 53.

Im Filmvortrag kommt es aber nicht allein auf die Worte an, ebenso wichtig sind Stimme und Intonation, worauf schon Sellmann hinwies: Lehrer mit undeutlicher und schwacher Stimme seien nicht zu gebrauchen. Eine wohlklingende, klar artikulierende [möglichst männliche] Stimme wirke nachdrücklicher und deutlicher (Sellmann 1914, 55). Um die Wahrhaftigkeit der Aussage und die Autorität der Vermittlung zu garantieren, kommt deshalb dem Kommentar eine ebenso wichtige Rolle zu wie dem Sprecher im Ton-Lehrfilm, der letztlich die Struktur des domestizierten Dokumentarfilms im Schulzimmer fortschreibt.

Der Kommentar im Tonfilm

Der «Lehrtonfilm» weist im Wesentlichen dieselben Merkmale wie der stumme didaktische Film auf, nur wird der Part des kommentierenden Lehrers in den Film verlegt. Nun ist es ein körperloser Kommentator, der die Schüler in der richtigen Lektüre unterweist, wobei schon die Intonation darauf abzielt, der Instanz der Wissensvermittlung Autorität zu verleihen. Zumindest in dieser Hinsicht nähert sich der «Lehrtonfilm» dem explorativen Dokumentarfilm an. Über die «Voice of God» im Dokumentarfilm schreibt Bill Nichols:

It concentrated sound into speech and yoked speech to a rhetorical assertion. The speech became known as the voice of God and the assertions became labeled didacticism, or propaganda. (Nichols 1995, 7)

Die autoritative «Voice of God» lenkt nun die Aufmerksamkeit, und nicht wie im stummen Lehrfilm die individuelle Interpretation eines Lehrers. Die Monolog-Situation der «Voice of God» entspricht nach wie vor der Vermittlungspraxis in der Schule, namentlich hinsichtlich des Wissensgefälles zwischen Vermittlungsinstanz und Adressat. Neu ist allerdings, dass das Verfahren im «Lehrtonfilm» mit tontechnischen Mitteln standardisiert wird.

Die Reduzierung auf *eine* kommentierende Stimme und damit *eine* Anweisung und *eine* Auslegung zwingt die semantische Vielfalt des dokumentarischen Materials in eine feste Form und beraubt es seiner Mannigfaltigkeit (Nichols 1995, 7). Mehr noch: Diese Reduzierung stellt eine Vereinnahmung dar. Nicht zuletzt aus diesem Grund hielt beispielsweise Kurt Zierold als Ministeri-

16 Im Gegensatz zu Stoddards Vortragsmethode habe sein Nachfolger Holmes sein Bildmaterial wie eine Reise gestaltet. Text und Bild korrespondieren, eine konsequente Wir-Adressierung, Bilder, die aus dem Point of View des Betrachters aufgenommen sind, sowie Cut-ins ermöglichen ein Mitgehen der Zuschauer, evozierten einen diegetischen Raum; 2004, 58f.

alrat für die Reichsfilmstelle in Deutschland noch in den 1930er Jahren am stummen Lehrfilm fest, als die Nationalsozialisten darauf hinarbeiteten, den Film für die eigenen ideologischen Ziele zu nutzen.¹⁷ Der stumme Lehrfilm hatte immerhin den Vorzug, unterschiedliche Interpretationen zuzulassen, weil jede Lehrperson das Material nach eigenem Ermessen erläutern konnte.

Der didaktische Tonfilm ist folglich doppelt festgelegt. Zum einen standardisiert der Kommentar die Rezeptionsformen in einem noch stärkeren Ausmaß, als dies der Lehrerkommentar vermochte, und zum anderen determiniert er die Aussagekraft der Bilder.¹⁸ Geneviève Jacquinot kritisiert am didaktischen Tonfilm, dass diese Festlegungen letztlich kontraproduktiv seien, beeinträchtigten sie doch den Lernprozess (Jacquinot 1977; eine ausführliche Analyse von Jacquinots Ansatz bietet Eef Masson in diesem Heft). Ein auch in theoretischer Hinsicht aufschlussreiches Gegenbeispiel liefert August Kerns Film RICHTIGES MELKEN – SAUBERE MILCH, dem ich mich nun zuwenden möchte, ein Film, der in ausgeprägter Weise auf die Aussagekraft der Bilder abhebt und den Zuschauer durch spezifisch filmische Gestaltungsmittel in den Stand zu setzen versucht, sich die Inhalte weitgehend selber anzueignen.

Filmlesen als Aneignungsprozess

Jacquinots Kritik am didaktischen Lehrfilm besteht hauptsächlich in der Feststellung, dass der Kommentar das polysemische Potenzial des Filmbildes reduziert und den sichtbaren Gegenständen letztlich ihren Sinn nimmt (Jacquinot 1977, 102f.). Es frage sich deshalb, ob das Medium Film den Lernprozess auf diese Weise überhaupt noch unterstützt. Ferner hält sie fest, dass gerade die in den Film eingeschriebene institutionelle Situation der klassischen Lehrkommunikation vom Lehrer zum Schüler kognitive Aneignungsprozesse hemme (ibid., 37).

17 Kurt Zierhold war ab 1934 bis 1945 für die »Reichsstelle für den Unterrichtsfilm‘ / ‚Reichsanstalt für Film und Bild‘ verantwortlich, an deren Aufbau er entscheidend beteiligt war»; Kühn 1992, 265. Kühn zitiert die Feststellung der Fachkommission der Unesco von 1945, die festhält, dass Zierhold sich so der Vereinnahmung widersetze (ibid. 82f.). Diesen Hinweis verdanke ich Ursula von Keitz.

18 Dies taxiert Mikat als zentrales Problem in ihrer Auswertung: «Es konnte gezeigt werden, dass wesentliche Informationen auf dem akustischen Kanal vermittelt werden und durch visuelle Entsprechungen nur ungenügend ergänzt werden. Die angewandten filmischen Ausdrucksmittel wie die Wahl unterschiedlicher Perspektiven und Einstellungsgrößen oder Kamerabewegungen gewährleiten zwar eine Abwechslung, stehen jedoch in keinem engen Zusammenhang mit inhaltlichen Aspekten»; 1992, 144.

Tatsächlich basieren die von Jacquinot untersuchten didaktischen Filme ausschließlich auf dem System des Informationstransfers. Kommentator und interviewte Experten bilden die Wissensinstanz, während der Zuschauer/Schüler implizit als Unwissender adressiert wird (ibid., 65). Der Transfer erfolgt einseitig und vollständig, der Kommentar liefert die Interpretation gleich mit, so dass der Schüler den Sinn nicht mehr selber eruieren muss. Man könnte nun argumentieren, dass solche Filme konsequent gegen die aktiven Aneignungsprozesse gearbeitet sind, die für die neuere Filmtheorie als konstitutiv für die Filmerfahrung gelten (vgl. Ohler 1990; Grodal 1997). Findet die Filmaneignung in der Rezeption überdies stets auf kognitiver wie auf affektiver Ebene statt, so versucht der didaktische Film allein auf einer kognitiven Ebene zu operieren, indem er das Wort nutzt, um das Bild eindimensional zu semantisieren.

Im Sinne Jacquinots ist der Film RICHTIGES MELKEN – SAUBERE MILCH (CH 1954) ein Beispiel eines «discours <ouvert> qui donne à apprendre au lieu de donner ce qu'il y a à apprendre».¹⁹ Aufgabe des Films ist es nicht nur zu informieren, sondern vielmehr zu instruieren – über die richtige Melktechnik, die richtige Reinigung des Geschirrs und die richtige Lagerung der Milch.²⁰ Dabei folgt der Film einer einfachen argumentativen Logik: Sind Stall, Kühe und Melker sauber, dann wird es auch die Milch sein. August Kern (1901-1996) zählt zu den Filmpionieren der Schweiz und war ein erfahrener Regisseur insbesondere von Kulturfilmen.²¹ Anders als die Zürcher Filmpädagogen verwendete er Gestaltungsmittel, um gezielt bestimmte Denkprozesse in Gang zu setzen.

Auf den ersten Blick handelt es sich bei RICHTIGES MELKEN – SAUBERE MILCH um einen mustergültigen didaktischen Film. Die Objekte sind mittig ins Bild gesetzt und in logischen Schritten miteinander verknüpft. Der filmische Ablauf gibt die zeitliche Abfolge der einzelnen Arbeiten wieder. Kleine Exkurse mit Nah-, Mikroskop- und Modellaufnahmen sowie Trickzeichnungen, die per Schieblenden von der Haupthandlung abgegrenzt werden, liefern wichtige Zusatzinformationen. Der Film enthält auf der Bildebene Wiederholungen,

19 «Si la didactique est l'étude des divers manières d'enseigner et se réfère donc directement à l'institution éducative, la didaxie peut être définie comme la modalité de ce qui est propre à instruire, que ce soit dans ou hors l'institution (autodaxie)». Jacquinot 1977, S. 34.

20 Der Film wurde im Auftrag des Zentralverbandes Schweizerischer Milchproduzenten produziert und war für ein vorwiegend bäuerliches Publikum bestimmt. Weitere didaktische Lehrmittel wie Stereoskop-Bilder lassen aber auf einen breiteren Verwendungskreis schliessen.

21 Neben seinem eigentlichen Auftrag drehte er den Schweizer Grosskulturfilm DIE GEHEIMNISSE DER KALMÜCKENSTEPPE (CH 1923). Zusammen mit Anton Kutter realisierte er den ersten Schweizer «Spieltonfilm» DIE HERRGOTTSGRENADIERE (CH/D 1932), der zwar als beachtenswert eingestuft wurde, an der Kinokasse aber flopte. 1948 gründete Kern seine eigene Firma.

die als Wiedererkennungsmomente und Anknüpfungspunkte dienen und am Ende zur Vertiefung der Wissensinhalte rekapituliert werden.

Was RICHTIGES MELKEN vom didaktischen Film im Sinne von Jacquinot und Nichols unterscheidet, ist der Einsatz der filmischen Gestaltungsmittel. Liegt die Kompetenz zur Stiftung von Sinnzusammenhängen im didaktischen Film allein beim Kommentar, so ist es bei Kern die Kamera, die den Blick lenkt, Sinnbezüge herstellt und zeigt, was es zu lernen und zu wissen gilt. Schon der Anfang des Films, der einen Viehmarkt zeigt, macht dies deutlich. Die Bildkomposition stellt einen semantischen Zusammenhang zwischen Vieh, Schau und verhandelnden Bauern her. Die Kameraführung allein macht schon deutlich, dass die Bauern beim Kauf vor allem auf ein gesundes Euter achten. In ähnlicher Weise funktioniert eine außergewöhnliche Kamerabewegung, die einen Halbkreis beschreibt und vom Boden auf die Fensterfront des Stalls schwenkt. Diese Bewegungsdynamik erregt bereits als solche Aufmerksamkeit. Zugleich verdeutlicht die Bildfolge in einprägsamer Weise den wichtigen Zusammenhang von sauberem Stall, Luft und Licht, noch bevor der Kommentar darauf zu sprechen kommt.

Ferner nutzt Kern die Lichtgestaltung, um den Objekten eine besondere semantische Prägnanz und taktile Präsenz zu verleihen. Eindrucksvoll gelingt ihm dies in den Szenen, in denen gezeigt wird, wie der Bauer es *nicht* machen soll. Der Stall des unhygienischen Bauern ist dunkel, da die Fenster mit Staub bedeckt und von Spinnweben verhangen sind. Die kulturelle Semantik von Hell und Dunkel besorgt, dass das Euter, das im Schatten liegt, nichts Gutes verheißt. Ganz anders liegen die Dinge beim Mustermelker, der kontrastiv dazu gezeigt wird. Ob er sich nun ausgiebig die Hände wäscht, das Euter reinigt oder beim Ausmelken gezeigt wird: Die Gegenstände sind in ein Licht mit weichen Graustufen getaucht, das ihre Oberflächen samtig und sinnlich erscheinen lässt und sie geradezu physisch greifbar macht. Was man lernen soll, ist angenehm und *schön* inszeniert. Die Bilder zeigen also nicht nur die richtige Handlungsweise, sie ästhetisieren diese auch und machen die Vorzüge der Sauberkeit sinnlich erlebbar.

RICHTIGES MELKEN verzichtet keineswegs auf den gesprochenen Kommentar. Anders als in den didaktischen Lehrtonfilmen unterstützen die Worte das Bild und nicht umgekehrt. Gewiss legt der Kommentar auch in Kerns Film die Aussagen fest und steuert so die Rezeption; dies geschieht aber durch die filmische Inszenierung und den Konnotationsreichtum der Bilder mindestens ebenso wie durch den Kommentar. Kern aktiviert verschiedene Ebenen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Gerade dadurch aber wird der Film selbsterklärend und erfüllt Jacquinots Forderung, das Lernen zu ermöglichen.

Schlussbemerkung

Die Entwicklung vom frühen dokumentarischen zum didaktischen Film offenbart, dass mit den Eingriffen auf inhaltlicher Ebene nicht nur narrative Änderungen einhergehen. Vielmehr werden die Kontiguität aufgebrochen, Lektüre und Rezeption eingeengt und kanalisiert, um eine Kontrolle der Wirkungsweise und der Wissensvermittlung zu erreichen. Schon der schulische Kontext legt bestimmte Leseweisen fest. Allerdings reichte den Filmpädagogen der 1920er Jahre die domestizierende Leistung des pädagogischen Kontextes nicht aus. Sie griffen in die Struktur der Filme ein, um dem Lehrer die Deutungshoheit über das im Unterricht gezeigte Material zu sichern. Möglich war dies nicht zuletzt deshalb, weil das Bild per se vieldeutig ist, d.h. zugleich unterdeterminiert bleibt, wie Jacquinot festhält. Entsprechend sind ihm verschiedene mögliche Interpretationen inhärent, deren dominante erst durch Kontext und Rahmung festgelegt wird. Schließlich war die Einpassung des bewegten Bildes in die Rahmungen der pädagogischen Institution der Preis, den der Film bezahlen musste, um zu einem legitimen Lehrmittel zu werden. Im Zug dieser Einpassung wurden Formen des Umgangs mit dokumentarischem Material entwickelt, die in manchen Typen des Dokumentarfilms bis heute ihre Fortsetzung finden. Auch deshalb ist die Geschichte der Domestizierung des Filmbildes im Schulzimmer eine, die es verdient, eingehend erforscht zu werden.

Literatur

- Altman, Rick (2004) *Silent Film Sound*. New York: Columbia University Press.
- Beyfuss, Edgar/ Oskar Kalbus (Hrsg.) (1924) *Das Kulturfilmbuch*. Berlin: Carl P. Chryselius'scher Verlag.
- Beyfuss, Edgar (1924) Schule und Film. In: Beyfuss/Kalbus 1924, S. 64–71.
- Delmeulle, Frédéric (1993) Gaumont et la naissance du cinéma d'enseignement (1909–1914). In: *Les vingt premiers ans du cinéma français*. Hrsg. v. Jean A. Gili et al. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, S. 67–76.
- Gaudréault, André (1996) Le retour du [bonimenteur] refoulé ... (ou serait-ce le bonisseur-conférencier, le commentateur, le conférencier, le présentateur ou le «speaker»? In: *Iris* [= 1996, Nr. 22], S. 17–32.
- Gaudreault, André / Lacasse, Germain (1999) Le bonimenteur de vues animées au Québec. In: *Le cinéma au tournant du siècle: Cinema at the Turn of the Century*. Hrsg. v. Claire Dupré la Tour, André Gaudreault & Roberta Pearson. Lausanne, Québec: Editions Payot, Editions Nota bene, S. 273–282.

- Grodal, Thorben (1997) *Moving Pictures: A New Theory of Film Genres, Feelings, and Cognition*. Oxford: Clarendon.
- Imhof, Gottlieb (1927) Das Problem der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiete des Lehrfilmwesens (Ein Vortrag dessen Abhaltung verhindert wurde). In: *Bildwart-Flugschriften*. [= 1927, Flugschrift Nr.10], S. 1–11.
- Imhof, Gottlieb (1928? Ohne genaue Angabe) Der Film als Unterrichtsmittel. Staatsarchiv Basel-Stadt: Erziehung B/73, Bd. 1928–1931.
- Imhof, Gottlieb (1933) Probleme allgemeiner Natur. In: *Internationale Lehrfilmschau*. [= 1933, Nr.12], S. 817–829.
- Jacquinet, Geneviève (1977) *Image et pédagogie: analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kalbus, Oskar (1924) Abriss einer Geschichte der deutschen Lehrfilmbewegung. In: Beyfuss/Kalbus 1924, S. 1–15.
- Kalbus, Oskar (1956) *Pioniere des Kulturfilms: Ein Beitrag zur Geschichte des Kulturfilmschaffens in Deutschland*. Karlsruhe: Neue Verlags-Gesellschaft.
- Kühn, Michael (1998) *Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus: Die Arbeit der Reichsstelle für den Unterricht/Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht*. Mammendorf/ Obb.: Septem ArteS Verlag.
- Lacasse, Germain (1996) Le bonimenteur québécois comme pratique résistante. In: *Iris* [= 1996, Nr. 22], S. 53–66.
- Mikat, Claudia (1992) *Dramaturgie und Dramatik: Die Vorgaben für pädagogische Filme und Fernsehsendungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nichols, Bill (1995) Documentary and the Coming of Sound: Transformation in Film as Reality (Part Two). In: *Documentary Box* [= 1995, Nr.6], S. 1–8. <http://www.city.yamagata.yamagata.jp/yidff/ff/box/box6/en/b6en-1.html>
- Nichols, Bill (2001) *Introduction to Documentary*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Ohler, Peter (1990) Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz. In: *Filmwahrnehmung: Dokumentation der GFF-Tagung 1989*. Hrg. v. Knut Hickethier & Hartmut Winkler. Berlin: Edition Sigma Rainer Bohn, S. 43–57.
- Rüst, Ernst (1921) Der Kinematograph in der Schule. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* [= 1921, Nr.4], Sonderdruck.
- Rüst, Ernst (1923) Eine schweizerische Lehrfilmstelle für Mittelschulen. In: *Schweizerische Handelswissenschaftliche Zeitschrift* [= 1923, Nr. 5], Separat-Abdruck, S. 1–6.
- Rüst, Ernst (1930) Schulkinematographie. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* [= 1930, Nr. 14], Sonderdruck.
- Rüst, Ernst (1931) Lehrfilmherstellung mit Berücksichtigung der Forderungen der Schule. Vortrag, gehalten an der III. Lehrfilmkonferenz in Wien 1931. Archiv SAFU, S. 1–10.
- Rüst, Ernst (1934) Die Herstellung von Unterrichtsfilmen. In: *Internationale Lehrfilmschau* [= 1934, Nr. 6], S. 465–474.

- Rüst, Ernst (1943) Der Unterrichtsfilm. In: Der Film von gestern und heute. Probleme des Schweizer Films. Zürich: Fretz AG, Sonderdruck, S. 1–14.
- Rüst, Ernst (1949) Der Unterrichtsfilm. Sein Wesen und seine Stellung unter den Filmarten. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* [= 1949, Nr. 36], Sonderdruck.
- Sellmann, Adolf (1914) *Kind und Schule*. München-Gladbach: Volksverein-Verlag.
- Slide, Anthony (1992) *Before Video: A History of the Non-Theatrical Film*. Westport [etc.]: Greenwood Press.

Archive

- Archiv der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Unterrichtsfilm (SAFU), Schriften 1929–1964, Jahresberichte, Sitzungsprotokolle, Denkschriften und Sonderdrucke.
- Staatsarchiv Basel-Stadt (SA BA): Erziehung B/73 (1908-1951), Korrespondenz, Berichte, Anträge, etc.

Yvonne Zimmermann

Vom Lichtbild zum Film

Anmerkungen zur Entstehung des Industriefilms

Industriefilme, definiert als von der Industrie in Auftrag gegebene oder selbst produzierte, die Industrie thematisierende Filme, sind von der Wirtschaft seit jeher zu verschiedenen Zwecken verwendet worden. Auf die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten der Wissensvermittlung und Instruktion, der Produktpräsentation und Promotion verweisen bereits die vielfältigen Aufführungskontexte. Industriefilme können betriebsextern im kommerziellen Kino, auf Messen und Ausstellungen, in Schulen und Universitäten, bei Kundenbesuchen und Vorträgen oder betriebsintern zur Instruktion von Mitarbeitern, Ausbildung von Vertretern oder zur Informationsvermittlung vor Besuchern und Aktionären vorgeführt werden. Damit die Industrie den Film als Instrument effizient nutzen kann, muss sie über kontrollierbare Einsatzmöglichkeiten verfügen. Der Zugang zu geeigneten, das Zielpublikum erreichenden Abspielstellen bildet für die Wirtschaft eine Bedingung *sine qua non*; eine Grundvoraussetzung, die erfüllt sein muss, bevor ein Industriefilm überhaupt in Auftrag gegeben wird.

Wenn es im Folgenden gilt, die Anfänge des vorwiegend betriebsextern genutzten Industriefilms am Beispiel der Schweiz zu beleuchten, ist deshalb ein aufführungsorientierter Zugang angebracht, der sich auf den Bereich der Filmauswertung konzentriert. Im Zentrum des Interesses steht der Medienumbruch vom Lichtbild zum Film, der anhand der Wandervortragspraxis der Firma Maggi nachvollzogen wird. Die untersuchte Aufführungspraxis hat medienhistorisch exemplarischen Charakter, weil sie auf die zentrale Bedeutung der Verwendungszusammenhänge bei der Entstehung und Etablierung neuer Medien verweist und das technikdeterministische Umbruch-Modell grundsätzlich in Frage stellt. Eine Untersuchung der Anfänge des Industriefilms im Kontext der Lichtbildprojektion eröffnet neue Perspektiven auf die Frage nach den Medienumbrüchen am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Die Anfänge des Industriefilms

Die ersten kinematographischen Aufnahmen industrieller Fabrikationsprozesse entstehen bereits in den Anfängen des Films und gehören genauso wie die Reisebilder zum Repertoire des frühen Kinos. Bei diesen Industriebildern oder *scènes d'industrie*¹ – Tom Gunning nennt sie *process films* (1997, 13) – handelt es sich jedoch nicht um Industriefilme, da sie weder im expliziten Auftrag der Wirtschaft produziert noch genutzt werden.

Über die Entstehung der von Unternehmen gezielt eingesetzten Industriefilme ist derzeit noch wenig bekannt – was angesichts des marginalen Interesses, das die Filmwissenschaft dem Gegenstand bisher entgegengebracht hat, nicht weiter erstaunt.² Zahlreiche Hinweise deuten darauf hin, dass eine regelmäßige Produktion von Industriefilmen in Amerika und Westeuropa in den 1910er Jahren einsetzt.³ In den USA nimmt die kontinuierliche Herstellung mit der Gründung der ersten, auf Industriefilme spezialisierten Produktionsfirma Raths-Seavolt Film Manufacturing Company im Jahre 1910 ihren Anfang (vgl. Slide 1992, 8f). Erste Filmtitel schweizerischer Nahrungsmittelhersteller tauchen ab den 1910er Jahren im Kontext der kommerziellen Auswertung in Kinematographentheatern auf, darunter *MILCHERZEUGUNG IN DER SCHWEIZ* (1909, P: Pathé, A: Berner Alpenmilch-Gesellschaft), *EINE RIESENHAFTHE INDUSTRIE* (1913, A: Nestlé) oder *DIE FABRIKATION VON SCHWEIZERKÄSE* (1913, P: Weltkinematograph). Bezeichnenderweise handelt es sich dabei um Sujets, die an der Schnittstelle zwischen agrarischer Tradition und industrieller Produktion stehen, pittoreske Landschaften zeigen, folkloristische Elemente betonen und damit landesspezifische Stereotypen unterstreichen.⁴ Wichtigstes Einsatzgebiet des Industriefilms ist jedoch nicht das kommerzielle Kino, wo Industriefilme im Nummern- und später im Beiprogramm vor dem fiktionalen Hauptfilm untergebracht sind. Dafür gibt es mehrere Gründe. Einerseits wird den Kinobetreibern, dem Publikum oder sogar beiden ein Interesse an Kultur- und Industriefilmen abgesprochen.⁵ Andererseits hat die

1 Vgl. Loiperdinger 2005.

2 Manfred Rasch lokalisiert die Entstehung des Industriefilms im Kontext des Forschungsfilms. Bei naturwissenschaftlichen und militärischen Experimenten wie den ballistischen Untersuchungen von Krupp werden filmische Techniken wie Zeitraffer und -lupe zur Sichtbarmachung des Unsichtbaren benutzt (vgl. Rasch 1997, 10f). Diese Filme dienen der Wissensproduktion. Der Fokus meiner Untersuchungen liegt hingegen auf jenen Industriefilmen, die sich um Wissensvermittlung bemühen.

3 Ein Vorläufer ist die von Johann Gottlob Wilhelm («Billy») Bitzer 1904 für die American Mutoscope & Biograph gedrehte Aufnahmeserie *WESTINGHOUSE WORKS*.

4 Vgl. dazu auch Kessler 2004.

5 Vgl. u. a. Pander 1926 und Günther 1926.

Wirtschaft selbst wenig Interesse am kommerziellen Kino, weil sie auf das Auf­führungsereignis keinen Einfluss nehmen kann und sich unter Umständen das Kinopublikum nicht mit dem von den Industriefilmen anvisierten Zielpublikum deckt. Entscheidender für eine nutzbringende Verbreitung des Industriefilms ist deshalb der Zugang zu den nicht-kommerziellen Vertriebsnetzen.

Ausstellungen und Messen

Das womöglich früheste, verhältnismäßig gut aufgearbeitete Einsatzgebiet sind Ausstellungen und Messen. 1909 dreht die Firma Ernemann für die Internationale Photographische Ausstellung in Dresden *WERDEGANG EINER KAMERA*, 1911 bestücken die Siemens-Schuckert-Werke ihren Stand auf der Internationalen Industrie- und Gewerbeausstellung in Turin mit einer Filmserie, und die Internationale Baufachausstellung in Leipzig wartet 1913 mit einem eigens installierten Kino auf (vgl. Loiperdinger 2005, Rasch 1997).⁶ Auch in der Schweiz spielen Ausstellungen eine wichtige Rolle. 18 Jahre nach der ersten öffentlichen Filmvorführung in der Schweiz während der Landesausstellung in Genf 1896 wird der Film an der Landesausstellung in Bern 1914 offiziell integriert und erhält mit dem «Kinematographentheater» einen eigenen Aufführungsort. Gezeigt werden vorwiegend nichtfiktionale Filme, die landschaftliche Schönheiten, historische Denkmäler, Handel und Industrie sowie Wissenschaft und Forschung thematisieren. Sie sind Ausdruck einer zunehmenden Indienstnahme des Films zur Promotion der nationalen Wirtschaft unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs. Weil viele Aussteller für die Landesausstellung über kein geeignetes Material verfügen, werden Filme bei der Genfer Lémania-Films oder der Basler Fata Morgana, der zukünftigen Eos-Film, in Auftrag gegeben. Die Ausstellung gibt damit der einheimischen, noch kaum etablierten Filmproduktion wichtige Impulse. Unternehmen wie der Fahrzeugfabrikant Saurer, die Konservenfabrik Lenzburg, die Zigarrenfabrik Beinwil sowie diverse Uhrenhersteller und in der Elektroindustrie tätige Firmen steuern Industriefilme bei (vgl. Cosandey 2000).⁷

6 Vgl. außerdem Loiperdinger 1990 zur Stuttgarter Elektrotechnik- und Kunstgewerbeausstellung 1896, Toulet 1991 zur Weltausstellung in Paris 1900 und Gunning 1994 zur Internationalen Ausstellung in Saint Louis 1904.

7 Cosandey (2000, 107) erwähnt auch einen Film der Firma Maggi: Maggi & Co in Kempthal: Fabrikation ihrer Genussmitte. Dieser Film ist jedoch weder überliefert noch wird er in den mir vorliegenden Quellen erwähnt.

Messen und Ausstellungen bilden eine öffentliche Plattform für die Selbstdarstellung der Industrie. Unternehmen verfügen über Stände, an denen sie mit verschiedenen Mitteln über ihre Aktivitäten informieren, Neuheiten präsentieren und für Produkte werben. Dass die ersten Industriefilme für diese Anlässe produziert werden, ist somit kein Zufall: Sie lassen sich in bereits etablierte Präsentationsformen der Wirtschaft



«Packraum in Singen»: Maggi Singen (Archives Historiques Nestlé, Vevey)

integrieren und im Verbund mit anderen Medien zur unternehmerischen Gesamtdarstellung nutzen. Das Unternehmen kann das Aufführungsereignis selbst steuern, etwa durch mündliche Erklärungen vor, während und/oder nach der Filmvorführung, durch Verteilen von schriftlichen Unterlagen oder durch die Demonstration von Objekten. Wichtig erscheint mir, dass der Industriefilm dabei im Präsentationsprogramm einer Firma nicht das eigentliche *event*, sondern eine Attraktion unter anderen darstellt.

Die Wandervortragspraxis der Firma Maggi

Ein zweiter wichtiger Entstehungskontext ist bisher nicht untersucht worden: die unternehmerische Vortragspraxis mit Lichtbildern. Auf den ersten Blick mag die Erkenntnis, dass der Industriefilm aus der Projektionskunst hervorgegangen ist, banal erscheinen, zählt die Filmgeschichtsschreibung die *Laterna magica* doch zu den Vorläufern des Films:

Die Erfindung und Verbreitung des Films erfolgte in einem Milieu, das sozial, technisch, ökonomisch und ästhetisch von der Projektionskunst der *Laterna magica* geprägt war. [...] Auch die Gestaltung der Filmvorführungen lehnte sich eng an die bewährte und vom Publikum hono-

rierte Aufführungspraxis stehender Lichtbilder an. (Kessler/Lenk/Loiperdinger 1999, 7)⁸

Die «lebenden Bilder», die das neue Medium Film hervorbringt, werden zuerst als Attraktionsnummern in die etablierte Praxis der Projektionskunst integriert. Erst im Laufe der Zeit bilden sich filmspezifische Aufführungsformen heraus, die in die Etablierung ortsfester, kommerzieller Kinos münden. Wie die frühen Filmvorführungen so sind auch die Anfänge des Industriefilms von der Aufführungspraxis der Projektionskunst geprägt. Doch zwischen der «Erfindung» und Etablierung des Mediums Film um 1895 und der Entstehung und Verbreitung des Industriefilms um 1910 liegt eine zeitliche Distanz von fünfzehn Jahren, die einer linearen Entwicklungslogik zuwider läuft. Der Umbruch von stehenden zu lebenden, unternehmerisch genutzten Industriefilmbildern findet zu einem Zeitpunkt statt, da sich das Medium Film längst von der Lichtbildprojektion als seiner technischen Vorläuferin emanzipiert und als eigenständiges Medium mit spezifischen Produktions-, Verleih- und Aufführungspraktiken etabliert hat. Die Entstehung des Industriefilms im Kontext der Projektionskunst unterläuft somit das technikdeterministische Umbruch-Modell der Mediengeschichtsschreibung und relativiert die Bedeutung der Photoprojektion: Diese bleibt als mediale Praxis parallel zum Film weiterhin in Gebrauch.⁹ Nicht nur der Industriefilm, auch andere Filmformen im nicht-kommerziellen Bereich bilden sich im Vergleich zum kommerziellen Kino mit einer markanten Verzögerung heraus. Dies verweist auf die entscheidende Rolle, die die Verwendungszusammenhänge bei der Etablierung neuer Medien spielen.

Der Übergang vom Lichtbild zum Film lässt sich anhand der Wandervorträge der Firma Maggi in der Schweiz exemplarisch nachzeichnen. Das 1886 im Zürcherischen Kempttal von Julius Maggi, einem Schweizer Getreidehändler und Nahrungsmittelfabrikanten italienischer Herkunft gegründete Unternehmen mit Niederlassungen in Deutschland, Österreich, Frankreich und England, ist einer der ältesten noch existierenden Markenartikel-Hersteller in Europa. Maggis Suppen und Würze gehören als Begriffe zum kollektiven Küchenlatein. Die anhaltende Bekanntheit der Marke ist das Resultat einer «ausgeprägten Konkordanz von Produktqualität, Unternehmenskultur und Werbekonzeption» (Loiperdinger/Pulch 1992, 6). Im Bereich Werbung, Pro-

8 Vgl. u. a. auch Cherchi Usai 1996, Musser 1996, Pearson 1996, Rossell 1998, Mannoni 2000, Gaudreault 2003, Gunning 2003.

9 Vgl. Ruchatz 1999 und 2003. Ruchatz (1999, 44) weist darauf hin, dass die Diaprojektion in Deutschland ihren großen Aufschwung parallel zur Etablierung des Kinos erlebt. Dasselbe dürfte für die Diaprojektion in der Schweiz zutreffend sein.

motion und PR – zeitgenössisch unter dem erst nach dem Zweiten Weltkrieg negativ konnotierten Begriff «Propaganda» zusammengefasst – kommt der Firma eine Pionierrolle zu. 1886 eröffnet Maggi im Stammhaus in Kempttal ein eigenes Reklame- und Pressebüro, dessen erster Vorsteher der später bekannte Schriftsteller Franklin Benjamin Wedekind ist.¹⁰ Bald darauf folgt die Gründung einer



«Laboratorium in Singen»: Maggi Singen (Archives Historiques Nestlé, Vevey)

Literarischen Abteilung, die neben Schriften auch Bildbände zum Beispiel über die werbewirksamen Gutswirtschaften in der Schweiz herausgibt. Maggi – «numéro un de la «réclame»»: In Frankreich benutzt die Firma als erste Emailschilder zu Werbezwecken und lässt Degustations- und Verkaufswagen zirkulieren (vgl. Pivot 2002, 43). Auch im Bereich Werbefilm gehört das Unternehmen zu den Vorreitern. Der deutsche Werbefilmpionier Julius Pinschewer stellt 1911 *DIE SUPPE* und 1912 den Trickfilm *TANZ DER FLASCHEN* her, die beide Maggis Würze propagieren. Das frühe Bewusstsein um die Bedeutung von Verpackung und Logo zur Etablierung eines *brand* dokumentiert insbesondere *TANZ DER FLASCHEN*, eine choreografische Inszenierung von markttypischer Verpackungsform und Firmenlogo.

Maggis Praxis der Wandervorträge ist hingegen nicht ausschließlich im Kontext von Werbung zu sehen, sondern auch im Rahmen eines Engagements im Dienste der Volksernährung, die mit der Industrialisierung zu einem gesundheitlichen, sozialen und damit volkswirtschaftlichen Problem geworden ist.¹¹ In

10 Maggis Promotionsaktivitäten sind gut erforscht. Vgl. u. a. die von Hartmut Vinçon herausgegebene und kommentierte Materialsammlung zu Wedekinds Maggi-Zeit, Harriet Sihns Magisterarbeit zur Geschichte deutscher Wirtschafts-PR am Beispiel von Maggi sowie Monique Pivots Beitrag zu Maggis Werbeaktivitäten in Frankreich. Zum frühen Maggi-Werbefilm in Deutschland siehe Loiperdinger/Pulch 1992.

11 Zu den Veränderungen der Ernährungsgewohnheiten durch die Industrialisierung und der damit einher gehenden Verwissenschaftlichung von Ernährung vgl. Tanner 1992 und 1999.

der Frage der richtigen Ernährung der Fabrikbevölkerung schließt sich Julius Maggi mit der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft zusammen, einem 1810 gegründeten bürgerlichen «Sozialverein», der sich aus christlicher und humanitärer Motivation um die Verbesserung der Lebensumstände des Proletariats unter Bewahrung der herrschenden Strukturen bemüht (vgl. Sihl 1995, 25–36). Interessensausgleich zwischen Arbeit und Kapital, Verquickung von sozialem Engagement und wirtschaftlichen Interessen: Maggis Vortragsspraxis basiert auf der Idee einer für Konsument wie Produzent gewinnbringenden Verschränkung von Aufklärung, Erziehung und Propaganda. Dementsprechend sind die Vorträge konzipiert, die spätestens ab 1905 in der deutschen und französischen Schweiz von Maggi-Vertretern gehalten werden.¹² Sie finden von November bis März, jeweils montags bis mittwochs, vorwiegend in «neutrale[n] Lokalen» wie Schul- und Gemeindehäusern um zwei Uhr für die Schüler der jeweiligen Ortschaft statt. Der Vortragsreisende H. Hattemer sen. erinnert sich an seine Tätigkeit in den 1910er Jahren:

Den Schülern wurden die Lichtbilder gezeigt: Fabrik, Viehstand, Gemüsegelder und anschliessend eine Reise durch die Schweiz, an welche Bilder dann Fragen über Geschichte und Geographie angeknüpft wurden. Nachher bekamen sie genügend Maggisuppe [...] Die Kinder sorgten dann dafür, dass abends die Eltern kamen. Um acht Uhr abends begann der Vortrag über rationelle Volksernährung, unter besonderer Berücksichtigung der Maggi-Produkte. (1953, 54f)

Diese halbstündigen «volkstümlichen», populärwissenschaftlichen Vorträge gaben einen Überblick über die Maggi-Produkte und erklärten deren «Herstellung, Zweckbestimmung und richtige Zubereitung» (ebd.). Anschließend wurde den Anwesenden eine Tasse Suppe serviert, und es wurden Lichtbilder gezeigt. Auf ihrer *tour de Suisse* führten die Vortragenden rund 120 kolorierte Diapositive, Suppenmaterial in Kilopackungen, ein Grammophon und Platten sowie Verdunkelungsmaterial mit sich. Verschiedene Serien der in der Schweiz und in Deutschland benutzten handkolorierten Fotografien auf Glasplatten (Standardformat 8½ x 10 cm) aus der Fabrikation von Johann Ganz, Zürich¹³ sind in den Archives Historiques Nestlé (AHN) in Vevey überliefert.¹⁴

12 Der Beginn der Wandervorträge lässt sich aus den mir vorliegenden Unterlagen nicht eruieren. Der erste dokumentierte Zyklus findet 1905 statt. In seinen Memoiren erwähnt der Vortragsreisende H. Hattemer sen. jedoch einen Kollegen Märki, der zu diesem Zeitpunkt «be-reits auf Vortragstour» unterwegs war (vgl. Hattemer 1953, 53).

13 Johann Ganz war in der Schweiz *der* Spezialist für Glas-Diapositive und erstellte eine Sammlung von Sujets aus Naturwissenschaft und Länderkunde, die bis zur Schweizerischen Lan-

In einem Schulaufsatz vom 6. März 1910 beschreibt die Fünftklässlerin Anna Winiger aus Kleinwangen im Luzerner Seetal die «sehr grosse Freude», die Herr Hattemer den Schülern bereitet habe, indem er ihnen «viele prachtvolle Lichtbilder zeigte».¹⁵ Winiger erwähnt u. a. folgende Sujets: das Dörfchen Kempthal, die Fabrik Maggi, die Viehbestände, den Ackerbau und «eine Reise durch das liebe, schöne



«Zählmaschinen»: Maggi Kempthal (Archives Historiques Nestlé, Vevey)

Schweizerland», die von Winterthur über das Landesmuseum in Zürich zur Luzerner Kappellbrücke und vom Tell-Denkmal in Altdorf über Rütli und Schloss Chillon zu Eiger, Mönch und Jungfrau ins Berner Oberland führte. «Alle diese schönen Bilder und lehrreichen Erklärungen machten uns wirklich eine wahre Freude. Dann gab's noch eine wohlschmeckende Maggisuppe, welche uns auch sehr erfreute», fasst Winiger zusammen. Der Bericht verweist auf die offenbar erfolgreiche Strategie der Kombination von Edukation und Promotion. Die gezeigten Stationen gehören zum kanonisierten, vor dem Reise- und Tourismusfilm etablierten und von ihm perpetuierten Katalog schweizerischer Sehenswürdigkeiten. Verankerung des eigenen Unternehmens in einem national markierten Feld: Maggis Vortragswesen ist exemplarisch für das in vielen Industriefilmen schweizerischer Herkunft angewandte Verfahren, die Wirtschaft über Landschaft und Geschichte zu nationalisieren und stereotype «nationale» Eigenschaften wie Tradition und Qualität für sich zu reklamieren.¹⁶

desausstellung 1883 bereits mehrere Tausend Bilder umfasst haben soll (vgl. Korgor 1940, 38). Das Unternehmen Foto Ganz ist heute im Foto- und Videogeschäft tätig.

- 14 Maggi wurde 1947 von Nestlé übernommen. An dieser Stelle sei dem Archivar Albert Pfiffner und Lisane Lavanchy für die freundliche Unterstützung bei den Recherchen herzlich gedankt.
- 15 Das Dokument ist 2004 über den Verein «Alt Hofdere», Hochdorf, der Gegenstände und Dokumente aus der Region sammelt, in die AHN nach Vevey gelangt.
- 16 Dies ist bereits bei den ersten, oben erwähnten Industriefilmen aus den 1910er Jahren zu beobachten.

Nach einer fünfjährigen Unterbrechung während des Ersten Weltkriegs werden die Vortragsreisen ab Januar 1920 wieder aufgenommen. Im selben Jahr beauftragt Maggi die Basler Eos-Film mit der Herstellung von «kinematografischen Aufnahmen aus der Fabrik und Gutswirtschaft», die ab 1921 bei den Vortragsveranstaltungen «anstelle der stehenden Lichtbilder» gezeigt werden.¹⁷ Die Aufnahmen hätten, so der Firmenchronist und ehemalige Chef der Reklame-Abteilung Fritz Müller, «etwas ganz Neues» geboten und «reges Interesse» gefunden (1961; 71, 78).¹⁸ Bis zu 1.200 Personen sollen jeweils an den Filmvorträgen teilgenommen haben und das Echo in der Presse sei groß gewesen (vgl. ebd., 153). Als Beleg wird aus dem *Tagesanzeiger vom Zürichsee* wie folgt zitiert: «Wohl nicht viele Firmen können sich eine so grosszügige und trefflich organisierte Reklame leisten, wie sie die Fabrik von Maggis Nahrungsmitteln in Kemptal zur Zeit in unserer Gegend entwickelt» (ebd., 83). Der Industriefilm als Prestigeobjekt einer Firma – auch dies ein Aspekt, der bei der wirtschaftlichen Nutzung des Films eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt.

Die Novität aber, die Müller dem Film attestiert, gilt es genauer zu betrachten, trifft sie doch ausschließlich auf das Medium zu: An die Stelle des stehenden tritt das lebende Bild. Neu sind jedoch weder Inhalt und Reihenfolge der Bilder noch Vorführpraxis und Aufführungsereignis.¹⁹ Da der Film *DIE LANDWIRTSCHAFTLICHEN UND INDUSTRIELLEN BETRIEBE DER FIRMA MAGGI IN KEMPTHAL* nicht überliefert ist, muss die Übernahme der Sujets und Dramaturgie der Lichtbildserie in einem Analogieverfahren an einem Beispiel aus Deutschland erschlossen werden. Ein Vergleich des Lichtbilder-Vortrags «über eine Reise nach dem Bodensee mit Besuch in den Maggi-Werken» aus dem Jahr 1912 mit der Liste der Zwischentitel des – leider ebenfalls verschollenen – Films *DIE MAGGI-WERKE IN SINGEN AM HOHENTWIEL* (D 1925, P: Deulig) zeigt eine frappante Übereinstimmung in Bezug auf die besprochenen bzw.

17 Der Film ist unter dem Titel *SOCIÉTÉ MAGGI À KEMPTAL* [sic] unter der Jahresproduktion der Eos-Film 1924 in der *Revue Suisse du Cinéma* aufgelistet (11) und figuriert im 2. Katalog des Schweizer Schul- und Volkskinos (SSVK) als zwei eigenständige Teile: unter der Rubrik Landwirtschaft und Viehzucht als *DIE LANDWIRTSCHAFTLICHEN BETRIEBE DER FIRMA MAGGI IN KEMPTHAL* (Viehzucht, Futterbau, Getreidebau, Gemüsebau) sowie unter der Rubrik Nahrungs- und Genussmittel als *DIE INDUSTRIELLEN BETRIEBE DER FIRMA MAGGI IN KEMPTHAL* (Herstellung der bekannten Maggi-Produkte). Beide Teile werden mit einer Länge von je 320 Metern ausgewiesen (1923, 13/18). Im 1. SSVK-Katalog von 1921 ist der Film nicht aufgeführt.

18 Müller erwähnt, dass 1921 auch in Holland mit Filmvorführungen begonnen wurde (vgl. 1961, 79).

19 Dass trotz Einführung des Films die Struktur des Vortragsereignisses unverändert bleibt, dokumentiert u. a. ein Maggi-Filmvortragsmanuskript aus dem Jahr 1928 (AHN, Maggi, Ordner F.v.M.N. Korrespondenz M–Z 1928–1947, 10).

gezeigten Aufnahmen und deren Abfolge: Gutswirtschaft, Fabrik, Nebenbetriebe, Fabrikabschluss – so lauten Reihenfolge und Dramaturgie, der Lichtbilder und Film gleichermaßen folgen.²⁰ Was das neue vom alten Medium unterscheidet, ist allein seine «Lebendigkeit», sprich seine Bewegung.

Man kann dies als impliziten Hinweis auf die formale Gestaltung der



«Viehstallung»: Maggi Kempttal (*Archives Historiques Nestlé, Vevey*)

ersten in der Vortragspraxis genutzten Industriefilme lesen. Wie im frühen nichtfiktionalen Film bilden die einzelnen Einstellungen relativ autonome Einheiten, lebende Bilder eben, die mit den anderen Aufnahmen nicht nach dem Prinzip der Kontinuität, sondern dem der Reihung verbunden sind. Die Filme beschreiben mehr als dass sie argumentieren. Sie stehen Tom Gunnings «Ästhetik der Ansicht» (1995, 1997) näher als dem diskursiv verfahrenen «Dokumentarfilm» im Sinne Griersons.²¹ Sie deshalb für weniger «propagandistisch» zu halten wäre meines Erachtens aber falsch, denn was einem Filmtext vermeintlich an Argumentation fehlt, das kann sein Aufführungskontext liefern. Die Filme sind Fragmente eines größeren, diskursiven, argumentativen und performativen Aufführungsereignisses, das es auch bei einer formalen Analyse zu berücksichtigen gilt. Tatsächlich zeichnet sich der im nicht-kommerziellen Kontext entstandene Industriefilm dadurch aus, dass er im Rahmen kommentierter, gesteuerter, als Nummernprogramm gestalteter Aufführungen zum Einsatz gelangt. Diese Nutzungsform entspricht in vielen Teilen der Vorführpraxis, wie sie in den frühen Kinematographentheatern gängig war, als sich das Programm aus einer Reihe von Kurzfilmnummern zusammensetzte und Film-

20 Eine handschriftliche Notiz auf der Zwischentitelliste datiert den Film auf 1926 (vgl. Sih 1995, A79). Ich stütze mich auf die Filmbesprechung in *Der Bildwart*, gemäß der der vierteilige Film (Gesamtlänge: 1.132 Meter) am 29.1.1925 geprüft wurde. Als Verleiher sind die Maggi-Werke Singen vermerkt (1926, 106f). Vortragsmanuskript und Zwischentitelliste sind abgedruckt in Sih 1995, A61-A82.

21 Zur Entstehung des Dokumentarfilms während des Ersten Weltkriegs vgl. Loiperdinger 1997.

erklärer das Geschehen auf der Leinwand kommentierten. Mit der Einführung der langen Spielfilme Mitte der 1910er Jahre verschwand diese Art von *live performance* aus den Kinos. Von nun an mussten die Filme für sich selber «sprechen», d. h. selbsterklärend sein, wozu sie einem Rationalisierungsprozess des Performativen unterworfen wurden.²² Dass der Industriefilm diese Entwicklung erst später vollzog, hängt mit seiner primär nicht-kommerziellen Nutzungsform zusammen. Eine rhetorische Unterdeterminierung ist in solchen Verwendungszusammenhängen vorteilhaft, weil sich die Filme dadurch multifunktional verwenden lassen – zur Firmen- und Produktpromotion ebenso wie zur «Volksaufklärung» und schulischen Bildung. Man könnte Industriefilme deshalb auch als Halbfabrikate bezeichnen, die erst durch das diskursive, performative Aufführungsereignis zu Endprodukten werden. Um dem Bedürfnis der Wirtschaft nach maximaler Nutzung des Films gerecht zu werden, verwenden die aus der Lichtbildpraxis entstandenen, zur Illustration von Vorträgen eingesetzten Industriefilme anfänglich keine innovative, sondern eine konservative, wenn nicht gar anachronistische Form, wie sie zu Zeiten der Nummernprogramme und Filmerklärer im frühen Kino gebräuchlich war. Das Maggi-Beispiel verdeutlicht somit zweierlei: die nicht-lineare Entwicklung filmischer Formen und die Dominanz der Funktion über die Form.²³

Die nicht-kommerziellen Aufführungspraktiken des Industriefilms weisen eine erstaunliche Stabilität auf. Maggi hält bis in die 1950er Jahre am bewährten Muster ambulanter Filmvorträge fest (vgl. *Hauszeitung* 1953, 25f). Diese Stabilität dürfte neben den Bearbeitungsmöglichkeiten des Filmmaterials der zweite Grund für die sprichwörtliche Langlebigkeit mancher Industriefilme sein. Der Maggi-Film wird zum Beispiel, nachdem er 1934 «einer gründlichen Umarbeitung und Erneuerung unterzogen» wurde, um mit den Fabrikneubauten Schritt zu halten, in gekürzter Fassung an der Landesausstellung 1939 in Zürich gezeigt (vgl. Müller 1961, 204f und 267) und erst 1950 durch *DIE FABRIKATION VON MAGGI'S PRODUKTEN* (Otto Ritter, P: Condor) ersetzt.

- 22 Ein vergleichbarer Rationalisierungsprozess widerfährt der Lichtbildprojektion in der Weiterentwicklung zur Tonbildschau.
- 23 Das Beharren auf traditionellen Präsentationsformen bildet in gewisser Weise einen Widerspruch zur Innovationsrhetorik, die vielen Industriefilmen eigen ist. Die Zurschaustellung modernster Produktionsmethoden geschieht in den Anfängen des Industriefilms noch mehrheitlich auf inhaltlicher Ebene. Mit dem Aufkommen der Avantgarde in den 1920er Jahren findet diese Rhetorik ihre Entsprechung auch in der Form – durch Einsatz moderner Filmtechnik und -sprache in Kombination mit dem Ausstellen von Aufwand (Tricks, Luftaufnahmen etc.). Filme dieser Art sind bezeichnenderweise eher für kommerzielle Kinos denn für eine nicht-kommerzielle Auswertung bestimmt.

Mit der Einführung des Films werden Lichtbilder bei Maggi jedoch keineswegs obsolet. So finden u. a. Kochabende für Frauen weiterhin mit Lichtbildervorträgen statt (vgl. Müller 1961, 83). Der Film verdrängt das Lichtbild also nicht; beide Medien bleiben parallel in Gebrauch. Medienumbruch bedeutet in diesem Zusammenhang nicht Ablösung, sondern Vervielfältigung



«Gemüse von Hand gesetzt»: Maggi Kempptal (Archives Historiques Nestlé, Vevey)

der Medien im Rahmen eines Medienverbunds. Die zeitliche Verzögerung von mindestens fünfzehn Jahren, mit der der Umbruch vom Lichtbild zum Film im Kontext des Industriefilms stattfindet, macht deutlich, wie stark der Einsatz neuer Medien von Nutzungsintention und Anwendungsmöglichkeit abhängt.²⁴ Was für Messen und Ausstellungen gilt, trifft auch auf die Entstehung des Industriefilms aus der Lichtbildpraxis zu: Unternehmen verwenden Filme erst dann, wenn ein gewinnbringender Einsatz des Mediums im Rahmen etablierter, bewährter Promotions-Praktiken gewährleistet ist.

Schule und Volkskino

Zu den von der Wirtschaft geschaffenen Vertriebskanälen²⁵ gesellt sich ein von Dritten erkämpfter Auswertungskontext, der die Entstehung des Industrie-

24 Zeitgleich zur Industrie findet der Umbruch vom Lichtbild zum Film in den Schulen statt, wie zahlreiche Beiträge der Zeitschrift *Der Bildwart* zeigen (vgl. u. a. Brunner 1923, Imhof 1926, von Leszel 1927, Scharschmidt 1929).

25 Aus Platzgründen kann hier nicht auf die Aktivitäten des Schweizerwoche-Verbandes eingegangen werden, der 1917 auf Anregung der »Neuen Helvetischen Gesellschaft« mit Unterstützung verschiedener Verbände zur Förderung von Schweizer Produkten im Inland gegründet wird und als Ausdruck der Nationalisierung der einheimischen Wirtschaft unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs zu sehen ist. Der Verband konzentriert sich v. a. auf die Erziehung der Jugend und führt im ganzen Land Vorträge mit Lichtbildern durch. Ab 1919 werden auch Industriefilme eingesetzt (vgl. Schweizerarbeit im Film 1919, 4).

films wesentlich befördert: die Schule. Dass eine kontinuierliche Produktion von Industriefilmen in der Schweiz in den 1920er Jahren einsetzt, hängt eng mit der Etablierung des Films als schulischem Erziehungsmittel zusammen. In der Absicht, einen Fabrikationsfilm herstellen zu lassen, um «die Wichtigkeit der einheimischen Nahrungsmittel-Industrie weiteren Volkskreisen noch besser vor Augen führen zu können», bittet die Firma Knorr – Maggis schärfste Konkurrentin – in einem Schreiben vom 17. Oktober 1928 an die Erziehungsdirektion der Stadt Basel:

Wir erlauben uns nun die ergebene Anfrage, ob Sie uns gestatten würden, diesen Film in den Schulen während der Unterrichts-Stunden vorzuführen. Es ist für uns wichtig, dies im voraus zu wissen, weil die Ausgestaltung des Films im einzelnen, vielleicht die Erstellung des Films überhaupt, von dieser Frage abhängt. (Staatsarchiv Basel Stadt, Erziehung B 73 1926-1928)

Die Antwort der Erziehungsdirektion ist positiv, und mit *EIN GANG DURCH DIE WERKE* liegt 1931 ein entsprechender Fabrikationsfilm vor.²⁶ Entstehung, Form, Verbreitung und Nutzung des Industriefilms sind somit wesentlich von seiner Weiter- und Endverwertung in der Schule abhängig. Auch der erwähnte Maggi-Film wird, da «volkswirtschaftlich sehr instruktiv», u. a. an der Handelsschule Basel eingesetzt und als «Lehrfilm» besonders gewürdigt (Müller 1961, 125).²⁷ Industriefilm oder Lehrfilm? Darüber entscheidet hier eher der Aufführungskontext denn der Filmtext. Das in den 1920er Jahren stark zunehmende Aufklärungs- und Bildungsbedürfnis von Institutionen und Vereinen erschließt der Industrie in Staatsbürgerkursen, Gewerbevereinen, Detaillistenkreisen und Berufsverbänden eine zusätzliche Popularisierungs- und Propagandaplattform (vgl. Müller 1961, 115).

Mit der Gründung des Schweizer Schul- und Volksskinos (SSVK) in Bern 1921 entsteht für den Industriefilm schließlich ein weiteres, nicht von der Wirtschaft aufgebautes Vertriebsnetz. Die aus Kinoreformkreisen hervorgegangene Genossenschaft bemüht sich um die Versorgung der breiten Bevölkerung mit so genannten «guten» Filmen, wobei sie Wirtschaftsnähe keineswegs scheut

26 Im gleichen Jahr bringt Knorr Deutschland mit *HILFE IN DER NOT* (P: Ufa) einen fiktional gehaltenen Film über die Herstellung von Saucenwürfeln heraus (vgl. *Der Bildwart* 1931, 464). Beide Filme sind im Knorr Archiv in Thayngen, Schaffhausen als 16 mm-Kopien überliefert.

27 Schreiben der Handelsschule Basel an das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt vom 2.11.1930 (Staatsarchiv Basel Stadt, Erziehung B 73 1929-1931). Auch der deutsche Maggi-Film wird von *Der Bildwart* als schultauglich eingestuft, «um den Schülern einen Einblick in den Großbetrieb zu gewähren» (1926, 107).

und die einheimische Industrie «durch Umsatz geeigneter industrieller und technischer Filme» zu fördern sucht (Schrag/Hartmann 1923, 3).²⁸ Neben einem Filmverleih baut der SSVK einen Wandervortragsdienst auf, der selbst abgelegene Bergdörfer mit einem Programm von nichtfiktionalen Kurzfilmen – darunter vielen Industriefilmen – und einem «wertvollen», meist



«Zurüsten von Blumenkohl»: Maggi Kempftal (Archives Historiques Nestlé, Vevey)

fiktionalen Langfilm beliefert. Nicht nur sein ambulanter Charakter und das zusätzlich angebotene Lichtbildmaterial, sondern auch der Aufführungsmodus erinnert stark an die Vortragspraxis von Maggi. Es finden täglich zwei, jeweils von einem Vortrag begleitete Vorstellungen in Schul- oder Gemeindehäusern statt. Die Pionierrolle, die dem SSVK beim Aufbau eines nicht-kommerziellen Vertriebsnetzes zugeschrieben wird, ist also zumindest partiell zu hinterfragen. Denn auch der SSVK geht bei der Verbreitung des neuen Mediums die alten, vom Vortragswesen mit Lichtbildern gespurten Wege.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Umbruch vom Lichtbild zum Film im Rahmen der Maggi-Wandervortragspraxis nicht nur für die Entstehung des Industriefilms von Interesse ist, sondern exemplarisch auf die zentrale Bedeutung von Verwendungszusammenhängen bei der Entstehung und Durchsetzung neuer Medien verweist. Wie das Beispiel deutlich macht, sind Medienumbrüche stets unter Berücksichtigung von Nutzungsformen, Aufführungspraktiken und institutionellen Kontexten zu untersuchen. Bei der Entstehung und Etablierung des Industriefilms als Bestandteil der betriebsexternen Kommunikationspraxis der Wirtschaft spielen drei Anwendungsgebiete eine wesentliche Rolle: Messen und Ausstellungen, das Vortragswesen und die Schule. Schweizer Unternehmen setzen den Industriefilm zu Aufklärungs- und Propagandazwecken erst ab jenem Zeitpunkt kontinuierlich ein, als sich das

28 Dies geschieht nicht ganz uneigennützig, denn der SSVK produziert selbst Industriefilme und ist auf Auftraggeber aus Wirtschaftskreisen angewiesen.

neue Medium konstituiert hat, dem anfänglich unseriösen Image entwachsen ist und sich entweder in privatwirtschaftlich bereits etablierte Präsentationsformen (Ausstellungs- und Vortragspraxis) integrieren oder im Rahmen neuer, von Dritten initiiertes, nicht-kommerzieller Auswertungspraktiken (Schule, SSVK) einsetzen lässt. Dieses Entstehungs- und Verwendungsmuster dürfte über den nationalen Kontext hinaus anzutreffen sein. Anders aber als in den Nachbarländern übt in der Schweiz der Staat weder auf das Filmwesen im Allgemeinen noch auf den Entstehungs- und Etablierungsprozess des Industriefilms einen Einfluss aus, auch nicht bei dessen Einsatz in den Schulen. Die regulativen Eingriffe überlässt der Bund den Kantonen und Gemeinden, alles Weitere der Privatwirtschaft. Erst mit der Gründung der Schweizerischen Zentrale für Handelsförderung/Office suisse d'expansion commerciale (OSEC) wird sich die Industrie 1927 in einem Interessenverband zusammenschließen und zur Auslandspromotion der Schweizer Wirtschaft ab den frühen 1930er Jahren Industriefilme produzieren, die vom Staat indirekt mitfinanziert werden.²⁹ Diese Industriefilme gehören zu den ersten Schweizer Filmen, die der Bund subventioniert – im Sinn von Wirtschafts- und nicht von Filmförderung.

Literatur

- Brunner, Franz (1923) Inwieweit lässt sich der Unterrichtsfilm in den Volksschul-Unterricht einbauen? In: *Der Bildwart* 1, 1, S. 25–28.
- Cherchi Usai, Paolo (1996) Origins and Survival. In: *The Oxford History of World Cinema*. Hg. v. Geoffrey Nowell-Smith. Oxford: Oxford University Press, S. 6–13.
- Cosandey, Roland (2000) De l'Exposition nationale Berne 1914 au CSPS 1921: charade pour un cinéma vernaculaire. In: *Cinéma suisse: nouvelles approches. Histoire – Esthétique – Critique – Thèmes – Matériaux*. Hg. v. Maria Tortajada & François Albera. Lausanne: Payot, S. 91–109.
- Gaudreault, André (2003) Das Erscheinen des Kinematographen. In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films* (= Nr. 12: Theorien zum frühen Kino), S. 33–48.
- Gunning, Tom (1994) The World as Object Lesson. Cinema Audiences, Visual Culture and the St. Louis World Fair, 1904. In: *Film History* 6, 4, S. 422–444.
- (1995) Vor dem Dokumentarfilm. Frühe *non-fiction*-Filme und die Ästhetik der «Ansicht» In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films* (= Nr. 4: Anfänge des dokumentarischen Films), S. 111–123.

29 Vgl. Office suisse d'expansion commerciale, Zurich et Lausanne (1940) *Rapport sur l'action de l'O.S.E.C. dans le domaine de la propagande filmée*, Lausanne, S. 2 (unpubliziertes Dokument in: Cinémathèque suisse, Penthaz, Dossier OSEC).

- (1997) Before Documentary. Early nonfiction films and the «view» aesthetic. In: *Uncharted Territory. Essays on early nonfiction film*. Hg. v. Daan Hertogs & Nico de Klerk. Amsterdam: Stichting Nederlands Filmmuseum, S. 9–24.
- (2003) A Quarter of a Century Later. Is Early Cinema Still Early? In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films* (= Nr. 12: Theorien zum frühen Kino), S. 17–31. Günther, Walter (1926) Kulturfilme im Lichtspielhaus. In: *Der Bildwart* 4, 12, S. 855–859.
- Hattemer sen., H. (1953) Propaganda von Anno dazumal...: Erinnerungen eines Ehemaligen. In: *Hauszeitung der Fabrik von Maggis Nahrungsmitteln, Kempttal*, 4, S. 53–55.
- Imhof, Gottlieb (1926) Schweizer Studentenschaft und deutscher Lehrfilm. In: *Der Bildwart* 4, 4, S. 261–262.
- Kessler, Frank (2004) Wie der Käse in Holland gemacht wird. Anmerkungen zum frühen nonfiction-Film. In: *Die Spur durch den Spiegel. Der Film in der Kultur der Moderne*. Hg. v. Malte Hagener, Johann N. Schmidt & Michael Wedel. Berlin: Bertz, S. 159–166.
- / Lenk, Sabine / Loiperdinger, Martin (1999) Editorial. In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films* (= Nr. 8: Film und Projektionskunst), S. 7–9.
- Korger, Hans (1940) *Das lebende Bild. Ein Rückblick auf ein halbes Jahrhundert*. Bülach-Zürich: Buch- und Akzidenzdruckerei K. Graf.
- Loiperdinger, Martin (1990) Der Cinématograph Lumière in Stuttgart 1896 – technische Neuheit oder neues Medium? In: *3. Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium Marburg*. Hg. v. Jürgen Felix & Heinz-B. Heller. Münster: MAkS Publikationen, S. 73–77.
- (1997) World War I Propaganda Films and the birth of the documentary. In: *Uncharted Territory. Essays on early nonfiction film*. Hg. v. Daan Hertogs & Nico de Klerk. Amsterdam: Stichting Nederlands Filmmuseum, S. 25–31.
- (2005) Industriebilder. In: *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland. Kaiserreich*. Bd. 1. Hg. v. Uli Jung & Martin Loiperdinger. Stuttgart: Reclam, S. 324–332.
- / Pulch, Harald (1992) Geschichte des Werbefilms in Deutschland. In: *Internationales Symposium zum Werbefilm. Geschichte und Gegenwart*. Oberhausen: 38. Internationale Kurzfilmtage, S. 3–9.
- Mannoni, Laurent (2000) *The Great Art of Light and Shadow. Archaeology of the Cinema* [franz. 1995]. Exeter: University of Exeter Press.
- Müller, Fritz (1961) *Maggi-Chronik. II. Teil, 1. Juli 1912 – 31. Dezember 1947*. Winterthur.
- Musser, Charles (1996) Documentary. In: *The Oxford History of World Cinema*. Hg. v. Geoffrey Nowell-Smith. Oxford: Oxford University Press, S. 86–95.
- oj – (1931) Hilfe in der Not. In: *Der Bildwart* 9, 10, S. 464.
- [o. V.] (1919) Schweizerarbeit im Film. In: *Kinema* 9, 8, 22. Februar 1919, S. 4.
- [o. V.] (1924) Notre enquête sur le film de propagande. In: *Revue Suisse du Cinéma*, 26 (198), 25.–31. Dezember 1924, S. 7–12.
- [o. V.] (1926) Die Maggiwerke in Singen am Hohentwiel. In: *Der Bildwart* 4, 2, S. 106–107.
- [o. V.] (1953) Filmpropaganda. In: *Hauszeitung der Fabrik von Maggis Nahrungsmitteln, Kempttal*, Nr. 2/3, S. 25–26.

- Pander, Hans (1926) Der Film als Werbemittel. In: *Der Bildwart* 4, 9, September, S. 528–530.
- Pearson, Roberta (1996) Early Cinema. In: *The Oxford History of World Cinema*. Hg. v. Geoffrey Nowell-Smith. Oxford: Oxford University Press, S. 13–23.
- Pivot, Monique (2002) *Maggi et la magie du bouillon kub*. Paris: Hoëbeke.
- Rasch, Manfred (1997) Zur Geschichte des Industriefilms und seines Quellenwertes. In: *Industriefilm – Medium und Quelle. Beispiele aus der Eisen- und Stablindustrie*. Hg. v. Manfred Rasch et al. Essen: Klartext, S. 9–21.
- Rossell, Deac (1998) *Living Pictures. The Origins of the Movies*. Albany: State University of New York Press.
- Ruchatz, Jens (1999) Ignoriert und totgesagt. Koordinaten zur Geschichte der Photo-
projektion in Deutschland. In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films* (= Nr. 8: Film und Projektionskunst), S. 39–51.
- (2003) *Licht und Wahrheit. Eine Mediengeschichte der fotografischen Projektion*. München: Fink.
- Scharschmidt, Otto (1929) Schülereindrücke vom Film und Stehbild. In: *Der Bildwart* 7, 7, S. 361–363.
- Schrag, A. / Hartmann, M. R. (1923) *Denkschrift über Schweizerische Filmpropaganda im Ausland und den Ausbau der Zentralstelle für Werbefilme*. Bern: Schweizer Schul- und Volkskino.
- Schweizer Schul- und Volkskino (Hg.) (1921) *Filme und Lichtbilder*, 1, Bern.
- Schweizer Schul- und Volkskino (Hg.) (1923) *Schweizerischer Lehrfilm-Katalog*, 2, Bern.
- Sihn, Harriet (1995) *Die Geschichte deutscher PR im wirtschaftlichen Bereich. Die Firma Julius Maggi*. Magisterarbeit Sozialwissenschaften. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Slide, Anthony (1992) *Before Video. A History of the Non-Theatrical Film*. New York, Westport, London: Greenwood.
- Tanner, Jakob (1992) Die Entdeckung der Vitamine und die Veränderung von Ernährungsgewohnheiten. Ernährungswissenschaft und Ernährungspolitik in der Schweiz seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In: *Brot, Brei und was dazugehört. Über sozialen Sinn und physiologischen Wert der Nahrung*. Hg. v. Martin Schaffner. Zürich: Chronos, S. 85–103.
- (1999) *Fabrikmahlzeit. Ernährungswissenschaft, Industriearbeit und Volksernährung 1890–1950*. Zürich: Chronos.
- Toulet, Emmanuelle (1991) Cinema at the Universal Exposition, Paris, 1900. In: *Persistence of Vision*, 9, S. 10–36.
- Vinçon, Hartmut (Hg.) (1995) *Frank Wedekinds Maggi-Zeit. Reklamen, Reiseberichte, Briefe*. 2. Aufl. Herausgegeben, kommentiert und mit einer Studie "Das Unternehmen Maggi« versehen von Hartmut Vinçon. Editions- und Forschungsstelle Frank Wedekind. Darmstadt: Häusser.
- von Leszel, Heinrich (1927) Von Steh- und Laufbild in seiner philosophischen Bedeutung. In: *Der Bildwart* 5, 11, S. 732–737.

Pierre-Emmanuel Jaques

Werben, zeigen oder verbergen?

Zum Tourismusfilm in der Schweiz¹

Die Schweizerische Verkehrszentrale (SVZ) vertrieb ab 1965 einen Film mit dem Titel *MATTERHORN 1901*. Dabei handelt es sich um die Umkopierung eines historischen Films über die Besteigung des Matterhorns, die mit erklärenden Zwischentiteln versehen wurde.² Dieser unter der Ägide der Alpenzentrale Zermatt lancierte Film beinhaltet ein bemerkenswertes Element: Die Bergsteiger schütteln dem Hoteldirektor und weiteren Personen am Fuß eines Grandhotels die Hände. Diese Einstellung gibt einen Hinweis auf den Auftraggeber oder doch auf die Personen, die sich an der Herstellung des Films beteiligt haben. Ein neu eingefügter Zwischentitel bestätigt, dass es sich bei einem der Männer um Alexander Seiler jr. handelt, Sohn jenes Hoteldirektors und Unternehmers, der die wichtigsten Hotels in Zermatt bauen ließ. In diese Bilder sind Spuren einer Gebrauchspraxis von Kino eingeschrieben, die wir heute als Tourismuswerbung oder -promotion bezeichnen. Die Landschaft und die Besteigung stehen im Zentrum des Films und unterstreichen das Außergewöhnliche einer solchen Bergtour sowie – mehr noch – des Akts seiner filmischen Aufzeichnung. Eine solche Verwendung zu Promotionszwecken erschien 1965 spektakulär genug, um den Film mit der Unterstützung der Schweizerischen Verkehrszentrale (SVZ), der wichtigsten Institution im Tourismusgewerbe des Landes, neu ediert herauszubringen.

Wenn es im Folgenden um den Tourismusfilm in der Schweiz geht, so scheint vorab eine Definition des Begriffs nötig. Da seine Einsatzformen meines Erachtens das bestimmende Element des Tourismusfilms darstellen, sollen Produkti-

- 1 Der Text steht in Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt «Ansichten und Einstellungen: zur Geschichte des dokumentarischen Films in der Schweiz 1896–1964/Vues et points de vue: vers une histoire du film documentaire en Suisse 1896–1964», das dem Seminar für Filmwissenschaft der Universität Zürich angegliedert ist (Leitung: Margrit Tröhler) und vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert wird.
- 2 Wie Roland Cosandey (1997, 4–7) gezeigt hat, können die Dreharbeiten nicht auf 1901 datiert werden. Auch die Zuschreibung des Films an Frederick Burlingham ist höchst diskutabel. Der englische Kameramann filmte 1913 zwar eine *BESTEIGUNG DES MATTERHORNS* in einer überlieferten Länge von rund acht Minuten. Aber der in der Filmzeitschrift *Kinema* (Nr. 29, 19.7.1913, S. 11) publizierte Drehbericht entspricht nicht dem Inhalt der Bilder, die in *MATTERHORN 1901* zu sehen sind.

on und Vertrieb durch Verbände wie die Schweizerische Verkehrszentrale, die eine entscheidende Rolle gespielt hat, untersucht werden. Dabei greife ich auf die von der SVZ selbst verfasste Analyse verschiedener Filmtypen zurück, in der eine Hierarchie nach Kriterien der Wirksamkeit und der Vertriebsmöglichkeiten im In- und Ausland aufgestellt wird. Formuliert sind darin auch verhältnismäßig präzise Richtlinien, welcher Typus von Film zu produzieren sei. Des Weiteren soll untersucht werden, ob, und falls ja, in welcher Form frühere Produktions- und Promotionspraktiken heute noch Bestand haben. Dabei sind sowohl die Rolle des Staates als auch die Haltung der Filmbranche zu berücksichtigen. Es sollen die teils divergierenden Auffassungen nicht nur hinsichtlich des Tourismusfilms, sondern des Films in der Schweiz generell ebenso dargestellt werden wie die Wirkungen, die die Auftraggeber mit dem Einsatz von Verkehrsfilmern – wie die Tourismusfilme zeitgenössisch genannt wurden – zu erzielen hofften.

Filmische Tourismuswerbung

MATTERHORN 1901 ist exemplarisch für ein Konzept, dem man in vielen touristischen Filmen bis in die 1960er Jahre begegnet und das man als Fokussierung auf kulturelle Aspekte bezeichnen kann. Filme dieser Art legen mehr Gewicht auf eine Bergbesteigung, auf sportliche Aktivitäten (vor allem Wintersport), geografische Gegebenheiten oder lokale Bräuche als auf die Darstellung der touristischen Infrastruktur, die das Publikum dazu animieren sollte, seine Ferien in dieser oder jener Region zu verbringen. Tatsächlich sind Filme, die offensichtlich und direkt Reklame machen, vor 1970 eine Seltenheit. Werbefilme mit einer Länge von weniger als zwei Minuten gab es zwar, doch sie blieben spärlich an der Zahl und waren, wie im Fall von VACANCES DE PRINTEMPS (Ende 1930er/Anfang 1940er Jahre, P: Central-Film) jeweils an eine bestimmte Kampagne gebunden – in diesem Fall an die Aktion «Pauschalangebote des Schweizer Hotelierversands». Die Mehrheit der Titel, an denen sich die SVZ beteiligte, sind Kurzfilme, deren Laufzeit zwischen zehn und zwanzig Minuten beträgt.³

Wie gesagt, beginnen diese Kurzfilme erst in den 1970er und 1980er Jahren direkt und offen Werbung zu betreiben, wie sie sich etwa in SKIWANDERN – EIN

3 Es gibt jedoch Ausnahmen von längeren Filmen wie UNSERE HEIMAT, LAND, VOLK UND ARBEIT des Schweizer Schul- und Volkskino, der im Katalog der Schweizerischen Verkehrszentrale von 1931 vermerkt ist und eine Laufzeit von über einer Stunde aufweist.

neuer Wintergenuss! (P: zürich-film ag, A: Interadverta AG, Alstätten) manifestiert. Der Film stellt die Schönheiten des Langlaufs aus und endet mit einer direkten Adressierung ans Publikum: «Skilaufen ist ein wundervoller Sport. Wann entscheiden Sie sich dafür?» Die Loipen im Toggenburg, in Engelberg, Arosa oder im Jura werden als Kontrastprogramm zum sorgenvollen, hektischen Alltagsleben angepriesen, und der Schnee, der in der Stadt für allerlei Komplikationen sorgt, dient als Argument für gesundes Wintersportvergnügen. IL VILLAGGIO DEI GHIACCIAI (1980er Jahre, P + R: Armando Lualdi) listet katalogartig die Vorzüge des Kurorts Saas Fee auf, wobei besonders auf die leichte Zugänglichkeit der Naturschönheiten und die vielen Möglichkeiten sportlicher Betätigung wie ganzjähriges Skifahren verwiesen wird. Der Kommentar versichert unter Anpreisen der gesamten Bandbreite des touristischen Angebots, dass der Ort mehr als einen Besuch wert sei.

Die beiden Beispiele kontrastieren mit der Mehrheit der bis in die 60er Jahre in der Schweiz produzierten Tourismusfilme. Erstere präsentieren die Vorzüge ohne Vorwand und betonen unverblümt gewisse Aspekte wie die Ursprünglichkeit der Natur, die verschiedenen sportlichen Angebote und Skifahren als Garant für Gesundheit. Durch ihre auflistende, katalogisierende Form geraten die Filme zu einer Demonstration: Wenn sich das Publikum in die gezeigte Gegend begibt, wird es sich denselben Möglichkeiten erfreuen. In IL VILLAGGIO DEI GHIACCIAI wird die Natur als eine Welt des Spazierens und Bergsteigens präsentiert, die voller Pflanzen und Tiere ist, so dass man den Eindruck gewinnt, all dies sei extra für die Touristen inszeniert worden. Der Unterschied zwischen diesen Werbefilmen und jenen älterer Epochen besteht im direkten Appell an das Publikum und dem Einsatz der Attraktionen als Überzeugungsargument.

Tourismusfilme und ihre werbende Mission

Wie bereits erwähnt, ist MATTERHORN 1901 eher ein Bergsteiger- als ein Tourismusfilm. Obwohl man es kaum vermuten würde, handelt es sich auch bei L'ANNÉE VIGNERONNE / DAS JAHR DES WINZERS (1940)⁴ von Charles-Georges Duvanel um eine Auftragsproduktion der SVZ. Der Film ist mit einem Kommentar des Schriftstellers C.-F. Ramuz versehen und beschreibt die Arbeiten im Rebberg. Erzählt wird «die ewige Geschichte des Bodens, in dem die Hand des Menschen und der Saft der Jahreszeiten arbeiten und blühen» (*L'Echo illu-*

4 Alternativer Titel: DAS JAHR DES WEINBAUS.

stré, 8.2.1941, Nr. 6).⁵ Die Struktur solcher Kulturfilm basiert auf Elementen, die in direktem Bezug zur dargestellten Realität stehen. Im Fall von *MATTERHORN 1901* sind es die Stationen der Bergbesteigung, in Duvanel's Film der Lauf der Jahreszeiten vom Winter bis zur Ernte im Herbst. Beide Male erhalten wir keinerlei Hinweise, dass wir es hier mit «touristischer Propaganda» zu tun haben, wie Werbung und Promotion bis in die 1950er Jahre genannt wurden. Dass *DAS JAHR DES WINZERS* zu diesem Korpus gehört, lässt sich nur über schriftliche Quellen erschließen. *SKIWANDERN – EIN NEUER WINTERGENUSS!* und *IL VILLAGGIO DEI GHIACCIAI* hingegen explizieren ihre Botschaft in Form von Argumenten, mit denen die Zuschauer von dieser oder jener Sportart oder dem Besuch dieses oder jenes Ortes überzeugt werden sollen, an dem die Dreharbeiten stattfanden, um in den Genuss der im Film präsentierten Attraktionen zu kommen. *DAS JAHR DES WINZERS* begnügt sich damit, auf sehr lyrische Art und Weise die Schönheiten einer bestimmten Region anhand der Arbeiten im Weinberg zu zeigen und überlässt es dem Publikum, allenfalls eine Verbindung zu ziehen zwischen filmischer Darstellung und den realen Möglichkeiten eines Besuchs. Bei Duvanel's Film, der im November 1940 in den Schweizer Kinos startete und im Rahmen der Mostra von Venedig gezeigt wurde, handelt es sich um indirekte Werbung. Wie im Fall von *DAS JAHR DES WINZERS* ist es bei der Mehrheit der im Auftrag der SVZ entstandenen Filme weniger der Filmtext als vielmehr der Auswertungskontext, der den Werbe- und Promotionsaspekt ausmacht. Der Tourismusfilm definiert sich also mehr über seine Gebrauchsformen und Verwertungszusammenhänge als über inhaltliche oder formale Eigenschaften. Der Zeitpunkt der Herstellung spielt dabei eine wichtige Rolle: *DAS JAHR DES WINZERS* wurde während der so genannten Geistigen Landesverteidigung realisiert, einer politischen Bewegung, die agrarische Traditionen und eine Identifikation der Bevölkerung mit den verschiedenen Landesteilen propagierte.

Die Anfänge von Kino und Tourismus

Seit den Anfängen des Kinos gab es Filme über die Tourismusregionen der Schweiz. Aus ihnen lassen sich aber keine offensichtlichen Absichten zur Fremdenverkehrswerbung herauslesen. Die ersten Filme, die im Wallis, im Berner Oberland oder in Graubünden aufgenommen wurden, stammen vor allem von

5 Im Original: «l'histoire éternelle du terroir que burinent, labourent et fleurissent la main de l'homme et la sève des saisons.»



Weinbau am schönen Genfersee: *L'ANNÉE VIGNERONNE* (Charles-Georges Duvanel, CH 1941). Quelle: Cinémathèque Suisse, Lausanne.

ausländischen Kameramännern, die im Auftrag der großen Filmproduktionsgesellschaften ans Werk gingen (Cosandey 2002). Frédéric Delmeulle hat eine Filmserie über die Schweizer Alpen aus der Produktion von Gaumont untersucht (1993; 2003). Bei diesen, auf die Beschaffenheit des Bodens und den Charakter der Landschaft fokussierten Filmen handelt es sich um geografische Lehr- oder, in einem weiteren Sinn, um edukative Filme. Delmeulle beobachtet gar eine Verwischung nationaler Grenzen: Die Filme widmen sich nicht einzelnen Ländern, sondern ganz allgemein der Alpenkette. In den 1910er Jahren wurden in großer Zahl Touren mit Dampfschiffen oder Bergbahnen gefilmt. Diese «Ansichten» gelten in der aktuellen Forschung als Ersatzreisen (Kirby 1997; Strain 2003; Deeken 2005). Die Ästhetik dieser *pleins airs* oder Landschaften besteht vor allem im Akt der Betrachtung, im Sehvergnügen, das die durch ausgesuchte Kamerapositionen und Einstellungen entstandenen *tab-*

leaux bereiten. Die Transformation des Sehens durch den kinematografischen Apparat und die Positionierung der Kamera (häufig auf Fahrzeugen) kreieren eine Ästhetik der Substitution, einen Ersatz für reales Sehen vor Ort. Komposition und Dynamik verleihen diesen Ansichten Attraktionscharakter (Gunning 1995). In diesem Sinn hat die Kamera, wenn sie auf Zügen, Dampfschiffen und Bergbahnen platziert ist, Teil an der Konstruktion der Landschaft als eigentlichem ästhetischen Objekt. Die Nähe der *pleins airs* zu Beschreibungen im Baedeker lässt allerdings vermuten, dass Reiseführer und Filme ein gemeinsames Ziel verfolgten; nämlich die Lust zu schüren, *in vivo* zu sehen und zu erleben, was Text und Leinwand evozierten (Palmowski 2002).

Eindeutigere Hinweise auf die Lektüre liefert der jeweilige Präsentationskontext. Die Vorführung eines Filmes wie *LAC DES QUATRE-CANTONS* (1920, P: Gaumont) in einer Schülervorstellung, in einem kommerziellen Kino oder bei einem Vortrag unter der Ägide der Schweizerischen Verkehrszentrale schafft jeweils einen anderen Rezeptionsrahmen. Bei der Analyse solcher Filme sind deshalb auch Vertriebs- und Aufführungskontexte, Verwertungszusammenhänge sowie die Rolle von Interessenvertretern, sprich der Auftraggeber, in Betracht zu ziehen. Im Schweizer Tourismus nimmt die SVZ bei Produktion und Verbreitung von <Verkehrsfilmern> eine zentrale Stellung ein.

Institutionalisierung der Fremdenverkehrswerbung

Die Gründung der Schweizerischen Verkehrszentrale 1917 bedeutete eine markante Wende in der Tourismuswerbung der Schweiz. Die Branche hatte bereits die Vorkriegskrise zu spüren bekommen und litt stark unter dem Ersten Weltkrieg. Mit der Gründung eines gesamtschweizerischen, unabhängigen, vom Staat jedoch großzügig unterstützten Verbandes suchte man die wirtschaftliche Krise zu überwinden.⁶ Eine der Aufgaben der Verkehrszentrale bestand im Sammeln aller Informationen über *le mouvement des étrangers*, den Fremdenverkehr. Der Promotionsauftrag der SVZ war in den Statuten wie folgt festgeschrieben: «Organisationen von Vorträgen, Projektionen, kinematographische[n] Vorführungen und Lichtbildreklamen im Auslande». 1922, drei Jahre nach der effektiven Aufnahme ihrer Tätigkeiten, schätzte die Verkehrszentrale die Zahl ihrer in der Filmsammlung enthaltenen Titel auf dreißig. Die SVZ

6 Vgl. Message du Conseil fédéral à l'Assemblée du fédérale concernant la participation de la Confédération à la création d'un office suisse du tourisme (du 16 mars 1917). In: *Feuille fédérale suisse*, 69, 1, S. 371–398.

arbeitete mit lokalen Verkehrsbüros, Tourismusagenturen, Konsulaten und Institutionen wie der Neuen Helvetischen Gesellschaft zusammen, die sich, wie der Name sagt, für eine Stärkung des nationalen Zusammenhalts einsetzte, insbesondere mit Blick auf die Auslandschweizer. In ihren Statuten verpflichtete sich die SVZ, diese Aufgabe im Ausland zu übernehmen. Zu diesem Zweck wurden nebst anderen Maßnahmen Filme eingekauft, die sich bestimmten Regionen und Aspekten der Schweiz widmeten, und neue Filme in Auftrag gegeben, die die Vielfalt des Landes unterstrichen. Einige der Aufträge gingen an ausländische, vor allem an deutsche Produktionsfirmen.

In der Folge führte die SVZ ihre Promotionstätigkeiten häufig in Zusammenarbeit mit einer weiteren, ebenfalls vom Bund unterstützten Organisation aus, mit der Schweizerischen Zentrale für Handelsförderung/Office suisse d'expansion commerciale (OSEC), die sich der Förderung der einheimischen Wirtschaft verschrieben hatte. Die OSEC setzte den Film als Propagandamittel im gleichen Stil ein wie die SVZ, aber intensiver: 1929 erstellte sie anhand von Informationen aus der Filmbranche und der Privatindustrie einen Katalog, in dem die wichtigsten Filme über die Schweizer Industrie verzeichnet sind. Ziel der OSEC war es, den Film verstärkt als Propagandainstrument zur bestmöglichen Selbstdarstellung der einheimischen Wirtschaft im In- und vor allem im Ausland zu nutzen. Man sammelte bereits bestehende Filme, gab eigene in Auftrag und sorgte für deren Verbreitung und Aufführung in nicht-kommerziellen Kontexten. OSEC und SVZ arbeiteten wiederholt eng zusammen, etwa im Rahmen von internationalen Messen und Ausstellungen, wo Stände oft gemeinsam bestückt wurden (Lyon, New York, etc.).

Bei der zweiten Ausgabe des OSEC-Filmkatalogs 1931 betreute die SVZ die Redaktion der neu geschaffenen Rubrik «Verkehrsfilm», unter der mehr als 150 Titel über Landschaften und Städte der Schweiz subsumiert sind. Ein Drittel davon befand sich im Besitz der SVZ. Ebenfalls einen großen Anteil machten die im Auftrag der Schweizerischen Bundesbahnen SBB realisierten Filme aus, und weitere steuerten lokale Verkehrsvereine bei. Eine deutliche Mehrheit der katalogisierten Tourismusfilme stammte aus Schweizer Produktion, einige wenige aus deutscher oder französischer.

Überzeugt vom Nutzen filmischer Tourismuswerbung, gründete die Verkehrszentrale 1935 die Schweizerische Filmzentrale (SFZ), deren Mission es war, die Verbreitung von Filmen über die Schweiz im Ausland zu intensivieren. Ein Hauptaugenmerk legte die Filmzentrale auf den Kulturfilm. Unter der Leitung von Max Iklé, einem Kenner der Branche, und Max Senger, der bereits in Diensten der SVZ stand, verfolgte die Filmzentrale ihr Ziel auf zwei Schienen: Produktion von Kurzfilmen über bis dahin vernachlässigte Aspekte der

Schweiz und deren effiziente Verbreitung, wozu die Filmzentrale einheimische Produktionen an ausländische Verleiher zu vermitteln suchte. Aus Gründen, die später zur Sprache kommen, musste die Filmzentrale ihre Aktivitäten jedoch 1941 einstellen.

Welche Filme braucht das Land?

Laut Roland Cosandey (2000) machte sich in der Zeit kurz vor dem Ersten Weltkrieg mit Firmen wie der Eos in Basel und der Lemania in Genf erstmals eine lokale Filmproduktion in der Schweiz bemerkbar. Dabei spielte die Schweizerische Landesausstellung 1914 in Bern eine initiierende Rolle: Ein Kinotheater wurde ins offizielle Ausstellungsprogramm integriert, dessen Programm zu einem guten Teil mit nichtfiktionalen Filmen aus einheimischer Produktion bestückt war. Erst in den 20er Jahren aber etablierte sich eine ambitioniertere Filmproduktion, was eine erste Serie abendfüllender Spielfilme zur Folge hatte (Pithon 2002). Dieser Prozess wurde von einer engagierten Debatte in den Fachzeitschriften begleitet, die sich bald auch in den Filmrubriken der Tagespresse niederschlug. Während einige Kritiker wie F. Marcigny von der *Revue suisse du cinéma* oder Jean Choux (damals noch Rezensent bei der Tageszeitung *La Suisse*, später selber als Filmemacher vor allem in Frankreich tätig) die Etablierung einer Schweizer Filmindustrie propagierten, meldeten andere wegen der Kleinräumigkeit des einheimischen Markts Skepsis an und forderten stattdessen eine Intensivierung der Dokumentarfilmproduktion. Der Streit um die Gründung einer Schweizer Filmindustrie ging mit der Frage nach dem idealen Filmtypus einher. Mit Blick auf größere Publikumswirksamkeit verlangte die *Revue suisse du cinéma* nach abendfüllenden Spielfilmen und lancierte 1921 gar einen Wettbewerb, um eine Art Modell-Film auf die Beine zu stellen, der

[...] mit der Besetzung von deutschen, amerikanischen, englischen, französischen, italienischen und skandinavischen Stars und unter der Regie einer der besten Filmemacher unserer Zeit realisiert wird, (...) [um] die Touristen aus allen Ländern an die Existenz unserer Sehenswürdigkeiten zu erinnern.⁷

7 Im Original: «[...] tourné par des vedettes allemande, américaine, anglaise, française, italienne et scandinave, sous la direction d'un des meilleurs metteurs en scène de notre époque (...) [pour] rappeler aux touristes de tous les pays l'existence de nos sites pittoresques.» «Le film suisse», *Revue suisse du cinéma*, Nr. 12, 19.3.1921, S. 1.

Auch für das Drehbuch hielt die Ausschreibung präzise Forderungen parat:

Die Hauptszenen sollten am Ufer des Genfer-, Thuner-, Brienzer- und Vierwaldstättersees sowie im Wallis, Greyerzerland, Berner Oberland, in Bern, Zürich, im Engadin und Tessin abspielen. Der Drehbuchautor wird so die pittoreske Seite der Schweizer Bräuche ausbreiten können.⁸

Der Film wurde nie realisiert, doch die Debatten über den zur Tourismuswerbung am besten geeigneten Filmtypus dauerten an. Die dominierende Praxis der 1920er und 1930er Jahre blieb der nichtfiktionale Kurzfilm, doch lassen sich diverse andere Formen filmischer Tourismuswerbung finden. Die Gründung der Schweizerischen Filmzentrale 1935 akzentuierte die Frage nach dem «richtigen» Film aufs Neue.

Verschiedene Formen des Tourismusfilms

In einem Dokument mit dem Titel «Die Filmpolitik der schweizerischen Verkehrszentrale»⁹, aus dem das Programm der Schweizerischen Filmzentrale 1936 hervorgeht, wurden die verschiedenen, bis dahin benutzten Formen von Tourismusfilmen auf ihre Vor- und Nachteile hin analysiert. Ein erster Punkt betraf die grundsätzliche Auffassung von Film: Dem Medium schreibt das Papier ein sehr viel größeres Überzeugungspotenzial zu als traditionellen Werbemitteln wie Broschüren und Plakaten, weil es «wahre», authentische Bilder produziere, die sich der Kritizierbarkeit entzögen und über jeden Zweifel erhaben seien. Das zweite Argument für den verstärkten Einbezug des Films in die Verbandspolitik bildete die Publikumswirksamkeit des Kinos, das Woche für Woche Zuschauer in Scharen anzulocken vermöge.

Der abendfüllende Spielfilm wurde als exzellentes Werbemittel geschätzt, sofern die Landschaften in die Spielhandlung integriert seien. Wegen knapper Finanzen musste sich die SVZ in diesem Bereich auf moralische Unterstützung beschränken, konnte aber immerhin mit SBB-Gutscheinen einen Beitrag zu den Reisespesen leisten und gute Beziehungen zur Hotellerie garantieren. Vor allem stand die SVZ Spielfilmproduktionen beratend zu Seite, so mit Hinweisen auf geeignete *locations*, besonders schöne Landschaften und günstige Pro-

8 Im Original: «Les principales scènes devront se dérouler sur les bords des lacs Léman, de Thoune, de Brienz, des Quatre-Cantons et dans le Valais, la Gruyère, l'Oberland bernois, Berne, Zurich, l'Engadine et le Tessin. L'auteur du scénario pourra évidemment mettre en relief le côté pittoresque de certaines coutumes suisses.» Ebd.

9 Bundesarchiv (Bern) : Eidg. Amt für Verkehr, 8100 (B), 1972/19, Bd. 54.

duktionsverhältnisse. Diesen Service setzten die beiden Verantwortlichen der Schweizerischen Filmzentrale, Max Iklé und Max Senger, als Verwaltungsräte der Film-Finanzierung AG fort, die mehrere Koproduktionen mit Deutschland und insbesondere mit der Terra realisierte, deren Misserfolg schließlich zur Suspendierung der Firma führte (Dumont 1987; Kramer & Siegrist 1991). Dieses Debakel verstärkte die Skepsis von Organisationen wie der SBB und der Verkehrszentrale gegenüber dem Spielfilm.

Im genannten Programm der SVZ von 1936 werden die Kurzfilme in zwei Unterkategorien aufgeteilt: in Werbekurzfilme, um die sich die lokalen Verkehrsvereine kümmerten, und in Beiprogramme. Diesen schenkte die SVZ ihre Aufmerksamkeit, da unter dieser Rubrik die Kulturfilme subsumiert wurden, die das größte Verbreitungspotenzial besaßen. Insbesondere geografische und Naturfilme fanden relativ leicht Eingang ins Vorprogramm der Kinos und eigneten sich auch zur Vorführung in nicht-kommerziellen Kontexten (Vorträge, Schulen etc.). Die Kulturfilme verbanden Instruktion mit Promotion und verzichteten auf direkte Reklame, wie dies im Werbefilm der Fall ist.

Abschließend wurden zwei weitere Filmarten erwähnt: die Wochenschau, die man als besonders wichtig für das einheimische Publikum einstufte, weil sie zu Reisen in andere Landesteile animiere, und der Schmalfilm, der als speziell geeignet für nicht-kommerzielle Vorführungen in Verbänden oder Filmclubs galt. Von der Bedeutung, die die SVZ dem Schmalfilm beimaß, zeugt die Edition eines gesonderten 16 mm-Katalogs, der mehrere Dutzend Titel enthält, die in der Mehrzahl auf 35 mm gedreht und auf 16 mm reduziert worden waren.

Im Bereich der Produktion beteiligte sich die Schweizerische Filmzentrale vor allem an Koproduktionen, etwa mit der PTT und Pro Telephon, die unter anderem der britischen GPO Film Unit Aufträge erteilte (z. B. *MESSAGE FROM GENEVA* [1936] und *WE LIVE IN TWO WORLDS* [1937], beide von Alberto Cavalcanti). Die Filmzentrale förderte Produktionen über vernachlässigte Aspekte, half bei der Logistik von Dreharbeiten und beriet Produzenten in Fragen der Realisierbarkeit von Projekten und bei der Suche nach Koproduktionspartnern.

In erster Linie aber bestand die Aufgabe der Filmzentrale in der Vermittlung und Koordination. Um den Kulturfilmen eine bestmögliche Verbreitung zu sichern, versuchte die Filmzentrale sie bei kommerziellen Verleihern zur exklusiven Auswertung in einem bestimmten Territorium und über einen vereinbarten Zeitraum unterzubringen. Einige Filme von Herbert Dreyer gelangten so in den Verleih der Rota-Film Berlin. Diese Produktions- und Vertriebspraxis diente nicht zuletzt dazu, die Filme vor dem Image staatlicher Auftragsarbeiten oder simpler Propaganda zu schützen und die Produzenten zu motivieren, ihre

Aufträge im eigenen Interesse optimal zu erledigen. Die Auswertung im Beiprogramm kommerzieller Kinos galt als beste Methode, ein möglichst großes Publikum und eine möglichst breite Zuschauerschicht zu erreichen, das heißt auch jenes Publikum, das sich nicht speziell für Kulturfilme interessierte, wie dies bei nicht-kommerziellen Vorführungen durch Verbände oder im Rahmen von Vorträgen der Fall war.

Diese Praxis, filmische Werbung indirekt zu betreiben, ist in Zusammenhang mit der in den 1920er Jahren entfachten Debatte über das Wesen des Schweizer Films zu sehen. Obwohl die Leiter der Schweizerischen Filmzentrale auch an Spielfilmproduktionen interessiert waren, konzentrierten sie sich auf Beiprogramme. Auf dem Höhepunkt der Diskussion rund um den Bau von Studios zur Lancierung einer einheimischen Filmindustrie (Pfister 1982) versuchte sich die Filmzentrale der Kritik zu entziehen, die, wie im Fall von Manuel Gasser, äußerst pointiert ausfallen konnte. Der Filmkritiker und Mitgründer der *Weltwoche* warnte angesichts der Projekte, mit denen die Branche eine professionelle einheimische Produktion von internationalem Standard aufzuziehen gedachte, eindringlich vor den Gefahren einer Schweizer Filmindustrie (1936). Iklé und Senger wurden von Max Frikart, dem Sekretär der Schweizerischen Filmkammer, des Landesverrats beschuldigt, als bekannt wurde, dass die beiden Leiter der Filmzentrale die Gründung von Studios in Zusammenarbeit mit deutschen Firmen anvisierten (Kramer & Siegrist 1991). Der anschließende Prozess entlastete Iklé und Senger zwar, setzte aber den Aktivitäten der Schweizerischen Filmzentrale ein Ende: Die Organisation wurde 1943 liquidiert. Der Prozess gibt einen Eindruck von der Heftigkeit, mit der die Debatte von der Branche, den zuständigen amtlichen Stellen und der Filmkritik geführt wurde. Mit ihrer Fokussierung auf nichtfiktionale Kurzfilme folgte die Schweizerische Filmzentrale den Befürwortern einer quantitativ bescheidenen, aber qualitativ hochstehenden Produktion und entzog sich so jenen Kritikern, die dem Schweizer Spielfilm internationale jegliche Erfolgchancen absprachen. Zudem wurde befürchtet, dass man sich aufgrund des Rentabilitätsdrucks dem «internationalen Geschmack» unterwerfen müsste, so dass der authentische Charakter der nationalen Produktion verloren ginge.

Dass bisher kaum vom Staat die Rede war, ist kein Zufall: Tatsächlich überließ der Bund das Filmwesen weitgehend privaten Initiativen und Produktion sowie Auswertung von Tourismus- und Industriefilmen unabhängigen Organisationen wie der OSEC, der SVZ und dem Publizitätsdienst der SBB – Organisationen, die jedoch allesamt vom Staat subventioniert und entsprechend kontrolliert wurden. So konnte sich der Bund dem Vorwurf staatlicher Intervention entziehen und seine Interessen trotzdem indirekt geltend machen. Ein-

griffe ins Filmwesen nahm man nur beim Armeefilmdienst und der Schweizer Filmwochenschau vor, um den ausländischen Wochenschauen Aktualitäten aus eigener Produktion und nationaler Sicht entgegenzusetzen.

Dominierende Repräsentationsformen

Obwohl die Filme im Katalog der Schweizerischen Verkehrszentrale nach Regionen klassifiziert sind, deckten sie nicht nur regionale Aspekte ab. Einige widmeten sich lokalen Aktivitäten (Blumenfest, Karneval), andere den Verkehrsmitteln (Dampfschiffe, Züge, Bergbahnen, Postautos), und eine weitere Gruppe fokussierte auf lokale Besonderheiten wie Brauchtum oder Landwirtschaft. Es gab zwar eine beträchtliche Zahl von Filmen über Städte wie Zürich, Basel oder Genf, doch diejenigen über die Gebirgsregionen dominierten, was das Image der Schweiz als ein Land von Bergbauern bestärkte. Die Filmzentrale versuchte allerdings seit ihrer Gründung eine simple Anhäufung von Klischees zu vermeiden. Im Jahresbericht von 1938 wurde dies wie folgt begründet:

Unverkäuflich ist heute der reine Landschaftsfilm, der sog. Postkartenfilm. Man verlangt auch vom Kulturfilm, dass er ein bestimmtes Thema behandelt, eine gewisse Handlung besitzt, ohne dass diese eine ausgesprochene Spielhandlung sein muss. Dankbar sind in dieser Hinsicht naturgemäß immer die Wintersportfilme, die naturgemäß viel Tempo aufweisen.¹⁰

Diese Einschätzung schlug sich bis zu einem gewissen Grad in der Produktion nieder, wie die Kataloge der Filmzentrale und die unter ihrer Ägide realisierten Filme zeigen. Joseph Dahinden zum Beispiel drehte eine ganze Reihe von Ski-filmen, darunter *IM TAUMEL DES SCHNEES* (1936) und *EIN VOLK FÄHRT SKI* (1943). Überhaupt war der Wintersport ein sehr beliebtes Sujet.

Der Forderung nach einem Mindestmaß an Spielhandlung wurde in zahlreichen Filmen entsprochen, die ihre Dramaturgie aus dem Gegensatz von Mensch und Natur bezogen. *DÜRSTENDES LAND* (1935) von Herbert Dreyer ist in der Darstellung des Kampfes von Walliser Bergdorfbewohnern um die Wasserversorgung diesbezüglich exemplarisch. Seine betonte Dramatisierung verweist auf den inszenierten Charakter der Ereignisse, die durch einen Stein-

10 M. Senger & M. Iklé, «Jahresbericht der Schweizerischen Filmzentrale, Zürich, über das III. Geschäftsjahr vom 1. Juli 1937 bis 30. Juni 1938», S. 10 (Bundesarchiv (Bern), Eidg. Amt für Verkehr, 8100 (B), 1972/19, Bd. 54).



Ski fährt die ganze Nation: Werbefoto für IM TAUMEL DES SCHNEES (Joseph Dahinden, CH 1936). Quelle: Cinémathèque Suisse, Lausanne

schlag ausgelöst werden, der die Wasserleitung blockiert. Die Narration verläuft in der Folge entlang der Konsequenzen dieses Unterbruchs: Die Frauen können die Wäsche nicht mehr am Dorfbrunnen waschen, die Felder bleiben unbewässert und die Männer brechen auf zur Reparatur der Leitung. Die narrativen Elemente werden durch Großaufnahmen von den besorgten Gesichtern der Frauen akzentuiert. Der schnelle Schnitt und Parallelmontagen unterstreichen im Zusammenspiel mit Einstellungen, die Männer und Frauen aus ungewöhnlichen Perspektiven zeigen, die Härte des Kampfs. Nach diesem Muster, dem mitunter etwas Heroisierendes anhaftet, funktionieren viele Filme, die sich einzelnen Sujets wie Bergbauern, Kindern oder Skifahrern widmen.

Auch in den 1950er Jahren gab die Schweizerische Verkehrszentrale monothematische Filme in Auftrag. Wieder drehte Joseph Dahinden mit WINTER «MADE IN SWITZERLAND» (1959) einen Wintersportfilm, diesmal jedoch nach assoziativem Montageprinzip. Obwohl immer wieder dieselben Personen auftauchen, inszeniert sie der Regisseur nicht als Figuren, sondern bevorzugt eine auf Bewegung, Formen und Farben beruhende Kontinuität: Die Geste eines Skifahrers weicht einem Schlitten, dem ein Reiter, Skijöring, noch ein Schlitten und schließlich ein startendes Flugzeug folgen. Musik und Bilder vereinen sich zu einer Symphonie, die an frühere Epochen der Filmgeschichte erinnert, zugleich aber geprägt ist von der modernen Errungenschaft der Farbe und von zeitgenössischer Musik.

Insgesamt macht sich in den Tourismuskurzfilmen der Nachkriegsjahre, auch in jenen der SVZ, eine starke Tendenz zur Fiktionalisierung bemerkbar. In DAS VERWECHSELTE BILD (1958, P: Praesens-Film) wird ein junger Detektiv beauftragt, ein Starlet zu suchen, das die Ferien in der Schweiz verbringt. Der Film dient jedoch mehr der Darstellung des Komforts der SBB-Züge und der Bergbahnen, die den Blick auf die landschaftlichen Schönheiten der Schweiz freigeben, als der Starlet-Suche. OH! THAT GOLDEN PASS (P: Condor-Film) folgt einem amerikanischen Touristen auf seiner Reise von Montreux ins Berner Oberland entlang einer der bekanntesten Zugstrecken der Schweiz, die das Ufer des Genfersees mit den Gipfeln rund um Gstaad verbindet. In beiden Beispielen dienen klar definierte Figuren, die ein mehr oder weniger präzises Ziel verfolgen, der Promotion des Schweizer Tourismus. Einige Filme warten mit Starbesetzung auf wie DIAVOLEZZA (1958, Otto Ritter, P: Condor-Film, A: BP), in dem Publikumsliebbling Zarli Carigiet einen Bergführer spielt, der dank der Luftseilbahn ein neues Auskommen findet.

Der Unterschied zwischen den *travelogues* der Frühzeit, den Kulturfilmen der 1930er und den teilfiktionalen Kurzfilmen der 1950er Jahre besteht nicht in der Wahl der Themen, Sujets oder Regionen – was erklärt, warum die Filme einen ge-

wissen stereotypen, klischeehaften Eindruck erwecken. In allen Epochen dominieren dieselben sportlichen Aktivitäten wie Skifahren und Langlauf, dieselben handwerklichen Tätigkeiten und dieselben Regionen und Orte. Neuerungen finden lediglich gemäß der Möglichkeiten, Bedürfnisse und Ziele der Auftraggeber statt, die je nach Zweckbestimmung und anvisiertem Publikum den Fokus auf eher bildende oder unterhaltende, dokumentarische oder teilfiktionale Filme setzen.

Diese Entwicklungen treffen nicht nur auf Tourismusfilme zu, sondern gelten für eine ganze Reihe nichtfiktionaler Filme aus Schweizer Produktion. Deshalb sind sie nicht nur auf die Praxis einzelner Auftraggeber zurückzuführen, sondern zeugen von einer relativen Geschlossenheit des dokumentarischen Gebrauchsfilms. In den 1950er Jahren bevorzugten Auftragnehmer wie -geber deutlich unterhaltende und fikionalisierende Produktionen. Werner Belmont, der langjährige Chef des SBB-Publizitätsdienstes und Koautor des Drehbuchs von *DAS VERWECHSELTE BILD*, versuchte das Image der SBB durch humorvolle Kampagnen aufzufrischen, die jeweils Plakate, Aushängeschilder, Slogans (immer noch geläufig: «Der Kluge reist im Zuge» aus dem Jahr 1958) und Filme umfassten.

Diese Tendenzen sind im größeren Kontext internationaler Entwicklungen im Dokumentarfilm zu sehen. Filme aus den 1920er und 1930er Jahren enthalten häufig didaktische Elemente, die auf ein Bedürfnis nach Wissensvermittlung verweisen. Belehrende Absichten manifestieren sich auch in den unter der Ägide der Schweizerischen Verkehrszentrale realisierten Produktionen, zum Beispiel in den Filmen von Dreyer und von Harry Ringger, der unter dem Titel *KUNST- UND KULTURSTÄTTEN DER SCHWEIZ* Beiträge wie *DAS STOCKALPER-SCHLOSS* oder *VALERIA DIE WALLISER BURGKIRCHE* realisierte, die mit Informationen über die jeweiligen Bauwerke, ihre Architektur und ihren Entstehungskontext kulturelle Bildung betreiben. Dieses edukative Anliegen existiert seit den Naturaufnahmen des frühen Kinos, wie die bereits erwähnte «L'Encyclopédie Gaumont»-Serie über die Schweiz bezeugt (Delmeulle 1993 und 2003). Dem so genannt «guten», belehrenden Film verschrieb sich auch der 1921 gegründete Schweizer Schul- und Volkskino (SSVK), der einen reichhaltigen Katalog mit Filmen zur Vermittlung von geografischem, historischem und kulturellem Wissen anbot. Aus dem Umkreis des Lehrfilms entstanden, hatte der gemeinnützige Verein auch eine wichtige Filmserie von Charles Urban über Gegenden aus aller Welt mit Schwerpunkt Schweiz im Vertrieb.

Die große Bedeutung, die diese geografischen Filme in den Schul- und Lehrfilmprogrammen besaßen, wirkte sich so lange auf den Tourismusfilm in der Schweiz aus, bis man sich entschloss, auf die Unterhaltungsschiene zu setzen. Im Fall von August Kern, der seine Filmkarriere beim SSVK begann, entstanden 1937/38 eine Reihe von Filmen für die Schweizerische Verkehrszentrale

(WINTERSONNE; SONNIGE JUGEND; ZWEIMALZWEI AM TÖDI): Diese kurzen fiktionalen Geschichten rund um Bergbesteigungen oder Reisen warben zwar wie ehemals indirekt für Transportmittel und touristische Infrastruktur, vermieden aber den didaktischen Gestus früherer Filme. Unterhaltung statt Bildung wurde bei der Tourismuspromotion zusehends zur Norm, bis schließlich mit dem Aufkommen des so genannten «Neuen Schweizer Films» in den 1960er Jahren und mit der Einführung der eidgenössischen Filmförderung 1963 eine Aufspaltung der Filmbranche erfolgte: in Autorenfilmer, die mit der überlieferten Produktionspraxis und Ikonografie zu brechen suchten, und Auftragsfilmer, in deren Reihen damals wie heute die 1947 gegründete Zürcher Produktionsfirma Condor-Film eine wichtige Rolle spielt.

Die stetigen Neudefinitionen und Anpassungen haben dem Tourismusfilm ein Fortbestehen bis in die heutige Zeit gesichert. Formate und Vertriebskanäle allerdings haben sich stark verändert: Geografie- und andere Lehrfilme sind die Domäne des Fernsehens geworden, und die kurzen dokumentarischen Verkehrsfilmchen sind Werbespots für Fernsehen und Kino gewichen.

Schließlich kann man sich fragen, ob die staatlichen Fördergelder an Produktionen wie *LES DESTINÉES SENTIMENTALES* (2000, Olivier Assayas) nicht in einer gewissen Kontinuität stehen mit der historischen Werbefilmpraxis des Schweizer Tourismus. Dass die Wahl auf den Vierwaldstättersee fiel, einen der meistbesuchten Orte des Landes, scheint jedenfalls nicht ganz zufällig. Seit den 60er Jahren, als Raj Kapoor mit *SANGAM* (VEREINIGUNG, 1964) erstmals einen indischen Film teilweise in der Schweiz drehte, enthalten zahlreiche Bollywood-Produktionen «Song and Dance»-Nummern, die in der Schweiz aufgenommen sind – und dies ohne direktes Zutun des Staates (vgl. Schneider 2002). Die «Schweizer» Szenen feiern in der Regel das Liebesglück der Protagonisten. Die alpinen Landschaften werden in hinduistische Traditionen integriert, in denen die Berge als göttliche Orte gelten, und evozieren das Paradies, den Himmel auf Erden. Die Werte, mit denen das Bollywood-Kino die Schweizer Berge überformt, mögen sich vom einheimischen Stellenwert der Alpen unterscheiden. Und auch wenn die Bollywood-Filme bisweilen den Eindruck erwecken, die Schweizer Berggipfel seien nach Asien verpflanzt worden – eine wichtige touristische Sogwirkung haben sie allemal. Gemäß Urs Keller ist die Zahl der indischen Touristen in den 1990er Jahren markant gestiegen (2002, 107). So paradox es klingt: Das Kino spielt noch immer eine zentrale Rolle im Schweizer Tourismus, jedoch ohne dass einheimische Verkehrsvereine oder die Schweizer Filmbranche ihre Hände im Spiel haben.

Aus dem Französischen von Yvonne Zimmermann

Literatur

- Cosandey, Roland (1997) *Une introduction, deux programmes, trois gloses, six notules et deux renvois pour y voir (un peu) plus clair*. Lausanne: Cinoptika.
- (2000) De l'exposition nationale Berne 1914 au CSPS 1921: charade pour un cinéma vernaculaire. In: *Cinéma suisse: nouvelles approches*. Hg. v. Maria Tortajada & François Albera. Lausanne: Payot. S. 91–109.
- (2002) Tourismus und der frühe Film in der Schweiz (1896–1918). In: *Cinema, Landschaften*, 47, S. 50–61.
- Deeken, Annette (2005). *Reisefilme: Ästhetik und Geschichte*. Remscheid: Gardez!
- Delmeulle, Frédéric (1993) Gaumont: Du dépaysement à l'enseignement, du film de voyage au film de géographie. Balade helvète en six étapes. In: *1895, L'année 1913 en France*, S. 297–302.
- Delmeulle, Frédéric (2003) *Contribution à l'histoire du cinéma documentaire en France: le cas de l'encyclopédie Gaumont, 1909-1929*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Dumont, Hervé (1987) *Geschichte des Schweizer Films: Spielfilme 1896–1965*. Lausanne: Schweizer Filmarchiv.
- Gunning, Tom (1995) Vor dem Dokumentarfilm. Frühe *non-fiction*-Filme und die Ästhetik der «Ansicht». In: *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films*, 4, S. 111–121.
- Gasser, Manuel (1936) *Die Gefahren einer schweizerischen Filmindustrie: Sachliche Untersuchungen und Vorschläge*. Rorschach.
- Haver, Gianni (2003) *Les lueurs de la guerre: Ecrans vaudois 1939–1945*. Lausanne: Payot.
- Kirby, Lynne (1997) *Parallel Tracks: The Railroad and Silent Cinema*. Exeter: University of Exeter Press.
- Kramer, Thomas/Siegrist, Dominik (1991) *Terra: Ein Schweizer Filmkonzern im Dritten Reich*. Zürich: Chronos.
- Leblanc, Gérard (2001) L'auteur face à la contrainte. In: *Les institutions de l'image*. Hg. v. Jean-Pierre Bertin-Maghit & Béatrice Fleury-Vilatte. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales. S. 75–84.
- Palmowski, Jan (2002). Travels with Baedeker: The Guidebook and the Middle Classes in Victorian and Edwardian England. In: *Histories of Leisure*. Hg. v. Rudy Koshar. Oxford: Berg. S. 105–130.
- Pfister, Thomas (1982) *Der Schweizer Film während des III. Reiches: Filmpolitik und Spielfilmproduktion in der Schweiz von 1933–1945*. Berlin: Magisterarbeit am Institut für Publizistik der Freien Universität Berlin.
- Pithon, Rémy (Hg.) (2002) *Cinéma suisse muet: Lumières et ombres*. Lausanne: Antipodes & Cinémathèque suisse.
- Schneider, Alexandra (Hg.) (2002) *Bollywood: Das indische Kino und die Schweiz*. Zürich: Hochschule für Gestaltung und Kunst/Museum für Gestaltung.
- Strain, Ellen (2003) *Public Places, Private Journey: Ethnography, Entertainment and the Tourist Gaze*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Urs Stäheli / Dirk Verdicchio

Das Unsichtbare sichtbar machen:

Hans Richters DIE BÖRSE ALS BAROMETER DER WIRTSCHAFTSLAGE

Hans Richter, 1888 in Berlin geboren und 1976 in Minusio/CH verstorben, gehört zu den großen Figuren der europäischen Avantgardebewegung. Als Maler und Filmemacher war er vom Expressionismus, Kubismus und nach seinem Anschluss an die Zürcher Dada-Bewegung vom Dadaismus und Konstruktivismus geprägt. Wie andere Filmemacher der Avantgarde hat Richter aber auch immer wieder Werbefilme unter anderem für Philips, Ovomaltine, S. R. Geigy SA gedreht und war von 1937 bis zu seinem Wechsel zur Frobenius Film AG in Basel Produktionsleiter für Werbefilme bei der Central-Film AG in Zürich (Tode 1984ff., B12). Diese Gebrauchsfilme boten im Exil nicht nur eine gewisse finanzielle Sicherheit, sondern waren auch Experimentierstätten für neue Techniken. In seinem Film DIE BÖRSE oder, wie der erweiterte Titel lautet, DIE BÖRSE ALS BAROMETER DER WIRTSCHAFTSLAGE (CH 1939), der als Auftragsarbeit für die Zürcher Börse entstand und von Frobenius produziert wurde, arbeitet Richter insbesondere mit der Intermedialität von Malerei, Grafik und Film. Ziel dieser Produktion war, die Schweizer Bevölkerung über die Wichtigkeit der Finanzökonomie aufzuklären, um Vorbehalte gegenüber dem Aktienhandel abzubauen (Tode 1984ff, B13). Solche PR-Aktionen, die Grundlagenwissen popularisieren und zugleich das Ansehen der Börse in der Öffentlichkeit heben sollten, fanden zehn Jahre nach dem Schwarzen Freitag und zu Beginn des Zweiten Weltkriegs nicht nur in der Schweiz, sondern auch andernorts statt, beispielsweise in den USA.

Auf den ersten Blick scheint es verwunderlich, dass ausgerechnet Richter als einer der wichtigsten Vertreter der Avantgarde einen Film schreibt, dreht und schneidet, der über die positiven Effekte der Finanzökonomie belehrt. Zumal er in seinem Film INFLATION (D 1928), der im Englischen den Untertitel A COUNTERPOINT OF DECLINING PEOPLE AND GROWING ZEROS trägt, schon einmal die Ökonomie zum Thema gemacht und dabei ein ebenso ironisches wie anklagendes Bild der Börsenspekulation gezeichnet hatte. In INFLATION verdrängen stetig anwachsende Nullen die Menschen, was schließlich sogar zum Zusammenbruch eines Börsengebäudes führt. Der als «formal triumph» gefei-

erte Film (von Hofacker 1998, 229) verbindet auf ingeniiöse Weise Kapitalismuskritik mit avantgardistischen Experimenten.

Richter bezeichnet *DIE BÖRSE* und *INFLATION* (1923) als besonders gute Beispiele für das von ihm entwickelte Konzept des Filmessays. Die Gattung des Filmessays bricht mit einem einfachen, chronologisch linearen Aufbau, um der Komplexität der modernen Gesellschaft gerecht zu werden: «Auch das, was an sich unsichtbar ist, muß sichtbar gemacht werden» (Richter 1992, 197). In diesem Zusammenhang stellt die Börse eine besondere Herausforderung dar, da sie der Schauplatz einer weitgehend entmaterialisierten Ökonomie ist, die sich nicht einfach abfotografieren lässt (vgl. Richter 1992, 196f).

Die Herausforderung wird dadurch verstärkt, dass Richter eine Kontinuitätslinie von der Produktion und den frühesten Formen des Warentauschs bis hin zu den immateriellen Geldströmen der Finanzökonomie zu entwickeln sucht. *DIE BÖRSE* muss zwei eng verbundene, aber dennoch unterschiedliche Aufgaben lösen: Zum einen gilt es, ein Narrativ zu entwerfen, das im Sinne des Auftraggebers – der Züricher Börse – den Gegensatz zwischen Produktion und Finanzspekulation entschärft. Zu vermeiden ist beispielsweise eine Darstellung der Börse als Parasit der Produktionsökonomie, wie sie in der zeitgenössischen Börsenkritik häufig anzutreffen war. Das Narrativ muss die Entstehung der Finanzökonomie erklären sowie den Nutzen, den das Wirtschaftssystem als Ganzes von ihr hat. Zum anderen aber – und hier handelt es sich um die ästhetische Herausforderung, die uns in erster Linie interessiert – muss sie zwei unterschiedliche Modi von Sichtbarkeiten möglichst bruchlos miteinander verbinden: die Sichtbarkeit einer auf Produktion und Waren beruhenden Ökonomie und die weitgehende Unsichtbarkeit der Finanzökonomie, die sich von ihren ursprünglichen Referenten entfernt hat und zu einer abstrakten Second-Order-Ökonomie geworden ist (vgl. Luhmann 1988; Baecker 1999; Piel 2003).

In anderen Worten: Eine Ordnung der Sichtbarkeit ökonomischer Produktion und Warentausch muss mit der Unsichtbarkeit finanzökonomischer Prozesse verbunden werden. Der Film thematisiert zwei unterschiedliche Dimensionen dieses Verhältnisses. Zunächst einmal geht es um die erwähnte Entwicklung vom Warentausch zum Wechselgeschäft. Vor allem der letzte Teil thematisiert aber auch den klassischen Gegensatz zwischen Produktion und Zirkulation, indem rauchende Fabrikschornsteine mit Bildern des Börsentausches konfrontiert werden.

Uns interessiert im Folgenden in erster Linie, mit welchen visuellen Mitteln die Transformation des Tauschverhältnisses inszeniert wird. Die Darstellung der Finanzökonomie bedarf neuer ästhetischer Mittel, um deren mangelnde Sichtbarkeit überhaupt zu durchdringen. Gerade einem avantgardistischen

Künstler bietet der Umgang mit diesem Problem die Möglichkeit, neue visuelle Techniken – insbesondere neue Tricktechniken – auszuprobieren. Finanzökonomie und avantgardistische Gestaltung geraten auf diese Weise in überraschende Nähe zueinander.

DIE BÖRSE: Ein filmischer Essay über den Tausch

Die ästhetische Herausforderung durch die abstrakte Finanzökonomie zwingt Richter also nachgerade zum Einsatz innovativer Techniken. Dass hier nicht die üblichen Schaubilder und Börsenkurven gezeigt und Begriffserklärungen geliefert werden, unterscheidet DIE BÖRSE deutlich von anderen Gebrauchsfilmen, aber auch von Spielfilmen zu diesem Thema. Für Richter scheint nur die komplexe Form des Filmessays der Aufgabe gerecht zu werden, das Unsichtbare der Finanzökonomie sichtbar zu machen (Richter 1992).

Der knapp 20 Minuten währende Film besteht aus drei Teilen. In einem langen einführenden Teil wird eine Genealogie des Tauschs vom alten Ägypten bis zur Entstehung der Börse entwickelt. Er beginnt mit dem Warentausch und beschreibt die zunehmende Rationalisierung und Spezialisierung des Tauschhandels im Zusammenhang mit sozialen und technischen Entwicklungen. So wird die Zunahme des Wertpapierhandels im 18. und 19. Jahrhundert mit der Entwicklung der Dampfmaschine und der beginnenden Industrialisierung erklärt. Diese bedingte technisch-industrielle Großprojekte, deren Finanzierung und Risiko nicht mehr von einzelnen Personen oder Firmen getragen werden konnten, so dass sie nur durch den Wertpapierhandel realisierbar waren. Insgesamt betont der Film die stringente und bruchlose Evolution des Ökonomischen, wobei er besonders hervorhebt, dass die zunehmende Rationalisierung des Tauschhandels Voraussetzung der Moderne gewesen sei.

Im zweiten, ungefähr siebenminütigen Teil zeigt der Film exemplarisch ein Tauschgeschäft an der Börse, wechselt also von der Makro- in die Mikroperspektive. Ein Bankkunde möchte Nestléaktien verkaufen und den Erlös in Wehranleihen anlegen. Bei der Auftragsvergabe nimmt die Off-Stimme ausnahmsweise eine personale Erzählhaltung ein. Der Film folgt dem Auftrag vom Schalter der Bank über ein Telefonzimmer der Börse zu den Ringen in Genf und Zürich, dann über die Clearingstelle der Nationalbank wieder zurück an den Schalter, wo die Anleihen dem Kunden überreicht werden.

Der letzte Teil der Films thematisiert die Globalität der Finanzökonomie und erläutert die Regeln der Kursbildung. Er geht hier noch einmal auf die Verschränkung von Finanz- und Produktionsökonomie ein und führt Beispiele für

diesen Zusammenhang auf. Im Resümee der Off-Stimme wird auch das Barometer aus dem erweiterten Titel erwähnt, das bereits in verschiedener Form zu sehen war:

Auf alles dies reagiert die Börse wie ein feines Instrument. Das Publikum verleiht seinen Hoffnungen und Befürchtungen, seinem Vertrauen und Misstrauen durch Käufe und Verkäufe von Wertpapieren sichtbaren Ausdruck. All dies spiegelt sich in den Kursen wider. Weil günstige Erträge, oder mögliche Verluste in den Kursen eskomptiert werden, wird die Börse – und zwar mit Recht – als das Barometer der Wirtschaftslage bezeichnet.

Das auffallendste stilistische Element findet sich in der Verwendung und Anordnung des visuellen Materials. Wie schon in *DIE NEUE WOHNUNG* (1930) setzt Richter in *DIE BÖRSE* neben Kamerabildern auch Holzschnitte, Grafiken, Gemälde und Zeichnungen ein. Der oftmals schnelle Wechsel zwischen diesen Bildmedien, die häufigen Horizontalschwenks der Kamera, die die statischen Bilder abtastet und dynamisiert, die Vertikalschwenks, mit denen sie Gebäude hinabfährt, die Überblendung von statischen mit bewegten Einstellungen und der Umstand, dass die Kamera gelegentlich gekippt wird, erzielen einen Rhythmus, der mit den von der Off-Stimme erzählten Inhalten korrespondiert. Auffällig sind auch die Gegensatzpaare, mit denen Richter arbeitet. Sowohl sprachlich als auch visuell kontrastiert er das Große mit dem Kleinen, das Einzelne mit der Menge.

Im Vergleich mit der amerikanischen und ebenso der deutschen Börsendiskussion zu Beginn des 20. Jahrhunderts fällt auf, dass zwei wichtige Topoi bei Richter nicht vorkommen: Zum einen finden sich keinerlei Abgrenzungen der Spekulation vom Spiel. Gerade der Kampf um diese Unterscheidung hat jedoch die amerikanischen Spekulationssemantiken geprägt: Die Börsenspekulation musste sich ihre Legitimität durch eine deutliche Kritik am Spiel erkaufen (vgl. Stäheli 2006; de Goede 2005). Auch eine zweite Abgrenzung ist für Richters Filmessay nicht relevant: Die Börse wird von börsenfreundlichen Positionen häufig dem Sozialismus, insbesondere der sozialistischen Planwirtschaft als ein ingenieuser und unsichtbarer Regulierungsmechanismus gegenübergestellt. Im Film dagegen findet sich weder die Distanzierung gegenüber dem Sozialismus noch die emphatische Beschreibung der Börse als steuernde und vorausschauende Instanz des Kapitalismus. Beides wäre Richter, der sich immer wieder für radikale politische und künstlerische Bewegungen engagiert hat, sicherlich schwer gefallen. Viel nüchterner wird die Börse hier als Instrument beschrieben, das die Schaffung der großen industriellen Werke überhaupt erst ermöglicht.

Tausch und Hand: Stationen eines Motivs

Der Frage nach der Kontinuität und den Brüchen in Richters Versuch, die Finanzökonomie zu visualisieren, möchten wir durch eine Analyse von Handinszenierungen nachgehen, da wir vermuten, dass die Hand zum privilegierten Schauplatz für die Verbindung der beiden ökonomischen Visualitäten wird. Richter hatte sich bereits in dem Kurzfilm *DIE HÄNDE* (1929) mit diesem Motiv auseinandergesetzt; dort verselbstständigen sich die Hände und beginnen losgelöst von ihren «Besitzern» zu tanzen – ein Interesse an Verselbstständigungsprozessen, das auch andere vom Surrealismus beeinflusste Arbeiten Richters auszeichnet.

Der Zusammenhang zwischen der Hand, dem Handel und der Produktivität des Menschen ergibt sich bereits aus der Etymologie der Wörter *Hand* und *handeln*. Laut Grimmschem Wörterbuch taucht *Handel* erst im Mittelhochdeutschen auf und bezeichnet im Allgemeinen alles, «was mit den Händen betrieben und ausgerichtet wird». Das Wort *handeln* ist etwas älter und meint «mit den Händen berühren, betasten» und «mit den Händen etwas arbeiten, Handarbeit verrichten». Die Hand wird anthropologisch zu einem besonders interessanten Organ, weil sie einen spezifischen Weltbezug – z.B. zeigen – ermöglicht und zum technischen Handeln ermächtigt (Gebauer 1997; Popitz 1995, 44ff). Ihre Verselbständigung stellt damit auch grundlegende Eigenschaften des Menschen in Frage – nicht zuletzt seine Bestimmung durch seine Arbeitsfähigkeit. Die Hand ist ein Mittel, das für unterschiedlichste Ziele eingesetzt werden kann; sie ist das «Werkzeug der Werkzeuge» (Becker 2003, 33). Jedoch ist sie nicht nur körperliches Werkzeug, sondern fungiert auch als Ort, an dem sich Körper und dingliches Werkzeug miteinander verbinden. Der Griff ist jene Geste, in der die Hand mit ihrem Werkzeug verschmilzt (Becker 2003, 34f). Auf diese Weise wird schon früh eine ökonomische Bestimmung des Menschen in das Handmotiv eingeschrieben: Durch die Hand findet eine Auseinandersetzung mit der Natur statt; erst durch sie wird der Mensch zum produktiven Wesen.

Allerdings beschränkt sich das Motiv nicht auf diese anthropologische Bestimmung; vielmehr dient die Hand auch als Metapher für höchst abstrakte ökonomische Mechanismen. So beschreibt die «invisible hand» auch jene unsichtbare und kaum fassbare Instanz, die selbst auf chaotisch anmutenden Märkten Ordnung schafft und daher zum Fundament ökonomischer Gleichgewichtsmodelle geworden ist. Auch wenn in Tauschgeschäften jeder nur die eigenen Interessen verfolgt, so entsteht auf kollektiver Ebene ein Nutzen, der sich nicht aus solchem Eigeninteresse ableiten lässt. Die «unsichtbare Hand» bezeichnet den unfassbaren Mechanismus, durch den individuelle Nutzen-

orientierung sich in ein höheres gemeinsames Gut verwandelt. Diese Metapher spielt für Börsensemantiken eine wichtige Rolle, denn die Börse gilt häufig als reinste Form des Marktes; Gustav Schmoller zum Beispiel hat sie als «Markt der Märkte» beschrieben (1904, Bd. 2, 488f). Auch Richter interessiert sich für die Abstraktion des Tauschprozesses, wenn er in seinem Film schon frühe Märkte als Universalmärkte beschreibt. Die Börse ist jener Ort, an dem sich individuelle Nutzenkalküle idealtypisch so miteinander verschränken, dass ein unentbehrliches kollektives Gut entsteht: die Bildung von Preisen.

Die Hand – so viel haben die knappen Bemerkungen zur anthropologischen und ökonomischen Bedeutung des Motivs gezeigt – taucht in zwei ganz unterschiedlichen ökonomischen Bereichen als zentrale Metapher auf. Sie tritt einerseits als konkrete *Arbeiter-* oder *Bauernhand* in Erscheinung, die sich durch Ergreifen eines Werkzeugs und durch Schwielen auszeichnet, sowie als konkrete *Tauschhand*, mit Hilfe derer ein Handel bewerkstelligt wird. Andererseits verliert sie ihre Konkretheit und wird zur abstrakten und *unsichtbaren Hand* des Marktes, welche die kollektive Logik von Tauschprozessen verkörpert. Es ist also diese merkwürdige Doppelbedeutung der Hand als sichtbare und unsichtbare, die für unsere Fragestellung zentral wird: Auf welche Weise verbindet Richters Börsenfilm diese beiden Hände? Wie kommt es zum Handschlag zwischen einer an Waren orientierten Ökonomie erster und der Börse als Ökonomie zweiter Ordnung?

Die Hand im Warentausch

Die erste ökonomische Hand-Geste im Film erfolgt beim Warentausch, bei dem eine Hand der anderen Waren überreicht und im Gegenzug Waren entgegen nimmt. Inszeniert ist die Übergabe entweder so, dass beide Hände die Ware zur gleichen Zeit festhalten (z.B. ein Bund Möhren) oder dass Waren simultan getauscht werden (z.B. Fisch gegen Brot). Dabei sieht man jeweils nur Hände und Waren ohne die dazugehörigen Gesichter oder Körper der Personen. Die Hände berühren sich zwar nicht, der Kontakt ist aber durch die Übergabe der Waren vermittelt, die als Medien fungieren, die die Präsenz des Anderen voraussetzen (Abb.1). Die Off-Stimme verweist bei den Tauschszenen bereits auf den Universalmarkt, der als Jahrmarkt auch ein Ort der Geselligkeit und des Vergnügens ist. So stehen die kreisenden Bewegungen des Karussells zugleich für den Kreislauf der Waren.

Als weiteres Symbol für den Warenmarkt fungiert die Handwaage. Sie ist hier kein losgelöstes Instrument, sondern wird von Händen gehalten (Abb. 2).



Abb. 1



Abb. 2

Obwohl die Waage sonst ein Symbol für Ausgeglichenheit und Gerechtigkeit ist, impliziert die Hand an der Waage auch Manipulationsmöglichkeiten und damit einen potenziellen Eingriff in den Äquivalenzmechanismus des Tauschs. Dennoch verdeutlicht sie, dass der Wert der Objekte beim Warentausch in ihrer Beschaffenheit und ihrem materiellen Gewicht liegt und auf relativ festen Konventionen beruht, während er bei der Finanzökonomie durch die Erwartung zukünftiger Gewinne bestimmt wird.

Die Hand im geldvermittelten Warentausch

Die zweite ökonomische Handgeste bezieht sich nicht mehr unmittelbar auf eine greifbare Ware, die Hand umfasst nun nur noch das ökonomische Medium Geld. Sie wird zur Tauschhand, zu einem Mittel, das ein weiteres Mittel umgreift. Das Geldmedium funktioniert hier zugleich als Kontaktmedium: Die beiden Hände,

Abb. 3



deren Besitzer man nicht sieht, berühren sich im Zuge der Münzenübergabe (Abb. 3). Ihre Berührung gleicht einem Ineinandergreifen, sie verschränken sich fast wie beim Handschlag. Damit wird eine weitere wichtige Dimension der Metapher aufgenommen: Die Hand als Berührungsorgan steht für den Kontakt – und zwar nicht nur den physischen, sondern zuallererst den sozialen. Die Berührung findet stets in einem sozialen und

kulturellen Raum statt, und es ist dieser Raum, der jede einfache Einheit der sich berührenden Hände verunmöglicht. Dieser Zwischenraum ist immer schon durch eine «hetero-affection» geprägt (Derrida in O’Byrne 2002, 175). Eine der Hetero-Affektionen, welche den reinen Händedruck – den Händedruck einer bleibenden Fusion – stört, ist das Dazwischentreten des Geldmediums. Es lässt zwar ihren Kontakt zu, nimmt diesem aber die Besonderheit des freundschaftlichen Händedrucks. Jede Hand könnte im Rahmen einer Münzenübergabe von einer anderen berührt werden. Der Händedruck wird zur flüchtigen Geste, die zwar noch an die Kommunikation als Berührung erinnert, dem Händedruck aber seine Schwere genommen hat, sich gleichsam schwerelos vollzieht.

Die Hand im Geldgeschäft

Der dritte Typ manueller Gesten bezieht sich auf das Geldgeschäft, das zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Royal Exchange, der ersten Londoner Börse, die 1566 gegründet wurde, Erwähnung findet. Wie die Off-Stimme erläutert, nahm das Wechselgeschäft wegen der verschiedenen Geldsorten, mit denen gehandelt wurde, großen Raum ein. Das Medium Geld wird nun selbst zur Ware, die gewogen und deren Wert berechnet werden muss. Auch das Wechselgeschäft vollzieht sich über die Hände: Man sieht in Nahaufnahme eine Menge ungleicher Münzen, die von den Händen zweier Personen, die sich gegenüber sitzen, bewegt werden. Der Kontakt zwischen ihnen erfolgt auch hier über das Medium Geld, allerdings berühren sich die Hände nicht und greifen nicht ineinander, der Kontakt vermittelt sich ausschließlich über die Münzen (Abb. 4). Die Hände orientieren sich dabei nicht am Gegenüber wie bei der Geldübergabe, sondern ausschließlich an den Münzen, die sortiert und bewegt werden. Die Entlastung des Ökonomischen von den Regeln und Bedingungen des sozialen Kontaktes, die sich in den flüchtigen Gesten der Geldübergabe bereits andeutete, setzt sich hier vollends durch. Das Geld wird zum Medium und zur Botschaft der ökonomischen Kommunikation. In Richters Darstellung des Geldgeschäfts stoßen die Hände diese Kommunikation zwar an, teilen aber selbst nichts mehr mit.

Abb. 4





Abb. 5



Abb. 6

Die unsichtbare Hand

Nach den unterschiedlichen ökonomischen Handgesten, vom Warentausch bis zum Geldgeschäft, werden wir nach dem ersten Drittel des Films mit einer neuartigen Hand konfrontiert: Die konkrete Tauschhand ist verschwunden, taucht aber als Unsichtbare wieder auf. Ihr Erscheinen geht mit einem Wechsel der Erzählperspektive einher. Waren wir im ersten Teil mit einem historischen Abriss konfrontiert, welcher die unterschiedlichen Tausch- (und damit auch Hand-)Konfigurationen aus der Interaktion zweier ökonomischer Subjekte ableitete, so interessiert sich der Film nun für entsubjektivierte Geldströme. Es geht nicht mehr um die Konfiguration von Händen, um deren Berührung oder die Vermeidung einer Berührung, sondern um einen autonomen Kreislauf des Geldes. Die Geld-Hand (Station 3) hatte die Grenzen dessen vorgeführt, was mit der Ikonographie der klassischen Tauschhand gerade noch darstellbar ist: den durch das Geldmedium ermöglichten Verzicht auf eine direkte physische Berührung. Mit der Tauschhand ist aber die selbstbezügliche Bewegung der Geldströme nicht darstellbar; für die Spekulation als ökonomische Kommunikation zweiter Ordnung muss das Handmotiv neu konfiguriert werden. Auch für die Filmerzählung schafft diese neue, abstrakte Ökonomie Probleme: Indem sie sich von ihrer interaktionistischen Tauscherzählung löst, muss sie einen Perspektivwechsel vornehmen. Der Erzähler beschäftigt sich nun nicht mehr mit dem Zwischen zweier Tauschpartner, sondern mit dem Geldstrom. Dieser kann z.B. «einfrieren», wenn Darlehen nicht zurückbezahlt werden. Zumindest für den ökonomischen Laien schafft dieser Perspektivwechsel zunächst Verständnisschwierigkeiten.

Die Geldströme werden mit Hilfe einfacher Tricktechniken als Münzen dargestellt, die sich eigenmächtig zu bewegen scheinen (Abb. 5 und 6). Im Gegen-

satz zur Geld-Hand ist die Hand, welche die Münzen bewegt, unsichtbar geworden. Die Münzen verschwinden und erscheinen selbsttätig, womit gleichzeitig eine Objektivierung der Tauschhandlung stattfindet, da sich das Geldmedium von allem anderen – und natürlich auch von den Händen – losgelöst hat.

Das sich selbst bewegende Geld stellt das Moment der Objektivität der Tauschhandlungen gleichsam in reiner Abgelöstheit und selbständiger Verkörperung dar, da es von allen einseitigen Qualifikationen der tauschbaren Einzeldinge frei ist und deshalb von sich aus zu keiner wirtschaftlichen Subjektivität ein entschiedeneres Verhältnis hat als zu einer anderen (Simmel 1900, 488).

In der ökonomischen Semantik fungiert diese «Objektivität der Tauschhandlung» als ideale Form des Tausches. Deutlich wird bereits hier, wie weit sich dieses Ideal von jenem entfernt hat, das die ersten beiden Stationen unserer Hand-Geschichte kennzeichnet. Das Kontaktmedium Geld stellt nicht einmal mehr eine vermittelte Berührung zwischen Händen dar. Die Hand dient nun als unsichtbarer Beweger der Geldströme; es ist keine Interaktion zwischen den Händen mehr vorgesehen. Ihr Verschwinden gestaltet sich daher nicht nur als Prozess des Unsichtbarwerdens, sondern zugleich als Reduktion der Vielfalt von Händen. Damit fällt auch der von Richter immer wieder betonte Nexus von Markt und Geselligkeit weg. Das selbsttätige Verschwinden und Wiederscheinen der Münzen funktioniert jenseits jeder Berührung – das Geldmedium, welches den Zwischenraum der sich berührenden Hände auffüllte, hat die Hände nicht überflüssig gemacht, sie aber als einzelne Hand in die Position des unsichtbaren Bewegers geschoben.

Das Kommen und Gehen des Geldes findet seine visuelle Analogie in einer Sequenz, in der ein Industriekomplex, der zuvor bereits zu sehen war, verschwindet und wieder erscheint. Den narrativen Kontext dieses Vorgangs bildet die Erklärung dessen, was eine Aktie ist. Während dies erläutert wird, wehen immer mehr rechteckige Teile des Bildes, das den Industriekomplex zeigt, aus dem Blickfeld und kehren anschließend wieder zurück, wodurch der Eindruck entsteht, das Bild löse sich in seine Bestandteile auf und materialisiere sich wieder. Was zunächst als solide Gebäudegruppe erscheint, wird plötzlich wie Blätter vom Winde verweht, um sich wie von Zauberhand wieder zusammenzufügen (Abb. 7–9).

Die Sequenz visualisiert einerseits, dass sich bei Aktiengesellschaften das Gesamtkapital aus den einzelnen Anteilen zusammensetzt, wobei jedes Rechteck eine Aktie symbolisiert. Die Unsichtbarkeit der Finanzökonomie ist hier in die Bewegung der (Bild-)Anteile übersetzt. Zugleich wird mit dem Bild der Fabrik, die aus den vielen kleinen Anteilen besteht, die Verbindung von Finanz- und



Abb. 7–9

Produktionsökonomie sowie die Wichtigkeit der Beteiligung des «kleinen Mannes» bei der Industrialisierung deutlich. Die Spekulation, so betont der Film, ist eine notwendige Infrastruktur der Moderne. Ohne sie hätte man die enormen Summen, die für die industriellen Großprojekte nötig waren, nicht aufbringen können.

Diese Inszenierung dessen, was die Moderne vorantreibt und charakterisiert, erinnert stark an *CHELOVEK S KINOAPPARATOM / DER MANN MIT DER KAMERA* (UdSSR 1929) von Dziga Vertov, mit dem Richter befreundet war (vgl. Tode 1984ff, B6). Richter zeigt Bilder von sich bewegenden Maschinen, Zügen, Autos, Flugzeugen, Menschenmassen, während die Off-Stimme über die Entdeckung immer neuer Energiequellen und immer schnellerer Transportmittel berichtet. Wie Bertolt Brechts Gedicht *Fragen eines lesenden Arbeiters* (1928) betont auch der Film, dass die «großen Werke» ohne den «kleinen Mann» gar nicht möglich gewesen wären. Letzterer wird mit einem Vertikalschwenk eingeführt: Der Blick der Kamera gleitet an der Fassade eines imposanten Börsengebäudes hinab und entdeckt ihn unten, wie er das Gebäude betritt.

Andererseits verweist die Sequenz auch auf das Imaginäre dessen, was sich aus den Aktienanteilen zusammensetzt. Was der Film hier zeigt, ist nicht nur das Bild eines Industriekomplexes, es ist vielmehr das *Bild eines Bildes*. Nachdem es einmal in einzelne (An-)Teile zerschnitten war, bleiben die Spuren dieser Schnitte auch nach dem Zusammensetzen noch sichtbar. In einer Ökonomie, in der sich sowohl das primäre Produktionsmittel – die Hand – als auch das

Medium – das Geld – entmaterialisiert haben, wird auch der Gegenstand des Handelns – die Ware – zunehmend fiktiv. So sehr die Fiktivität und das Unsichtbarwerden der Finanzökonomie Gegenstand von Richters impliziter Kritik ist, so sehr scheint es ihn jedoch als filmische Herausforderung zu faszinieren, der er mit seiner experimentellen essayistischen Darstellung und intensiven Rhythmisierung begegnet.

Das Wiedererscheinen der Hände

Mit der Betonung des Verschwindens verwendet Richter ein Narrativ, das bis heute für die Kritik der neoklassischen Ökonomie wichtig geblieben ist. Insbesondere mit dem in den letzten Jahren erwachten Interesse an der Körperlichkeit ökonomischer Prozesse wurde eine Kritik möglich, welche in der Neoklassik eine Entkörperlichung der Ökonomie sieht. Hatte der Arbeiter noch in Auseinandersetzung mit der Natur ein Gut hergestellt oder wurden beim Warentausch in geselliger Atmosphäre Waren erfüllt und übergeben, so gilt der Kosten/Nutzen kalkulierende Homo oeconomicus als entkörperlichtes Konstrukt: «great disappearance acts» finden statt (Arjo Klamer zit. nach Ruccio/Amariglio 2004, 96). Doch eine derartige Kritikstrategie macht es sich zu einfach, da sie von einem letztlich romantischen Konzept des einheitlichen Körpers ausgeht. Denn der Körper – so David Ruccio und Jack Amariglio (2004) in ihrer Kritik der Entkörperlichungsthese – verschwindet nicht einfach, sondern findet sich sogar in der neoklassischen Ökonomie wieder. Nur handelt es sich nicht mehr um den einheitlichen Körper, sondern um ein desartikuliertes Netzwerk von Intensitäten und Körperteilen.

Eben diese Rückkehr der Körperlichkeit können wir auch in Richters Börsenfilm beobachten. Denn er schließt nicht mit dem Verschwinden der Hand, sondern inszeniert auch ihre Auferstehung – und zwar in doppelter Form. Zunächst taucht die Hand wieder in einer Interaktionssituation auf: Ein Kunde steht am Bankschalter, um einen Börsenauftrag zu erteilen. Doch im Gegensatz zu den Anfangsepisoden findet der Tausch vorerst ohne Gegenwert statt – die Hand des Kunden bleibt für eine Weile leer, die Aushändigung des Gegenwerts wird aufgeschoben. Erst am Ende des dritten Teils erhält der Kunde das bestellte Wertpapier.

Kurz vor dieser Schlusszene taucht die dem Tauschhandel entthobene Tauschhand ein weiteres Mal auf. Dazwischen hat ein aufwändiger, als mediales Spektakel inszenierter Transsubstantiationsprozess stattgefunden, der nachzeichnet, was mit dem Auftrag des Kunden geschieht, wenn er an die Börse



Abb. 10

transferiert und dort verarbeitet wird. Es ist denn auch die Börse, in der wir die zweite Auferstehung der Hand finden. Hier taucht sie jedoch nicht als wohlgeordneter Teil eines intakten Körpers auf, sondern wir sehen das wilde Gefuchtel der Börsenhändler am Ring, begleitet von ihrem Geschrei und ihren verzerrten Mienen (Abb. 10).

Auch diese Hände auf dem «Markt der Märkte» haben eine seltsame

Transformation durchgemacht: Sie haben sich, was schon in den vorherigen Stationen angedeutet war, verselbständigt. Sie scheinen von einer geheimnisvollen und unsichtbaren Instanz gesteuert, die man als Ursache der chaotischen und hektischen Bewegungen vermutet. Der Ort des Unsichtbaren hat sich vertauscht: Schienen zuvor die Münzen von der Hand als unsichtbarem Bewegter bewegt, so befinden sich die Hände nun selbst in wilder Bewegung und werden von fiktiven Geldern und Gütern gesteuert. Die Verhältnisse haben sich damit bereits wieder verkehrt: Die unsichtbare Hand ist verdrängt und aufersteht in einer Vielzahl fremdbewegter Hände. Vollständig verloren gegangen ist dabei die Idee eines Kontakts und Handschlages, welche die ersten Handszenen charakterisiert hatte. Die Hände bewegen sich nicht aufeinander zu, sondern agieren isoliert – Marionetten einer geheimnisvollen Instanz, nicht aber Tauschhände, die sich einen Gegenstand, und sei es nur eine Münze, zuschieben würden.

Richter inszeniert das Gefuchtel der Hände und die Schreie der Händler auf eindruckliche Weise. Die Kamera gleitet über die Börsenhändler hinweg, um immer wieder einzelne Händler zu fokussieren. Diese schreien wild durcheinander und wedeln sich gegenseitig Zeichen zu, ohne dass man verstehen könnte, was vorgeht. Während dieser Sequenzen schweigt die Off-Stimme, der Film enthält sich jeglicher Erklärung. Der Zuschauer soll das offensichtlich strukturierte Chaos auf sich wirken lassen.

Erst in den nachfolgenden Szenen beginnt man die verborgene Ordnung des Spektakels zu verstehen. Die Hand ist nun entpersonalisiert und isoliert zugleich. Fast scheint es, als mache sie ein Geschäft mit sich selbst, für das sie des Kontakts mit anderen Händen nicht mehr bedarf. Nachdem das Durcheinander des Parketthandels wohlgeordnet in unterschiedliche Ledermappen sortiert worden ist, wird jeweils eine Mappe fest an die Hand des Ausläufers gekettet

(Abb. 11). Wir können weder Ware noch Geld oder Wertpapier sehen, nur identische Ledermappen, die sich selbst des Tausches enthalten müssen.

Die Auferstehung der Hände hat sich als eindrücklicher Transformationsprozess gestaltet. Die Körperlichkeit der Hand ist nicht verschwunden, doch die klassische Ikonographie der Tauschhand wurde desartikuliert. Die Hände am Ende des Films sind nicht mehr die gleichen



Abb. 11

wie zu Beginn: Sie sind nun Körperteile, die einer unheimlichen Macht zu gehorchen scheinen. Mehr noch, diese Hände zitieren zwar noch das Tauschmotiv, an ihnen ist aber die weitgehende Desartikulation von Tausch und Hand zu beobachten: Es sind *isolierte* Hände, für die weder ein geselliger Handschlag noch der vermittelte Kontakt über eine Ware oder eine Münze denkbar ist.

Indem er die Figur der «unsichtbaren Hand» mit dem Bild ihrer Auferstehung verbindet, entgeht Richter einer allzu einfachen Entmaterialisierungsthese: Die Ökonomie-zweiter-Ordnung produziert eine eigene Körperlichkeit – eine Körperlichkeit jedoch, die auf das Bild eines homogenen und ganzheitlichen Körpers verzichtet und sich stattdessen vom Tanz der Hände faszinieren lässt. In den Rhythmus der ästhetischen und ökonomischen Abstraktion schreibt sich auf diese Weise die Körperlichkeit wieder ein.

Literatur

- Baecker, Dirk (1999) Die Preisbildung an der Börse. In: *Soziale Systeme* 5, 2, S. 287–312.
- Becker, Jörg (2003) Der Ausdruck der Hände. Ein filmischer Terminus. In: *Suchbilder. Visuelle Kultur zwischen Algorithmen und Archiven*. Hg. von Wolfgang Ernst, Stefan Heidenreich, Ute Holl. Berlin: Kadmos, S. 31–46.
- Crary, Jonathan (1998) Modernizing Vision. In: Hal Foster (Hg.) *Vision and Visuality*. Seattle: Bay Press. S. 29–44.
- de Goede, Marieke (2005) *Virtue, Fortune, and Faith: A Genealogy of Finance*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Frank, Thomas (2000) *One Market Under God. Extreme Capitalism, Market Populism, and the End of Economic Democracy*. New York: Random House.
- Gebauer, Gunter (1997) Hand. In: *Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie*. Hg. v. Christoph Wulf. Weinheim/Basel: Beltz, S. 479–488.

- von Hofacker, Marion (1998) Richter's Films and the Role of the Radical Artist, 1927–1941. In: Stephen C. Foster (Hg.) *Hans Richter. Activism, Modernism and the Avant-garde*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 122–159.
- Luhmann, Niklas (1988) *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- O'Byrne, Anne (2002) The Politics of Intrusion. In: *The New Centennial Review* 2, 3, S. 169–187.
- Piel, Konstanze (2003) *Ökonomie des Nichtwissens. Aktienhype und Vertrauenskrise im Neuen Markt*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Popitz, Heinrich (1995) *Der Aufbruch zur artifiziellen Gesellschaft. Zur Anthropologie der Technik*. Tübingen: Mohr.
- Richer, Hans (1992 [1940]) Der Filmessay. Eine neue Form des Dokumentarfilms. In: Christa Blümlinger/Constantin Wulff (Hg.) *Scheiben Bilder Sprechen. Texte zum essayistischen Film*. Wien: Sonderzahl. S. 195–198.
- Ruccio, David/Jack Amariglio (2004) The Body and Neoclassical Economics. In: dies. (Hg.) *Postmodern Moments in Modern Economics*. Princeton: Princeton University Press, S. 92–136.
- Schmoller, Gustav (1900/1904) *Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre*. 2 Bde. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Smith, Adam (1976 [1776]) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 2 Bde. Oxford: Clarendon Press.
- Simmel, Georg (2000 [1900]) *Philosophie des Geldes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stäheli, Urs (2006) *Spektakuläre Spekulation. Zum Populären der Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tode, Thomas (1984ff.) Hans Richter. Regisseur, Maler, Filmtheoretiker. In: *Cine-Graph. Lexikon zum deutschsprachigen Film*. Hg. v. Hans-Michael Bock. München: edition text + kritik.

Florian Hoof

〈The One Best Way〉

Bildgebende Verfahren der Ökonomie und die Innovation der Managementtheorie nach 1860

Zu den frühesten systematischen Anwendungen des Films in der Industrie zählen die Arbeitsstudienfilme des nordamerikanischen Arbeitswissenschaftlers Frank Bunker Gilbreth aus den Jahren um 1910. Gilbreth filmte Bewegungsabläufe von Arbeitern, um Arbeitsprozesse effizienter und ergonomisch angemessener organisieren zu können. Er verstand seine Arbeit als Verfeinerung der Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung von Frederick Winslow Taylor, schloss mit seinen Bewegungsstudien aber auch an die Vorarbeiten des französischen Physiologen Etienne-Jules Marey an, der mit dem Verfahren der Chronofotografie Bewegungsabläufe bei Tieren und Menschen untersuchte und von der herkömmlichen Filmgeschichtsschreibung zusammen mit Eadward Muybridge und dessen Serienfotografien gemeinhin zu den direkten Vorläufern des Kinos gezählt wird. Dass Gilbreths Arbeitsstudienfilme sich als direkte Fortführung der Vorarbeiten von Marey verstehen, ist in der Film- und Medienwissenschaft u.a. von Marta Braun festgestellt worden, so in ihrer Arbeit zu *Marey and the Organization of Work* (Braun 1992). Geht Braun in ihrer Analyse von Gilbreth auf der Grundlage einer im Grunde kunstwissenschaftlichen Überlegung davon aus, dass dieser von Marey beeinflusst wurde, so wie ein Künstler von einem anderen Künstler beeinflusst wird, entwickelt dieser Beitrag eine andere Perspektive auf den Arbeitsstudienfilm. In erster Linie möchte ich zu der Übernahme der chronofotografischen Verfahren Etienne-Jules Mareys durch Frank Gilbreth zwei Thesen aufstellen, die das Auftreten des Arbeitsstudienfilms in einen Zusammenhang mit Entwicklungen der Unternehmensführung und der Managementtheorie ihrer Zeit stellen.

Die erste These lautet, dass sich die Übernahme von Verfahren der Analyse körperlicher Bewegung durch die Betriebswirtschaft aus Diskontinuitäten im ökonomischen Prozess erklärt, deren Ursprünge in der sogenannten Kontrollkrise der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu suchen sind. Fragt man nach der Epistemologie bildgebender Verfahren der Ökonomie, also nach der Wissenssystematik, der diese Verfahren zuarbeiten, dann muss man demnach davon ausgehen, dass es sich dabei um spezifische Rekonfigurationen wissen-

schaftlicher Verfahren der Produktion, Strukturierung und Operationalisierung von Wissen unter dem Gesichtspunkt des *factory floors*, und nicht einfach nur um derivative Anwendungen handelt. Der hier vorgeschlagene epistemologische Zugang erweitert überdies die in der bisherigen Forschung bei Braun, aber auch etwa bei Sarasin gegebene Fokussierung auf die Frage der Rationalisierung des Körpers und rückt die Bildpraktiken der Wirtschaft in den Zusammenhang einer Wissenssystematik der Ökonomie.

In einer solchen Perspektive aber, so die zweite These, verweist der Einsatz chronofotografischer und später auch filmischer Verfahren im Kontext des Taylorismus auch auf einen tiefgreifenden Wandel der Theorien und angewandten Modelle der Betriebswirtschaft. Mit der Übernahme wissenschaftlicher Verfahren der Sichtbarmachung durch die Wirtschaft geht namentlich eine Einschränkung des Horizontes der Managementtheorie einher: An die Stelle eines umfassenden Verständnisses, das auch nicht-ökonomische Aspekte des industriellen Arbeitsprozesses berücksichtigte (z.B. Sicherung der Produktivität durch Anreiz- und Motivationssysteme) tritt ein Ansatz, der primär die produktive Einheit fokussiert, die das Einschlusmilieu der Fabrik bildet; Faktoren, die außerhalb der Fabrik liegen, finden in der Folge für die Organisation und Kontrolle von Arbeit keine große Beachtung mehr.

In einem ersten Abschnitt möchte ich anhand der Beziehungen zwischen Marey und Gilbreth das spezifische Profil eines epistemologischen Zugangs zum Arbeitsstudienfilm umreißen. Der zweite Abschnitt dient der Erörterung der konkreten historischen Situation, die zur Einführung chronofotografischer Verfahren in der Betriebswirtschaft führte. Der dritte Abschnitt handelt von den Bedingungen der Implementierung dieser Verfahren, und im letzten Abschnitt schließlich werde ich mich mit dem Ausschluss des Sozialen befassen, der einen nicht intendierten Nebeneffekt der managementtheoretischen Fokussierung auf die Optimierung körperlicher Bewegungsabläufe darstellt.

Eine Epistemologie von Verfahren der Sichtbarmachung

Etienne-Jules Mareys Name verknüpft sich wie kaum ein zweiter mit dem Einsatz fotografischer Verfahren zur Analyse körperlicher Bewegung. Seine Methode und das damit verbundene Erkenntnisinteresse sind paradigmatisch für die Ende des 19. Jahrhunderts aufkommende Leitwissenschaft der Physiologie (vgl. Rabinbach 1998). Marey knüpft an Entwicklungslinien wissenschaftlicher Anstrengungen an, die u.a. auch den Bereich der Medizin und Kriminalistik umfassen. Deren Ziel war es im Rahmen naturwissenschaftlicher

Erkenntnismodelle die Produktion von Wissen mit fotografischen Verfahren zu ermöglichen.¹ In der Anwendung der Fotografie erlangte in den entsprechenden wissenschaftlichen Forschungssträngen die «Sichtbarkeit epistemologische Dominanz» (Schmidt 2001, 9).

Auf der Verwendung der Fotografie in den Wissenschaften und den Technologien und Praktiken, die mit diesen verbunden waren, baut das von Etienne-Jules Marey entwickelte chronofotografische Verfahren auf. Es soll «über all' die Bewegungen auf's Genaueste [...] unterrichten, denen unser Auge nicht folgen kann, weil sie entweder zu schnell oder zu langsam oder zu verwickelt sind» (Marey 1985, 3). Durch die Einführung eines Filmunterbrechers, der die Bewegungen «zergliedert und wieder zusammensetzt» (Foucault 1992, 177) werden die Bewegungen auch *zeitlich* durchdringbar. «Das so erhaltene Bild liefert nun mit aller Genauigkeit einer streng geometrischen Construction die beiden Elemente der Raum- und der Zeit- Vorstellung, die das Wesen einer jeden Bewegung ausmachen» (Marey 1985, 7). Damit der Erkenntnisgewinn nicht auf den, wie Marey sich ausdrückt, mechanischen Charakter einer Bewegung eingeschränkt bleibt, bedient er sich einer Operationalisierung der Bildparameter. Unterschiedliche Praktiken und Techniken werden vor und nach der chronofotografischen Aufzeichnung eingesetzt, um Bildinformationen gezielt zu reduzieren und so erst Wissen zu generieren. Beispielsweise stellte Marey Untersuchungen über das Bewegungsverhalten marschierender französischer Soldaten an, mit dem Ziel, eine als ideal erachtete Marschtechnik zu entwickeln. Die Soldaten trugen zu diesem Zweck schwarze Anzüge, auf denen nur die als relevant erachteten Extremitäten durch weiße Striche markiert waren. Sie bewegten sich vor einem dunklen Hintergrund, wodurch alle anderen Körperpartien durch Schwärzung ausgeblendet wurden. So entstanden Chronofotografien, die den Körper auf die als relevant erachteten Details des «Marchierens» reduzierten.² Es handelt sich um ein Verfahren, welche das Bild zur

- 1 Für die Nutzung der Fotografie stellt sich sowohl in der Kriminalistik als auch in der Medizin das Problem, dass der fotografischen «Platte alles gleichgültig» (Vogel 1874, 125; zit. n. Geimer 2002, 339) ist. Um die Fotografie als ein Verfahren der Sichtbarmachung zu nutzen, war eine Operationalisierung der Bilder nötig. Es musste sich «die Spur eines Wissenden» (Schmidt 2001, 27) eintragen, um verwertbares Wissen durch Sichtbarmachung produzieren zu können. Verfahren wie die «Photosynthese» Alphonse Bertillons, die in der «erkennungsdienstliche[n] Zerlegung des Gesichts» bestand (Busch 1997, 316), wandelten die Fotografie von einem bloß abbildenden, in ein Wahrheit generierendes Verfahren.
- 2 Die Schwärzung nicht relevanter Bilddetails und die damit verbundene «künstliche[...] Verringerung der Flächen-Ausdehnung des Versuchs-Objects» (Marey 1985, 10) folgte nicht etwa strategischen Überlegungen Mareys, sondern trug vielmehr der dem Verfahren immanenten Problematik sich überlagernder Bilddetails Rechnung. Zudem wurde bei der Auswahl der

Informationsfläche macht, die durch bestimmte Vorsteinstellungen strukturiert wird und neue Informationen sichtbar und damit zugänglich macht.

Innerhalb des Bildes muss demnach alles einer grafisch-relationalen Zuordenbarkeit unterliegen, soll die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer naturwissenschaftlichen Methodik möglich sein, die nicht auf eine Hermeneutik des Bildes, sondern auf die Vermessung und Verrechnung sichtbarer Informationen abhebt. Die Bewegungen der Objekte werden entsprechend in einem bildmedialen Äquivalent des kartesischen Vektoren-Systems aufgezeichnet und sichtbar gemacht. Genau zu diesem Zweck entwickelte Marey die Chronofotografie mit fester Platte, die eine Ausweitung medizinischer und kriminalistischer Verfahren zur Generierung arbiträrer Wirklichkeitsausschnitte auf das Problem der Bewegung darstellt.

Wie es bei einem französischen Wissenschaftler nicht überraschen darf, ist Mareys Erkenntnisinteresse vom *esprit cartésien* geprägt. Sein Verfahren basiert auf dem «neuen Rationalismus», einem Set von Praktiken und Techniken, die René Descartes zur Lösung wissenschaftlicher Problemstellungen entwarf. Dieser Methodik zufolge soll ein wissenschaftliches Problem in so viele Teile zerlegt werden, wie es der Gegenstand zulässt.³ Mareys Verfahren ist mit anderen Worten nur dann praktikabel, wenn der bewegte Gegenstand in Form, Umfang und taktiler Qualität gewisse Strukturen aufweist, die eine solche Teilbarkeit ermöglichen. Entsprechend werden die aufzuzeichnenden Bewegungen im Rahmen des zu wählenden Analyseausschnitts als abgeschlossene und eindeutige geometrische Axiome definiert. Für die Analyse sportlicher Bewegungen etwa bedeutet dies eine Konzentration auf begrenzte Bewegungen wie Sprünge oder kurze Gehstudien. Weil sie distinkte Bewegungsabläufe betreffen, erlauben Sprungstudien die Extraktion allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten. In Laufstudien wiederum werden zwar nicht abgeschlossene Bewegungen untersucht, doch bildet bei diesen die Serialität der untersuchten Abläufe die Grundlage für die Herausarbeitung von Gesetzmäßigkeiten. Die Wissenschaftlichkeit der Daten wird überdies gesichert, indem die untersuchten Bewegungen in ei-

Aufzeichnungsobjekte auf die «Körper der sportlichen Efficiency-Spezialisten» (Sarasin 1998, 446), den besten Turnern und den als am fähigsten und geschicktesten erachteten Soldaten dieser Zeit zurückgegriffen. Das sollte den Zugriff auf ein als ideal erachtetes «Körperwissen» garantieren.

- 3 René Descartes entwickelt diese Grundlagen in seiner Methodenschrift von 1637 *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, auf die Marey in seiner Abhandlung *La Méthode graphique dans les sciences expérimentales* von 1890 direkten Bezug nimmt. Einer ähnlichen Methodenorientierung folgten schon die ersten dokumentierten Versuchen einer graphischen Darstellung von Bewegung durch Nicolaus Oresme (vgl. Giedion 1982, 33-49; Borchert 1934).

nem eigens zu diesem Zweck errichteten Laboratorium ausgeführt werden, das eine kontrollierte Umgebung bzw. einen analytisch abgeschlossenen Raum zur Sichtbarmachung von Bewegungen bildet (vgl. Marey 1985, 47). Die verschiedenen vorgängigen Festlegungen dieses im *esprit cartésien* durchgeführten Verfahrens erlauben zwar die Gewinnung von gesichertem, quantifizierbarem Wissen über Bewegungsabläufe, sie schränken aber auch den Raum des Wissens auf bestimmte mögliche Wissensformen und mit dieser Methode erfassbare (Teil)Konfigurationen ein. In epistemologischer Hinsicht konstituiert sich das Verfahren vornehmlich durch die Synchronisation von Zeit und Bild und durch die gezielte Operationalisierung der Bildparameter.

In der Literatur wird die Epistemologie von Mareys Verfahren in der Regel so verstanden, dass es den untersuchten Körper als mechanische Maschine, als *moteur humain* (Angelo Mosso) definiert und formiert. Marta Braun leitet daraus und aus den vorhandenen Dokumenten über direkte Kontakte zwischen Etienne-Jules Marey und Frank Gilbreth eine Verbindung zur Ökonomie ab. Fast zwangsläufig, so scheint es, werden diese Verfahren auch in der Ökonomie übernommen: Das Körperbild, das Mareys Serienfotografien generieren, scheint nahtlos an die Helmholtz'sche Vorstellung des Körpers als einer Energieeffizienzmaschine anzuschließen, die der industriellen Produktion als Leitbild diene. Ich möchte hier nicht bestreiten, dass die Entsprechung der Körperbilder der Physiologie und der Industrie eine wichtige Voraussetzung für die Übernahme chronofotografischer Verfahren durch industrielle Organisationen darstellt. In Frage stellen möchte ich hingegen die Annahme, derzufolge das mechanische Körpermodell seine Durchsetzung der chronofotografischen Analyse von Bewegung verdankt. Mechanische Körpermodelle gehören spätestens seit Descartes Vorstellung der «*bête machine*» zum Grundbestand des europäischen Denkens und verdanken ihre Verbreitung in der Industrie nicht erst ihrer Verfeinerung im Kontext der Physiologie des 19. Jahrhunderts.⁴ Die Implementierung der Chronofotografie kann aber auch deshalb nicht nach dem Muster der zwangsläufigen Diffusion wissenschaftlicher Neuerungen in der ökonomischen Praxis verstanden werden, weil industrielle Organisationen keineswegs das von Natur aus innovationsfreundliche Umfeld darstellen, das in ihnen gerne vermutet wird. Die Übernahme neuer Technologien durch die Ökonomie folgt keinem *grand narrative* der Effizienz- und Mehrwertmaximierung. Vielmehr vollziehen sich die Umbrüche und Veränderungen, die zur Wandlung der technologischen Ausstattung industrieller Organisationen führen, nach einer Logik, die von situativen und historisch spezifischen Gegeben-

4 Vgl. René Descartes, *Traité de l'homme* (1632)

heiten abhängt. Neben der Wissenschaftsgeschichte gilt es so auch die Entwicklungslinie der Wirtschaftsgeschichte zu verfolgen. Meine These lautet dementsprechend, dass erst mit der Durchsetzung neuer Wissensstrukturen in der Betriebswirtschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Voraussetzungen für eine Übernahme der Chronofotografie und damit auch für die Entfaltung der medialen Aspekte des mechanistischen Körperbildes gegeben waren. Wird die Ökonomie in den gängigen Ansätzen in der Regel als nachgeordneter Verwertungsraum medientechnischer und/oder wissenschaftlicher Innovationen verstanden, so möchte ich wissenschaftliche Verfahren der Bildgebung und ökonomische Praxis als gekoppelten Zusammenhang verstehen, den es im Anschluss an Georges Canguilhem's Begriff der historischen Epistemologie im Rahmen einer medialen Epistemologie ökonomischer Praxis zu rekonstruieren gilt (vgl. Canguilhem 1979).

«Systematic Management» – Krisenbewältigung durch Innovation

Nach 1860, fast zeitgleich mit den ersten chronofotografischen Versuchen Mareys, vollzieht sich in den westlichen Industriestaaten ein grundlegender Umbruch der Wirtschaftsordnung. Mit dem Prozess der Industrialisierung und der Internationalisierung des Handels wird die Isolation lokaler Märkte durchbrochen. Gleichzeitig wächst die Größe der Unternehmen rasch an. Umfang, Reichweite, und Komplexität ihrer Distributions- und Produktionswege nehmen zu. Im Gefolge dieser Verschiebungen erwachsen der Wirtschaft eine Reihe von Problemen, die James R. Beniger unter dem Begriff der «Kontrollkrise» subsumiert (Beniger 1986).

Schon die Etymologie des Wortes «Kontrolle» legt eine enge historische Verbindung zwischen Kontrolle und Ökonomie nahe. Der Ursprung des Wortes bezieht sich auf den Terminus *contre-rolle*, der im 15. Jahrhundert ein Duplikat eines geschäftlichen Vorgangs bezeichnete und zu dessen Verifizierung im Rahmen merkantilistischer Handelssysteme diente (vgl. Levin 2000, 21). Kontrolle ist demnach ein grundlegendes Verfahren wirtschaftlicher Prozesse der Leistungserstellung.

Formen ökonomischer Kontrolle, wie sie vor 1860 gängig waren, fußten auf persönlichen Beziehungen und Face-to-Face Kontakten. Doch diese ursprünglich in Familienunternehmen entstandenen informellen Kommunikationsstrukturen sind der neuen Situation der *corporation* nicht mehr angemessen (vgl. Chandler 1977; Trachtenberg 1980). Ernsthafte Störungen zeigen sich zu-

nächst bei Unternehmen, die auf Logistik und Transport angewiesen sind. Steigende Unfallzahlen etwa bei Eisenbahnunternehmen in den USA erzeugen Handlungsdruck, die bestehenden Strukturen zu verändern, will man im ökonomischen Konkurrenzkampf nicht ins Hintertreffen geraten (vgl. Yates 1989, 101–158). Die Form der industriellen Organisation hält mit anderen Worten mit der Dynamik der wirtschaftlichen Entwicklung nicht mehr Schritt, und um diese «Kontrollkrise» zu überwinden, öffnet sich die Wirtschaft nach 1860 in ihrer ganzen Breite für Innovationen.

Begegnet wird der Kontrollkrise in erster Linie mit der Einführung einer neuen Kontrolltechnologie, dem «Systematic Management». Das zuvor verbreitete Führungsprinzip des oralen Ad-hoc-Managements wird durch ein System der schriftlich fixierten Managementkommunikation ersetzt. Der Fabrikbesitzer, der als sichtbarer Souverän die Beziehungen zu Lieferanten, Arbeitern und Kunden pflegt und den Geschäftsgang regelt, indem er von Fall zu Fall entscheidet, verschwindet sukzessive von der Bildfläche. An seinen Platz tritt ein entpersonalisiertes System der ständigen Kontrolle und Nachsteuerung. Für einen Betrieb ergeben sich daraus fundamentale Änderungen in der Kommunikationsstruktur und damit zugleich in der Organisationsform. Dominant wird eine Organisationsform mit klar strukturierten Befehlshierarchien, die eine Befehlskette von der Ebene des Managements auf die darunter liegende Arbeitsebene ermöglicht. Der Befehlsausgabe entspricht eine entgegengesetzte Informationspflicht, die dafür sorgt, dass Informationen von den unteren Ebenen an die exekutiv tätige Managementebene weitergereicht werden. Möglich wird diese Struktur überhaupt erst durch die Einführung neuer (Medien)Technologien der Systematisierung, Speicherung und Operationalisierung von Information.⁵ Systematische Kommunikation unter Nutzung dieser Medientechniken und mit dieser das «Systematic Management» bilden die Voraussetzung für den Taylorismus, d.h. für die wissenschaftliche Betriebsführung bzw. das «Scientific Management» der Vorgänge in der Fabrikhalle, und dieser wiederum schafft den Ausgangspunkt für den Einsatz bildgebender Verfahren im Gefolge von Taylor.

Die wissenschaftliche Betriebsführung, wie Taylor sie propagiert, geht von einer Kritik an dem bestehenden «ordinary management» (Taylor 1911, 30) aus. Die Kritik bezieht sich im Besonderen auf die bestehenden betrieblichen Strukturen und Praktiken, die für die Weitergabe von Wissen ausschlaggebend sind.

5 Hediger und Vonderau spezifizieren diese Funktionen in Bezug auf den Industriefilm in *Record, Rhetoric* und *Rationalization* (vgl. Hediger/Vonderau 2007).

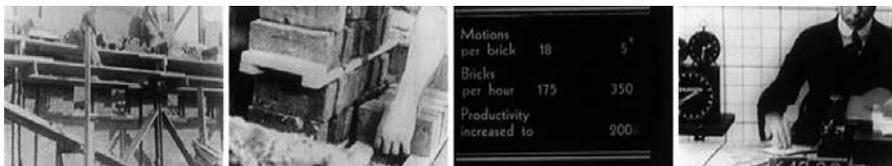
The workmen in each of these trades have had their knowledge handed down to them by word of mouth, through the many years in which their trade has been developed from the primitive condition, in which our far-distant ancestors each one practised the rudiments of many different trades, to the present state of great and growing subdivision of labor, in which each man specializes upon some comparatively small class of work. (Taylor 1911, 31)

Das so weitergegebene Wissen wird durch keine Instanz kodifiziert oder systematisch erfasst, und die entsprechenden Praktiken werden nicht durch ausdrückliche Unterweisung erlernt, sondern «almost unconsciously learned through personal observation» (Taylor 1911, 32). Das Wissen befindet sich folglich nur als «rule-of-thumb» (ibid., 32) in der «Masse» der Arbeiter. In einer Fabrik gibt es deshalb «in daily use, say, fifty or a hundred ways of doing each element of the work» (ibid., 31). Das traditionelle Wissen der historischen Erfahrungswerte ist durch die Aneignungspraxis noch direkt an den Körper gebunden und dem Management zur direkten Kontrolle entzogen. Folglich kann das Management nur schwer beurteilen, ob das Optimum an Produktivität erreicht ist oder ob die Arbeiter durch «Bummelei» (Soldierung) die Produktivität künstlich herabsetzen.

Taylors «Scientific Management» verspricht demnach die Lösung eines doppelten Problems: Zum einen soll das Wissen in den Händen des Managements konzentriert werden, und zum andern zielt es darauf ab, die unterschiedlichen Methoden der Ausführung von Arbeitsvorgängen zu standardisieren. Die Methode, die zu diesem Ziel führen soll, besteht darin, das Wissen *in* den Arbeitern, sichtbar zu machen, damit es systematisiert, gespeichert und so dem Management zugänglich gemacht werden kann. Die historische Situation, in der dieses Ziel formuliert wird, bezeichnet die Möglichkeitsbedingung dafür, dass Frank Gilbreth zu Beginn der 1910er Jahre das chronofotografische Verfahren Etienne-Jules Mareys für die Betriebswirtschaft adaptieren kann. Indes verleiht die Übernahme des medialen Verfahrens in den Zusammenhang der Ökonomie diesem eine spezifische Prägung.

Bildgebende Verfahren der Ökonomie

Der amerikanische Ergonom Frank Gilbreth führte seine ersten Bewegungsstudien im Baugewerbe durch, um Techniken des Mauerns effizienter zu gestalten. Die Verfahren, die er dabei entwickelte, brachte er danach auch in anderen Bereichen der industriellen Produktion zur Anwendung. Zusammen mit seiner Frau Lillian Gilbreth, einer promovierten Psychologin, wurde Gilbreth zu



Rationalisierung in der Baubranche: Die Anfänge des Arbeitsstudienfilms, dargestellt in einem amerikanischen Film über Frank B. Gilbreth aus dem Jahr 1948.

einem der einflussreichsten Vertreter der amerikanischen Rationalisierungsbe-
 wegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Speziell in Deutschland fan-
 den die Verfahren Gilbreths große Resonanz. War Taylor noch von dem mora-
 lischen Ehrgeiz getrieben, den Arbeitern mit den Methoden des «Scientific
 Management», des Mikromanagements der Arbeitsabläufe, ihre vermeintliche
 Faulheit auszutreiben, so war Gilbreth ein vergleichsweise nüchterner Effi-
 zienz-Experte, dem es primär um die Optimierung der Ressource der menschi-
 chen Arbeitskraft ging (Sarasin 2003). Seine ersten Bewegungsstudien hatte
 Gilbreth noch mit einem einfachen Fotoapparat durchgeführt. Ab 1913 ver-
 wendete er vermehrt kinematografische Verfahren, um die Bewegungsabläufe
 von Fabrikarbeitern sichtbar zu machen. Dabei übernimmt er Mareys vom
esprit cartésien geprägten epistemologischen Rahmen der Wissensproduktion
 und nutzt diesen für die Zwecke der Betriebswirtschaft um. So wird in seinen
 Arbeitsstudienfilmen der jeweilige Bewegungsablauf «in seine Elemente zer-
 legt, denn nur so kann der ganze Prozess verstanden werden, und was die
 Hauptsache ist, nur so kann er synthetisch nachgebildet werden» (Gilbreth
 1917, 20). Dazu ist die Synchronisation von Zeit und Bewegung erforderlich,
 die in den Arbeitsstudienfilmen dadurch realisiert wird, dass stets eine auf den
 millionsten Teil einer Stunde genaue *Gilbrethuhr* mit im Bildausschnitt zu sehen
 ist. Analog zu Marey reduziert Gilbreth systematisch den Informationsgehalt
 des fotografischen bzw. filmischen Bildes. Sein Verfahren hierfür nennt er *Cyclo-*
graphie. Um die Details hervorzuheben, die zur Aufzeichnung bestimmt sind,
 befestigte Gilbreth kleine elektrische Glühbirnen an den Händen der Arbeiter,
 «die die Bewegung als lichte Linie auf der [Foto]Platte einzeichneten» (Ross
 1917, 4). Die resultierenden Studien weisen einen extrem reduzierten Informa-
 tionsgehalt auf; sie sind einzig auf den Zweck der Bewegungrationalisierung
 ausgerichtet. Das Verfahren realisiert eine «Trennung der Bewegung vom Kör-
 per» (Giedion 1982, 127) auf der Ebene des sichtbaren Wissens. Erst die Ab-
 straktion der Bewegung vom individuellen Körper schafft die Möglichkeit,
 Bewegungsabläufe gezielt zu optimieren und vor allem zu normieren. Ähnlich
 den mustergültigen «Vorturnern» Mareys ist der *one best way*, die ideal opti-

mierte und normierte Bewegung, für Gilbreth nur dann zu erreichen, wenn die Bewegungen von den «allerbesten Arbeitern genau studiert, gemessen und als Normalie angenommen werden» (Gilbreth 1917, 56). Gilbreths Vorgehen erweist sich dabei auch deshalb als wirkungsvoll, weil es einen Gegenstand vorfindet, der seiner epistemologischen Struktur nach dem angewandten Verfahren entgegenkommt. Die Bewegungen, die Gilbreth in industriellen Produktionsabläufen untersucht, sind «verwickelt», in sich «abgeschlossen» bzw. «seriell» und so für seine «kartesische» Methode besonders zugänglich. Zudem sind die Strukturen einer Produktionsstätte – eine Fabrik oder Werkstatt – mit denen eines hermetisch abgeschlossenen Laboratoriums und den dort vorhandenen Kontrollbedingungen vergleichbar. Gerade weil die Bewegungsabläufe in einer Fabrik an Maschinen gekoppelt sind, lassen sie sich als abgeschlossene Zustände definieren und verorten. Weit davon entfernt, nur ein Verwertungsraum für wissenschaftliche Erkenntnis zu sein, verbindet den Raum der Fabrik und der Raum des Labors und damit die Praxis der Betriebswirtschaft und die der wissenschaftlichen Forschung eine Homologie. In beiden Räumen entsteht Sichtbarkeit durch die Bildung von distinkten Teilbereichen der Analyse, und zugleich ist es gerade diese Struktur des Fabrikraumes, die ermöglicht, das der aus der Analyse gewonnene, idealtypische Bewegungsablauf, der *one best way*, zur Norm erhoben und im Produktionsprozess durchgesetzt werden kann. Die Biometrie als bildgebendes Verfahren der Sichtbarmachung versetzt das Management in die Lage, Körper zu fragmentieren und neu zu konstituieren und damit vormals bloß implizites Wissen explizit, abstrakt und übertragbar zu machen; die Grundvoraussetzung um moderne arbeitsteilige Produktionsverfahren zu etablieren.

Daraus resultiert eine spezifische Medialität des Wissens, die es erlaubt, alle «Dinge, die mit [der] Arbeit in Verbindung stehen, [...] in Normalien» (Gilbreth 1917, 21) zu überführen. Auf der Grundlage Gilbreth'scher Arbeitstudien entwickeln die Unternehmen nach Effizienzkriterien ausgerichtete Raster und Modelle, um Anhaltspunkte für die Implementierung einer rationalen Arbeitsweise zu erhalten. Dazu gehört ein hierarchisch geschlossenes organisationales System, das nach den Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung aufgebaut ist. Zentraler Bestandteil dieses System ist das Arbeitsverteilungsbüro, in dem Funktionsmeister und die ihnen angeschlossenen Arbeitsverteiler, Arbeitsanleiter, Zeit- und Kostenbeamte, Fabrikrichter, Unterrichtsmeister, Reparaturmeister, Geschwindigkeitsmeister und Prüfmeister/Inspektoren durch Überwachung und Prüfung die Arbeitsdisziplin aufrecht erhalten (vgl. Gilbreth 1917, 26–31). Zum System gehören schließlich auch Akkordlohnmodelle, bei denen die Tarife auf der Grundlage der Erkenntnisse festgesetzt werden, die durch die Bewegungsstudien gewonnenen werden.

Die Medialität des Wissens unterstützt aber auch den Implementierungsprozess des neuen Systems. Das «Scientific Management» steht vor der besonderen Herausforderung, eine Neuausrichtung der Achse von Wissen und Macht gegen eine noch bestehende Ordnung des Wissens in den Betrieben durchzusetzen. Dank der Arbeitsstudien verfügt das Management zwar über das Wissen darüber, welches der *one best way* ist. Dieses Wissen allein aber reicht nicht aus. Es muss gegen die alten *rule of thumb*-Praktiken auch tatsächlich durchgesetzt werden. Das bedeutet, dass die neuen Methoden nur einführen kann, wer die zur Norm verdichtete Sichtbarkeit des optimalen Arbeitsablaufs auch für die Arbeiter augenfällig macht. Die Arbeitsstudienfilme, die Wissen zum Zweck der betrieblichen Rationalisierung generieren, müssen mithin auch in der Schulung eingesetzt werden. Sie können ihre Rationalisierungsleistung erst erbringen, wenn sie von Forschungs- zu Schul- und Motivationsfilmen und damit zum Teil der *rhetoric* werden, der Überzeugungs- und Motivationsarbeit, die das Management ständig leisten muss, um den Prozess der Leistungserstellung aufrecht zu erhalten. Aus dem Verfahren der Sichtbarmachung, das in einem ersten Schritt noch ausschließlich zur Wissensgenerierung eingesetzt wurde, wird ein Verfahren der rhetorisch überformten, indirekten Kommunikation.⁶

Dabei stellt sich allerdings ein spezifisches Wahrnehmungsproblem. Die Unterschiede zwischen den alten und den neuen Arbeitsroutinen erscheinen mini-



Anwendung auf andere Industriebranchen: Rationalisierung von Verpackung und Versand, dargestellt in einem amerikanischen Film über Frank B. Gilbreth aus dem Jahr 1948.

6 JoAnne Yates ordnet dem Konzept des «systematic management» neben der Systematisierung und Rationalisierung auch den Aspekt der indirekten Kommunikation zu. Interne Unternehmenskommunikation wird unverzichtbar, um die «systemischen» Inhalte durchzusetzen und zu legitimieren. Dafür werden Elemente der *indirect control through communication* installiert (u.a. Fabrikzeitungen). In dieser funktionalen Kontinuität steht auch der rhetorische Aspekt bildgebender Verfahren der Ökonomie.

mal, und es ist nur schwer zu kommunizieren, welche Verbesserung sie erbringen. Weil das System der wissenschaftlichen Betriebsführung überdies auf einer Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit basiert, brauchen die Arbeiter die dahinter stehende Logik nach Ansicht Taylors gar nicht zu kennen. Der Gesamtzusammenhang, das ‹Systemische›, ist für die Arbeiter, die nur reduzierte Bewegungen auszuführen haben, nicht relevant. Was an Information bei den Arbeitern ankommt, läuft dadurch aber Gefahr, als redundant zu erscheinen. Die durch Bewegungsstudien entwickelten neuen Prinzipien, so Taylor, ‹appear to be so self-evident that many men think it almost childish to state them› (Taylor 1911, 13). Paradoxerweise stoßen die neuen Methoden gerade deshalb an vielen Orten auf eine vehemente Ablehnungshaltung der Arbeiter. Schon die Durchsetzung des ‹Systematic Management› in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte zunehmend auch moralische Probleme hervorgerufen (Yates 1989, 1). Der Wegfall der Face-to-Face Kommunikation und seine Ersetzung durch ein System entpersonalisierter Zwänge unterminiert das paternalistische Machtmodell der klassischen Fabrik, ein Modell das noch keine auf den *factory floor* beschränkte Vorstellung des Arbeitsprozesses hatte. Die Loyalität gegenüber dem Unternehmen sinkt; Störungen des Produktionsablaufs durch Streiks oder passive Arbeitsverweigerung nehmen zu.

Umso dringlicher wird dadurch die rhetorische Funktion der Arbeitsstudienfilme, der Cyclographien und davon abgeleiteten Anschauungsmodelle Frank Gilbreths.⁷ Was diesen schließlich zum Erfolg verhilft, ist nicht zuletzt eine Doppelstruktur der Beobachtung, die ihnen inhärent ist. Arbeiter, die Arbeitsstudienfilme ansehen, erhalten die Möglichkeit, ihre angestammte Position des Beobachtungsobjekts zu verlassen und die Position des Beobachtungssubjekts anzunehmen (vgl. Reichert 2002, 50). Genau diese Beobachtung des eigenen Selbst aber setzt einen Selbstführungsprozess in Gang, der zu einer Internalisierung des auf Optimierung und Normierung zielenden Blicks führt und schließlich den ‹motion-minded› -Arbeiter hervorbringt (Gilbreth 1958).

Das bildgebende Verfahren des Arbeitsstudienfilms trägt so an zentraler Stelle zur Entwicklung und Durchsetzung neuer Managementansätze bei, wie sie im Gefolge der Kontrollkrise um die Wende zum 20. Jahrhundert aktuell wer-

7 Neben der Beschreibung des *one best way* in der Form von Arbeitsanleitungskarten überführt Gilbreth seine reduzierten Bewegungsaufnahmen auch in dreidimensionale Drahtmodelle die der Instruktion, des Trainings und der *Bewusstmachung* dienen: ‹Dem Mechaniker kann auf diese Weise klagemacht, welche seiner Bewegungen richtig und welche falsch waren› (Gilbreth 1917, 127). Denn ‹[d]ie Lichtkurven und Drahtmodelle zeigen die Bewegung in ihrer ganzen Plastizität. Die Bewegung bekommt eine eigene Form und führt ein eigenes Leben› (Gilbreth 1917, 129).

den. Mediale Verfahren erschließen im Rahmen eines wissenschaftlichen Durchdringungsprozesses «das Rohmaterial für wissenschaftliche Forschung» (Snyder 2002, 147) und schaffen damit die Grundlage für die Bestimmung und Normierung neuer Bereiche industrieller Produktionstätigkeit. Zugleich aber generieren die bildgebenden Verfahren der Biometrie Bilder mit einer hohen Evidenzkraft, die für rhetorische Zwecke weiterverwendet werden können. Gerade der Wechsel vom wissenschaftlichen Verfahren zum Instrument der Implementierung aber, das Changieren zwischen *rationalization* und *rhetoric* macht die Produktivität der bildgebenen Verfahren in der Ökonomie aus und den eigentlichen Gegenstand einer Epistemologie dieser Verfahren.

Epistemologische *side effects* – Ausschluss des Sozialen

Die beschriebenen Vorgänge der Kopplung von bildgebenden Verfahren mit betriebswirtschaftlichen Prozessen sind als eine Umschichtung und Veränderung bestehender Wissensstrukturen zu verstehen. Das an den Körper gebundene Wissen wird durch mediale Verfahren von diesem abgelöst, neu formiert und auf der Ebene des Managements monopolisiert. Die Unternehmen, die sich dieser Verfahren bedienen, verfolgen damit ein Kontrollinteresse, und der Erfolg gibt ihnen Recht. Allerdings hat der Einbezug von medialen Verfahren wie den Bewegungsstudien weitreichende Konsequenzen für die Verfasstheit betriebswirtschaftlicher Wissensstrukturen. Namentlich zeitigt er auch nicht intendierte Effekte. Verfahren, die einzig auf die Optimierung von Abläufen auf der Ebene des *factory floor* zielen, blenden alle Bewegungen und Erscheinungen aus, die sich nicht durch «Abgeschlossenheit» oder «Serialität» auszeichnen, also nicht im Rahmen des für den Arbeitsstudienfilm charakteristischen Regimes der Sichtbarkeit analysiert, quantifiziert und in allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten überführt werden können. Diese Grenzen der chronofotografischen Methode ist sich auch schon Marey bewusst. Er spricht von einer ganzen «Welt von Erscheinungen [...], die sich unserer Wahrnehmung durch ihre Langsamkeit entzieht» (Marey 1985, 38). Was diese «Langsamkeit» sein könnte wird deutlich, wenn er das von ihm als interessant erachtete Forschungsprogramm von *Ernst Mach* anspricht:

Unter anderem denkt [Mach] sich eine Sammlung von Bildnissen ein und derselben Person angelegt, die in gleichen Zwischenräumen eine lange Reihe von Jahren hindurch angefertigt wären, von der frühesten Kindheit bis in's höchste Alter, [...] dann wird der Beschauer jene lange Verän-

derungs-Reihe [...] an sich vorüberziehen sehn, und vor seinem Blick wird sich ein ganzes Menschenleben mit all seinen Entwicklungsphasen abrollen in Gestalt einer seltsamlichen, wundersamen Bewegung. (Marey 1985, 38–39).

Bewegungen, die von Marey als ›langsam‹ charakterisiert werden, können als Beschreibung komplexer Veränderungen begriffen werden. Sie zeichnen sich gerade dadurch aus, nicht ›abgeschlossen‹, ›seriell‹ oder ›lokal‹ fixiert zu sein. Folglich können sie nicht im epistemologischen Rahmen der Chronofotografie und den von dieser produzierten Sichtbarkeitsräumen erfasst werden. Alleine schon das Mach'sche Gedankenexperiment, mit dem die bildgebenden Verfahren der Biometrie auf die komplexeren Gegenstände des *bios* ausgedehnt werden, zeigen deren Grenzen auf. Im Bereich der Ökonomie manifestieren sich diese Grenzen am Ausschluss oder zumindest an der Marginalisierung nicht-ökonomischer Begleitumstände⁸ der Produktion. Tatsächlich wird das Problem der Kontrolle bis in die 1960er Jahre hinein vorwiegend auf den Bereich sichtbarer körperlicher Bewegungen auf dem *factory floor* reduziert. Die entsprechenden medialen Verfahren etablieren sich so unter der Hand als Möglichkeitsbedingung, aber auch als Einschränkung betriebswirtschaftlichen Handelns und gewinnen dadurch einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Ökonomie und den damit verbundenen Managementstrategien des *controlling*. Spätestens mit dem Verschwinden der (körperlichen) Arbeit im Zug der Computerisierung der industriellen Produktion in den 1970er Jahren aber gerät die Epistemologie bildgebender Verfahren, die auf die Analyse und Durchdringung körperlicher Abläufe gerichtet ist und einst zur Bewältigung der Kontrollkrise beitrug, selbst in die Krise, und sei es nur deshalb, weil ihr der Gegenstand abhanden kommt.

Schluss

Wenn mediale Verfahren und Praktiken der Betriebswirtschaft in den Kontext ihrer jeweiligen historischen Situation gestellt werden, kann es gelingen, mediale Funktionalitäten vor dem Hintergrund der spezifischen Situation ökonomi-

8 Managementmethoden, die vor der Übernahme bildgebender Verfahren im Kontext des «Scientific Management» verbreitet waren, zeichneten sich durch eine weiter gefasste Definition des Produktionsprozesses aus. Sie enthielt die von Taylor als «initiative and incentive» (Taylor 1911, 35) bezeichneten Begleitumstände des reinen Fertigungsprozesses und nutzt dieses zur Durchsetzung des Kontrollinteresses.

scher Diskontinuitäten zu erfassen. Gerade an Umbrüchen und Krisen der Ökonomie erweist sich die Relevanz medialer Verfahren. So wirkt sich die mediale Durchdringung konkreter Arbeitsabläufe im Arbeitsstudienfilm stabilisierend auf industrielle Organisationen aus, die im Zug der Kontrollkrise mit Strukturproblemen zu kämpfen haben. Doch die Prägung dieser medialen Verfahren reicht über die Bewältigung der Krise hinaus. Wie sich am Beispiel des Arbeitsstudienfilms zeigen lässt, übernimmt man mit den Verfahren selbst auch deren epistemologische Rahmungen, die fortan Erkenntnisinteressen und Erkenntnishorizonte bei der Bildung von Managementtheorien mitstrukturieren und damit auch den Rahmen dessen festlegen, was an unternehmerischen Entscheidungen überhaupt möglich ist. Wie es sich damit in anderen Krisen- und Umbruchzeiten verhält, etwa in der Phase der Informatisierung der Produktion in den 1960er und 1970er Jahren, wäre im Rahmen einer medientheoretisch fundierten historischen Epistemologie der Ökonomie zu untersuchen, die industrielle Organisationen in historischer wie systematischer Perspektive auf ihre medialen Praktiken hin befragt.

Literatur

- Beniger, James R. (1986) *The Control Revolution*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Borchert, Ernst (1934) Die Lehre von der Bewegung bei Nicolaus Oresme. In: *Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters*. Band XXXI, Heft 3. Münster: Verlag Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.
- Braun, Marta (1992) *Picturing Time. The Work of Etienne-Jules Marey (1830–1904)*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Busch, Bernd (1997) *Belichtete Welt. Eine Wahrnehmungsgeschichte der Fotografie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Canguilhem, Georges (1979) Der Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte. In: *Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze*. Hrsg. v. Wolf Lepenies. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 22–37.
- Canguilhem, Georges (1979a) Die Rolle der Epistemologie in der heutigen Historiographie der Wissenschaft. In: *Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze*. Hrsg. v. Wolf Lepenies. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 38–58.
- Chandler, Alfred (1977) *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, Michel (1992) *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (10. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geimer, Peter (2002) *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Geimer, Peter (2002) Was ist kein Bild? Zur Störung der Verweisung. In: Geimer 2002, S. 313–341.
- Giedion, Sigfried (1982) *Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen Geschichte*. Frankfurt a.M.: europäische Verlagsanstalt.
- Gilbreth, Frank B. (1917) *Das ABC der wissenschaftlichen Betriebsführung*. [1912 engl. Orig.: Primer of Scientific Management] Berlin: Julius Springer Verlag.
- Gilbreth, Frank B. (1921) *Bewegungsstudien. Vorschläge zur Steigerung der Leistungsfähigkeit des Arbeiters*. [1911 engl. Orig.: Motion Studies] Berlin: Julius Springer Verlag.
- Gilbreth, Lillian (1958) Widening Horizons. Vortrag im Rahmen der Ben S. Graham Paperwork Simplification Conference. Seignior Club, Montebello, Quebec, Canada. Mai, 1958.
- Hediger, Vinzenz/Vonderau Patrick (2007) Record, Rhetoric, Rationalization. Film und industrielle Organisation. In: *Filmische Mittel, industrielle Zwecke. Das Werk des Industriefilms*. Hrsg. v. dies. Berlin: Vorwerk 8 (im Druck).
- Levin, Miriam R. (2000) Contexts of Control. In: *Cultures of Control*. Hrsg. v. ders. London: Harwood, S. 13-39.
- Marey, Etienne-Jules (1985) *Die Chronophotographie*. [1893] Berlin: Mayer& Müller.
- Rabinbach, Anson (1998) Ermüdung, Energie und der menschliche Motor. In: Sarasin/Tanner 1998, S. 286–312.
- Reichert, Ramón (2002) Der Arbeitsstudienfilm. Eine verborgene Geschichte des Stummfilms. In: *Medien & Zeit*. Vol. 5, S. 46–57.
- Ross, Colin (1917) Das Wesen der wissenschaftlichen Betriebsführung. In: *Das ABC der wissenschaftlichen Betriebsführung*. Berlin: Julius Springer, S. 1–15.
- Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hrsg.) (1998) *Physiologie und industrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sarasin, Philipp (1998) Der öffentlich sichtbare Körper. Vom Spektakel der Anatomie zu den «curiosités physiologiques». In: Sarasin/Tanner 1998, S. 419–452.
- Sarasin, Philipp (2002) Die Rationalisierung des Körpers. Über «Scientific Management» und «biologische Rationalisierung». In: ders.: *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt am Main 2002, S. 61–99.
- Schmidt, Gunnar (2001) *Anamorphotische Körper: Medizinische Bilder vom Menschen im 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Snyder, Joel (2002) Sichtbarmachung und Sichtbarkeit. In: Geimer 2002, S. 142–167.
- Taylor, Frederick W. (1911) *The Principles of Scientific Management*. Norwood Mass.: Plimpton Press.
- Taylor, Frederick W. (1911a) *Shop Management*. New York: Harper.
- Trachtenberg, Alan (1980) *The Incorporation of America: Culture and Society in the gilded Age*. New York: Hill and Wang.
- Yates, JoAnne (1989) *Control through Communication*. London: John Hopkins University Press.

Vinzenz Hediger

Von Hollywood lernen heißt führen lernen

Spielfilme als Schulungsfilme in der Management-Ausbildung

Wurden Spielfilme in der klassischen Hollywood-Ära noch nach zwei Jahren Laufzeit im Kino aussortiert und vernichtet, so führen sie seit dem Aufkommen des Fernsehens, von Heimvideo und neuerdings der DVD ein zeitlich unbeschränktes Nachleben. Längst stammen drei Viertel der Einnahmen aus der Zweitverwertung außerhalb des Kinos, und es besteht durchaus Anlass, von einer «culture of reconsumption» zu sprechen, von einer Kultur des regelmäßigen, wiederholten Anschauens derselben Filme, die eine Kultur der Neuheit abgelöst hat, in der ein neuer Film mit der ersten Besichtigung seinen Wert und Reiz noch verlor.¹ Zu dieser «culture of reconsumption» gehören aber nicht nur Zweitverwertungen außerhalb des Kinos, sondern auch solche außerhalb des kommerziellen Kreislaufs der Medien. Zu nennen sind hier nicht zuletzt Verwendungen des Spielfilms zu Schulungszwecken in akademischen Institutionen und Programmen. Namentlich ist der Hollywood-Spielfilm in «business schools» in den USA im Begriff, den klassischen Lehrfilm² aus der Management-Ausbildung zu verdrängen und in manchen Fällen, was in kultureller Hinsicht noch fast bedeutsamer erscheint, sogar dem «textbook» als Standard-Lehrmittel den Rang ablaufen (Harris 1991). Blättert man neuere Ausgaben von Fachzeitschriften wie dem *Journal of Management Education* durch, dann gewinnt man den Eindruck, dass sich eine wichtige aktuelle Tendenz in der Ausbildung von Management-Nachwuchs auf die Formel «Von Hollywood lernen heißt führen lernen» bringen lässt, um nicht zu sagen «Führen lernen heißt von Hollywood lernen». In einem praxisorientierten, auf konkrete Entscheidungssituationen fokussierten Unterricht dienen Spielfilme als Fallstudien, sie liefern aber auch «images of concepts» (Champoux 2001, 81), also Veranschaulichungen abstrakter Konzepte und Theorien. Gerechtfertigt wird der Einsatz von Filmen mit medienkulturellen Argumenten zur Mediensoziali-

1 Vgl. zu den ökonomischen Aspekten Hediger 2006. Den Ausdruck «culture of reconsumption» verdanke ich John Belton.

2 Zum Lehrfilm in der Management-Ausbildung nach 1945 vgl. Reichert 2007.

sation der Studierenden und mit medientheoretischen Überlegungen über die Eigenheiten von filmischer Inszenierung und Narration.

Von Interesse ist diese Literatur aus drei Gründen, die Anliegen der Filmtheorie betreffen. Zum einen berühren sich die einschlägigen Texte methodisch und thematisch mit der akademischen Filmwissenschaft und verweisen so auf deren eigene Methodenreflexion. Ferner werfen sie zentrale Probleme einer visuellen Pädagogik auf und bieten Konzepte wie das «observational learning» an, die auch für die film- und medienwissenschaftliche Gebrauchsfilm-Forschung produktiv gemacht werden können. Schließlich erweitern sie den Horizont dessen, was bislang unter dem Leitbegriff der visuellen Pädagogik thematisiert wurde,³ in dem sie die Lerneffekte von kommerziellen Unterhaltungsformaten zur Sprache bringen. Diesen Punkten möchte ich folgenden nachgehen.

Von der SESAMSTRASSE via Hollywood zu Frederick Wiseman

Neben der Vermittlung von theoretischem Wissen über Personalführung und das Verhalten von und in Organisationen sind Fallstudien die wichtigste Lehrform in universitären Kursen für Management und «organizational behavior» (OB). Fallstudien kommt in der Ausbildung in etwa die Bedeutung zu, die in einem naturwissenschaftlichen Studium Laborarbeiten haben. Sie dienen der Modellierung von Entscheidungssituationen im Geschäftsleben, d.h. sie thematisieren jeweils ein bestimmtes Entscheidungsproblem und basieren in der Regel auf tatsächlichen Vorfällen. Die Medien der Vermittlung sind das «textbook», Seminardiskussion und Gruppenarbeit. Das bedeutet, dass die Fallstudien in der Regel wie das theoretische Wissen in Textform verfügbar gemacht werden. Spätestens seit den späten 1980er Jahren aber erweitert sich sowohl der Horizont der möglichen Vorlagen für Fallstudien als auch derjenige der verwendeten Medien. Autoren wie Shaw und Locke oder Sheila M. Puffer weisen auf den Nutzen fiktionaler Texte und Szenarien für die Analyse von Management-Problemen hin (Shaw/Locke 1993; Hardy/Palmer 1996; Puffer 1996; vgl. auch Harrison/Akinc 2000). Ferner macht auch in den Hörsälen der «business schools» die Nachricht die Runde, dass Filme auf VHS-Video leicht verfügbar sind und ohne nennenswerte zusätzliche Kosten vorgeführt und damit als Lehrmittel verwendet werden können (Serey 1992). Schließlich reift schon in den 1980er Jahren beim verantwortlichen Lehrpersonal die Einsicht, dass man es bei den jungen Studenten mit der «second generation of the age of television»

3 Vgl. dazu Jacquinot 1977, Goldfarb 2002 sowie den Beitrag von Eef Masson in diesem Heft.

zu tun, die an «visual image experiences» gewohnt sind (Harrington/Griffin 1989, 80). Von Kindsbeinen, d.h. von der SESAMSTRASSE an haben sie die Fähigkeit erlernt, sich über die vermeintlich passive Tätigkeit des Fernsehens Kenntnisse und Wissen anzueignen (Roth 2001). In manchen Texten wird dieser Sachverhalt mit einem kulturkritischen Unterton mit einem von den AV-Medien induzierten Mangel an Bereitschaft in Verbindung gebracht, sich mit Gedrucktem auseinanderzusetzen.⁴ Einigkeit herrscht aber darüber, dass die Studierenden der neuen Generation Experten des «observational learning» (Gioia/Brass 1985) geworden sind, des Lernens durch mediale Beobachtung, oder durch die Beobachtung von Medien.

In einer Zeit aber – vor einigen Jahren hätte man dazu noch «Postmoderne» gesagt –, in der namhafte Autoren die Position vertreten, dass sich fiktionale Stoffe für Fallstudien in Managementkursen ebenso gut eignen wie Fälle, die aus dem Geschäftsleben gegriffen sind, in einer Zeit zudem, in der die Universitäten von routinierten «observational learners» bevölkert sind und AV-Medien in jedem Hörsaal zur Verfügung stehen, erstaunt es nicht, wenn fiktionale Filme vermehrt anstelle von, oder vielmehr als Fallstudien eingesetzt werden.⁵ Tatsächlich häufen sich seit den 1990er Jahren in den einschlägigen Fachpublikationen Beiträge, die Musterlektionen rund um Filme entwickeln. Die Beispiele reichen vom Science-Fiction-Film über das Gerichtsdrama bis zum Animationsfilm, aber auch Dokumentationen kommen vereinzelt zum Zug.

ALIENS (USA 1986, James Cameron) etwa eignet sich nach Meinung von zwei Management-Professoren besonders gut, um Studierende in Machtbegriffe und «leadership» einzuführen (Harrington/Griffin 1989); THE MAGNIFICENT SEVEN (USA 1960, John Sturges) bietet hervorragendes Anschauungsmaterial für Taktiken der Beeinflussung (Michaelsen/Schultheiss 1987), was so auch für TWELVE ANGRY MEN (USA 1957, Sidney Lumet) und das Kuba-Krise-Drama THIRTEEN DAYS (USA 2000, Roger Donaldson) gilt (Buchanan/Huczynski 2004); TWELVE ANGRY MEN liefert ferner ein exzellentes Beispiel für den Einsatz des Dialogs als Führungstechnik (McCambridge 2003). TWILIGHT ZONE: THE MOVIE (USA 1983, Joe Dante/John Landis) handelt

4 Vgl. etwa Comer 2001, 430: «Many of our undergraduate students, reared on video games and MTV, prefer watching a film to reading a book.»

5 Üblicherweise werden im Unterricht Ausschnitte gezeigt, bevor oder nachdem ein einschlägiges theoretisches Konzept zur Diskussion gestellt wird. Für die Verwendung von Clips *nach* der Vermittlung von Theorien und Konzepten schlägt Champoux (2001, 81) den Begriff «video case» vor. Die Sichtung von Beispielfilmen wird zudem in vielen Kursen als Teil der Hausaufgaben verordnet, auf der gleichen Ebene wie die Lektüre des «textbooks». In manchen Kursen wird ein Beispiel auch ganz angeschaut und an relevanten Stellen angehalten, um eine Diskussion abzuhalten (Serey 1992; Graham/Pena/Kocher 1999).



Liebe als Eskalation: Michelle Pfeiffer als Gräfin Olenska und Daniel Day-Lewis als Newland Archer in AGE OF INNOCENCE

vom Thema der «diversity», der ethnischen Diversität, die zumal in den USA ein Problem der Personalführung darstellen kann – immerhin geht es in dem Film um Außerirdische, und der Unterschied zwischen Menschen und solchen ist auch ein Beispiel für ethnische Diversität (Livingstone/Livingstone 1998). THE AGE OF INNOCENCE (USA 1993, Martin Scorsese) wiederum eignet sich ideal für eine Veranschaulichung der Eskalationstheorie, eines Teilaspekts der Spieltheorie, bei dem es unter anderem um die Frage geht, weshalb Akteure, auch wenn sie über unabwiesbare Informationen darüber verfügen, dass keine Aussicht auf Erfolg besteht, weiterhin Ressourcen in Projekte investieren, in die sie

bereits investiert haben⁶ – wofür Newland Archer und die Gräfin Olenska in der Tat gute Beispiele abgeben (Ross 1996). Von organisationspolitischen Problemen handelt CONTACT (USA 1997, Robert Zemeckis), insbesondere von der Tatsache, dass persönliche Integrität die eigenen Karrierechancen beeinträchtigen kann, während ELIZABETH (GB 1998, Shekar Kapur), ein Film über eine Hofintrige von Königin Elizabeth I., aufzeigt, dass Skrupellosigkeit ein geeignetes Mittel zur Erweiterung einer organisationalen Machtbasis sein kann (Huczynski/Buchanan 2004). Die Komödie OTHER PEOPLE'S MONEY

6 Vgl. Staw 1976.

(USA 1991, Norman Jewison), in der Danny de Vito einen skrupellosen Firmensaniierer spielt, führt den Zuschauer in Innovationstheorien und unterschiedliche Stile von Unternehmensorganisationen ein (Graham/Pena/Kocher 1999). *BABE* (AUS, Chris Noonan), ein Film über ein kleines Schwein auf einem Bauernhof, enthält eine Szene, die sich hervorragend zur Vermittlung von Douglas McGregors einflussreichem Konzept von Theorie X und Theorie Y benutzen lässt, die seit den 1960er Jahren zum Grundbestand der Management-Ausbildung gehört (Champoux 2001)⁷. Die Roadrunner-Cartoons von Chuck Jones wiederum vermitteln wertvolle Lektionen über Strategie und Taktik. Während bei Will E. Coyote, dem ständigen Verfolger des Roadrunners, Hyperaktivismus mit dem Fehlen jeglicher Strategie einhergehen, verfügt der Roadrunner über unendliche taktische Ressourcen, die es ihm erlauben, seinem Jäger ein ums andere Mal zu entkommen (ebd.).

Aus dem Bereich des Dokumentarfilms sind es namentlich die Filme von Frederick Wiseman, die sich für die Management-Ausbildung als relevant erweisen. Nach Ansicht der Management-Lehrer Scherer und Baker handelt es sich bei diesen um «contemporary ethnographies of organizations», die «in sometimes graphic detail the norms, culture, values and systems of organizations» aufzeichnen, weshalb sie den Studenten organisationale Wirklichkeiten besonders eindrucksvoll vor Augen zu führen vermögen. *TITICUT FOLLIES* (USA 1967) wird so zur Lektion in «how society deals with non-conformity»; *HIGH SCHOOL* (1968) handelt vom «struggle between individual expression and organization's need for order» und vom «developing society's future leaders»; und *HOSPITAL* (USA 1970) illustriert «how demands



Hyperaktivierung ohne Strategie: Chuck Jones' ROADRUNNER

und

7 Theory X/Theory Y besagt, dass es im wesentlichen zwei Adressierungsformen oder Führungsstile gibt: Führungskräfte mit der Theory X gehen davon aus, dass ihre Untergebenen unfähig und faul sind und treten deshalb aggressiv, autoritär und herablassend auf; Führungskräfte mit der Theory Y zählen auf die Intelligenz und Motivation ihrer Untergebenen und leiten sie zur Selbstführung an. In der besagten Szene zu Beginn des Films scheitern die Schäferhunde, die Vertreter der Theory X, beim Versuch, die Schafe mit autoritärem Gehabe zum Gang ins Gehege zu bewegen. Babe als Vertreter der Theory Y schafft es durch gutes Zureden und weil das Schweinchen den Schafen klar macht, dass es selbst die Konsequenzen am stärksten zu spüren bekommt, wenn die Schafe nicht kooperieren.

of rules and regulations stifle personal attempts to care for others» (Scherer/Baker 1999, 146).⁸

Wichtige Lektionen für die Vorbereitung des Management-Nachwuchses auf die Praxis lassen sich aber nicht nur aus den Filmen selbst, sondern auch aus der Filmproduktion gewinnen. Goodman etwa sieht in Dokumentarfilmern Experten für die Analyse von Organisationen, deren Arbeit sich Management-Theoretiker zunutze machen sollten, während diese ihrerseits zur Arbeit von Dokumentarfilmern einen Beitrag leisten können (Goodman 2004). Spielfilmregisseure wiederum bieten sich an, um Fragen der Führung von temporären, projektbasierten Organisationen abzuhandeln, vom Problem der Quellen sozialer Macht bis zur Frage der Handlungskompetenz in Netzwerkorganisationen. Namentlich Regisseure wie Pedro Almodovár und Francis Ford Coppola, der eine gefangen im Handwerksbetrieb des staatlich subventionierten europäischen Kunstkinos, der andere im Industriebetrieb eines von Künstleragenten bestimmten Studiosystems, geben hierfür nutzbringende Studienobjekte ab (Alvarez/Miller/Levy/Svejenova 2004).

Der didaktische Nutzen audiovisueller Medien für die Management-Ausbildung beschränkt sich indes nicht auf den Kinofilm. Auch das Fernsehen eignet sich als Lehrmedium für Management- und Organizational-Behavior-Kurse. Einzelne Folgen von Fernsehserien eignen sich gemäß Hunt als Material für Fallstudien zwar nur bedingt, weil die Ereignisdichte in einer halbstündigen Episode so hoch ist, dass der Effekt einer «realistischen Wirkung» nicht mehr gegeben ist. Trennt man aber die Figuren von den Plots, dann lassen sich diese durchaus für Fallstudien in Management-Kursen nutzen, wie Hunt am Beispiel des Personals der Sitcom SEINFELD ausführt, «because they incorporate general themes and issues that are important in society at a given time» (Hunt 2001, 633). Doch nicht nur im Hinblick auf Fallstudien, sondern auch auf der Ebene allgemeiner didaktischer Konzepte liefert das Fernsehen wichtige Impulse. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Funktion des Lehrers in der Mana-

8 Scherer und Baker waren zum Zeitpunkt der Abfassung des Artikels Professoren an der Wright State University in Dayton, Ohio. Zum Curriculum gehörte ein Auftritt von Frederick Wiseman, der auf Kosten des Instituts als «guest speaker» im zweiten Jahre des Kurses eingeflogen wurde. Der Artikel schildert die Diskussionen wie folgt: «Even when discussing the brutality of the hospital guards in *Titicus Follies*, Wiseman urged students not to be too condemnatory. After all, he pointed out, the guards are in a difficult position. However brutal, the guards are our own surrogates, put in their position by us to further our own societal ends. This was not what students expected to hear, and the result was interesting. At first, students seemed frustrated as Wiseman refused to put forth simple answers. But the ultimate effect was, perhaps, exactly what he was hoping for: Students began to question and discuss societal and organizational issues at a new, vastly deeper level.» (Scherer/Baker 1999, 148–149).

gement-Ausbildung grundlegend gewandelt hat und an die Stelle des professoralen «sage on the stage» der «guide on the side» getreten ist, eine Mischung aus Impulsgeber und Auskunftsperson für selbständig in Gruppen arbeitende Studierende, schlagen Sarason und Banbury vor, das Spielformat «Wer wird Millionär?» für die Wissensvermittlung in Management-Kursen zu adaptieren (Sarason/Banbury 2004) – nicht zuletzt deshalb, weil die Wettbewerbssituation und der Unterhaltungseffekt die Lernleistung unterstützen, da sie eine emotionale Aufladung und Besetzung des Kursstoffes bewirken. Formpsychologische und ästhetische Argumente spielen bei der Begründung der Auswahl von Filmen für den Unterricht in den zitierten Texten ohnehin eine wichtige Rolle, doch davon gleich mehr.

Die Bedeutungen von Bedeutung

Wie ein guter Teil der akademischen Filmwissenschaft behandeln die zitierten Autoren Spielfilme als potentiell wirkmächtige Modellierungen sozialen Verhaltens. Für ideologiekritische Filminterpreten werden Mainstream-Filme dadurch zum gesellschaftlichen Problem, für die Management-Lehre zur gesellschaftlichen Ressource. Die interpretierende, neomarxistische bzw. von der Frankfurter Kulturindustrie-Kritik inspirierte Filmwissenschaft geht davon aus, dass populärer Filmtexte latente Bedeutungsmuster enthalten, die in der Kinosituation aktualisiert werden und im sozialen Leben der Rezipienten eine normative, das Sozialverhalten regelnde Kraft entfalten. Konservative Geschlechterstereotypen in Spielfilmen etwa gilt es deshalb mit avancierter Theorie zu bekämpfen, weil sie soziales Rollenverhalten außerhalb des Kinos prägen. In der einschlägigen Management-Literatur hingegen sucht man vergeblich nach Anzeichen der Befürchtung, dass Spielfilme notwendig falsches Bewusstsein produzieren könnten. Stattdessen stößt man auf ein bemerkenswertes Vertrauen darauf, dass Filme gesellschaftliche Prozesse und Entscheidungssituationen in einer angemessenen Komplexität darzustellen vermögen.

Besonders einleuchtend lassen sich die unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel von Disneys Animationsfilm *THE LION KING* (USA 1994, Roger Allers, Rob Minkoff) illustrieren. Der Film ist bekanntlich eine Hamlet-Version, bei der Hamlet – d.h. der kleine Löwe Simba – seine Willensschwäche am Ende überwindet und den Thronräuber zum Teufel jagt, worauf Prosperität und Wohlstand nach Dänemark bzw. ins Reich der Tiere zurückkehren. Den Wendepunkt bildet für den kleinen Simba eine spirituelle Sitzung, d.h. eine Begegnung mit dem Geist des toten Vaters, der ganz nach Shakespeare'schem Vorbild

den Sohn zur Wiedererlangung des Throns ermuntert und, anders als bei Shakespeare, von diesem auch erhört wird. Für den Filmwissenschaftler Matt Roth ist *THE LION KING* nichts weniger als die Kulmination einer Geschichte des «Disney-fascism», einer fortschreitenden Realisierung von Führeridealen, die letztlich dem politischen Repertoire der 1930er Jahre entstammen (Roth 1994). Für die Management-Professorin Debra Comer hingegen ist *THE LION KING* zunächst einfach ein hervorragendes Lehrmittel, denn «[I]ts contemporary dialogue, sophisticated humor, considerable violence, and catchy plot-advancing score hold the attention of even the most sleep-deprived students» (Comer 2001 431). Hat man die Aufmerksamkeit der übermüdeten Partygänger im Hörsaal auf diese Weise erst einmal gewonnen, dann eignet sich der Film hervorragend zur Erläuterung von Führungsfragen in industriellen Organisationen. Spiritualität als Ressource für Führungskräfte (Stichwort Kommunikation mit dem Geist des toten Vaters) ist ebenso ein Thema wie Selbstführung ausgehend von der Frage, wie ich mir am kleinen Löwen Simba ein Vorbild nehmen und mein eigentliches Potential besser realisieren kann.⁹

Der Unterschied der Perspektive, die Roth und Comer auf *THE LION KING* einnehmen, erklärt sich aus einem Unterschied ihrer Bedeutungsbegriffe. Roth interpretiert den Film auf der Grundlage eines letztlich an der Psychoanalyse geschulten Begriffs von Bedeutung und befragt ihn in einem Verfahren, das nicht zuletzt Kracauer in *Von Caligari zu Hitler* entwickelte, nach latenten Bedeutungen, die sich unter den manifesten verbergen. Zum Zuschnitt dieser latenten Bedeutungen gehört, dass sie sowohl symptomatisch als auch normativ sind: Symptomatisch als Ausdruck gesellschaftlicher Pathologien, normativ im Hinblick auf deren Fest- und Fortschreibung. Comers Bedeutungsbegriff hingegen ist im weiteren Sinne ein pragmatischer. Filme eignen sich als Fallstudien, weil sie «meaningful examples» sind. «Meaningful» aber sind sie, insofern sie die Studierenden helfen können, sich im Feld der Berufspraxis zurechtzufinden: «They will help them be more effective when they enter the business after they graduate» (Hunt 2001, 631). Bedeutung ist für Comer wie für ihre Kolle-

9 Vgl. zu diesen beiden Punkten die Übungsfragen Comer 2001, 433f.: «Management educators have recently recognized the usefulness of the notion of spirituality [...]. Rafiki persuaded Simba to reclaim the throne by helping him communicate with the spirit of his father, Mufasa. How can organizational leaders who do not necessarily subscribe to religion or to the supernatural use spirituality to lead more effectively?»; «Riddled with guilt, shame, and self-doubt, Simba initially abdicated his leadership responsibilities. He decided to fight for his kingdom only after his encounter with Rafiki. Recall a situation in which you initially feared living up to your potential. What and/or who eventually persuaded you to face the challenge? How?» Es mag einem dazu ein Filmtitel von Aki Kaurismäki einfallen, *HAMLET GOES BUSINESS*.

gen also gleichzusetzen mit lebensweltlicher Relevanz, und bedeutsam sind die Filme für die Studierenden, insofern sie Situationen und Entscheidungsprobleme verhandeln, die ihnen in vergleichbarer Weise auch außerhalb des Hörsaals wieder begegnen werden.

Nun wäre es gewiss ein leichtes, den Bedeutungsbegriff der Management-Ausbildner einer Kritik im Sinne des Foucault'schen Gouvernementalitäts-Konzepts zu unterziehen und nachzuweisen, dass Spielfilme hier als Ressource neo-liberaler Selbstführungspraktiken veranschlagt werden. Vor dem Hintergrund einer entsprechenden politischen Gemütslage wäre das ideologisch nicht minder bedenklich als die latenten Bedeutungen, an denen sich herkömmlichere Ansätze abarbeiten. Allerdings würde dies auf eine Fortsetzung der Auseinandersetzung mit latenten Bedeutungspotentialen mit anderen Mitteln hinauslaufen. Auch bei einer solchen Analyse würde der Blick dafür nicht hinreichend geschärft, dass es auch und gerade die manifeste Relevanz der Stoffe und Formen der Erzählung ist, d.h. die Tatsache, dass die Filme den Zuschauern bedeutsame Modellierungen lebensweltlicher Problemlagen anbieten, die zu den Möglichkeitsbedingungen des anhaltenden Erfolgs, aber auch der kulturprägenden Macht des Unterhaltungskinos zählt. Die Annahme, dass dem so ist, zählt zu den impliziten Voraussetzungen der Publikumsethnographien der «cultural studies», und in verwandter Form gehört diese Einsicht auch zu den Prämissen der Filmphilosophie Stanley Cavells.

Das Vertrauen in die Eignung von Filmen, soziale Beziehungen und Situationen zu modellieren, geht im Kreise der Management-Professoren allerdings noch weiter. Für Mallinger und Ross etwa sind Filme von großem Nutzen für die Einführung in andere, für den Zuschauer Fremde und neue Kulturen, zu denen sie auch Unternehmenskulturen zählen. Der (Spiel-)Film als Medium, so ihre These, eignet sich besonders gut für eine Darstellung der ausschlaggebenden Merkmale von Kulturen, weil sie deren Widersprüche dramatisch ausspielen können:

In particular, filmmakers deal extremely well with the paradox and ambiguity that underlie most modern cultures, whether they are national, ethnic, or organizational. (Mallinger/Rossy 2003, 609)

Der populäre Film als komplexe Modellierung von Kultur, und der Filmemacher als Garant dieser Komplexität: Eine solch zupackende Vermählung von Affirmation des Populären und *auteurisme* wird man in der akademischen Filmwissenschaft nicht ohne weiteres finden. Kracauer etwa spricht populären Filmen zwar nicht ab, dass sie die Widersprüche und Ambivalenzen gesellschaftlicher Verhältnisse darzustellen vermögen, aber wenn dies einem Film

gelingt, dann geschieht es im Sinn einer kulturellen Symptomatik unbewusst und nicht als zurechenbare Leistung des Akteurs «filmmaker». – Robert Warshow kritisierte in den 1950er Jahren die Herablassung einer Filmkritik, die an populäre Filme keinen ernsthaften Gedanken verschwenden wollte, mit dem Satz: «A man goes to see a movie, and the critic must acknowledge that he is that man.» Sinngemäß: man muss zu sein Genießen des Populären stehen und sich darauf kritisch, d.h. mit ganzer intellektueller Anstrengung einlassen. Man mag sie naiv nennen, aber Autoren wie Mallinger und Rossy scheinen an die Möglichkeit, eine andere Haltung einzunehmen, gar nicht zu denken.

Observational Learning und der Film als Medium der Simulation

Wie weiter oben ausgeführt, drängt sich der Gebrauch von Spielfilmen für die Management-Schulung in einer Zeit geradezu auf, in der Filme einfach und billig verfügbar sind, fiktionale Stoffe für Fallstudien zulässig erscheinen und mediengeschulte «observational learners» die Hörsäle füllen. Die Proponenten der Management-Schulung mit Spielfilmen begnügen sich zur Begründung ihrer Vorschläge allerdings keineswegs damit, solche letztlich medienkulturellen Argumente ins Feld zu führen. Vielmehr argumentieren sie auch medientheoretisch und insbesondere medienästhetisch und -psychologisch. Der Film gehört auf den Lehrplan, weil er *als Medium* in besonderer Weise für die Zwecke der Management-Schulung geeignet ist. Die Argumente betreffen die filmische Narration und Elemente des Stils wie die Bildgestaltung und die Mise-en-scène ebenso wie Rezeptions- und Adressierungsweisen.

Zumindest auf Anhieb hat es dabei den Anschein, als würden die hier einschlägigen Autoren durchaus gegensätzliche Positionen beziehen. Joseph Champoux, einer der engagiertesten Verfechter des Filmeinsatzes in der Management-Ausbildung, plädiert in einem längeren Text mit vielen Beispielen für den Einsatz von Animationsfilmen. Diese hätten den dreifachen Vorteil der Überzeichnung, Abstraktheit und Variabilität, alles Momente, die von didaktischem Nutzen sind. Überzeichnung dient der Verdeutlichung von Konzepten, die Abstraktion ermöglicht überhaupt erst deren Visualisierung, und die Variabilität der Animation garantiert einen Reichtum an Beispielen und Illustrationsmöglichkeiten (Champoux 2001, 81). Champoux' Argumentation liest sich wie ein spätes didaktisch-theoretisches Echo der Gestaltungspraktiken von Management-Schulungsfilmen aus den 1940er und 1950er Jahren, die durchwegs mit Animationen arbeiteten, um organisationale Zusammenhänge

zu veranschaulichen. Wie Ramón Reichert in einer Analyse solcher Filme ausführt, nutzen diese systematisch die mediale Spezifik der Animation. Weil der Animationsfilmer – ob unter den Bedingungen der klassischen Animation mit Handzeichnung oder am Computerbildschirm – stets am Einzelbild arbeitet,

kann [er] eine Detailgenauigkeit erzielen und verfügt über eine Kontrolle der Darstellung, die es erlaubt, gerade im Lehrfilm einen Gedanken mit einer Genauigkeit auf den Punkt zu bringen, die die Verwendung herkömmlicher fotografischer Bilder nicht ohne weiteres ermöglicht. (Reichert 2007)

Weit davon entfernt, bloß eine Amüsement für Kinder zu sein, ist es gerade so etwas wie eine intrinsische Intellektualität der Animation, die diese so geeignet macht für die Zwecke der visuellen Pädagogik. Zu dieser intrinsischen Intellektualität gehört auch das Moment der Suspension von überflüssigem Alltagswissen. Champoux' Autorität für seine Einschätzung des didaktischen Werts der Animation ist der Filmkritiker Roger Ebert, den er mit folgender Aussage zitiert:

Animation often finds a direct line to my imagination: It's pure story, character, movement and form, without the distractions of reality or the biographical baggage of the actors. (Ebert 1998, zitiert bei Champoux 2001, 81)

Wenn der Animationsfilm in der Lage ist, «organizational behavior and management concepts in unique ways» (Champoux 2001, 79) zu zeigen, dann gerade deshalb, weil er ohne die «distractions of reality» auskommt.

Geradezu gegenteilig lautet die Begründung, die Courtney Hunt ins Feld führt, um zu rechtfertigen, weshalb Filme – und in ihrem Fall Fernsehprogramme – den Vorzug vor herkömmlichen, textbasierten Fallstudien bekommen sollten. Herkömmliche Fallstudien «tend to lack a certain richness in terms of how the information is conveyed». Filme und TV-Shows hingegen «compress complex stories into rich, visually intense images» (Hunt 2001, 632). Es ist für Hunt also gerade die Beschreibungsdichte des fotografischen Bildes und der *mise-en-scène*, die den didaktischen Wert des Mediums ausmachen: Die Unmittelbarkeit und der Realismus der Darstellung. Ähnlich argumentieren auch Shaw und Locke (1993), die für die Verwendung von fiktionalen Texten plädieren, weil diese erlauben, den «engen Funktionalismus» der meisten Management-Theorien hinter sich zu lassen und an komplexen narrativen Situationen mit Modellcharakter «managerial judgement» zu schulen.

Sucht man nach einer Gemeinsamkeit, die diese vermeintlich gegensätzlichen Positionen verbindet, so findet man neben der von allen geteilten Annahme,

dass es hier um Formen des «observational learning» geht, einen weiteren Konsens, den keiner der genannten Autoren in Frage stellt. Filmische Darstellungen, ob im Animationsfilm, im Realspielfilm oder im Dokumentarfilm, beruhen auf einem Prozess der Gestaltung und Inszenierung, d.h. auf einer Selektion jener Elemente, die für die Zwecke der Narration unabdingbar sind, unter Ausschluss aller übrigen. Filmische Gestaltung – ob sie nun die «distractions of reality» ausblendet, «rich and intense visual images» schafft oder die Wahrheit organisationaler Realitäten herausarbeitet wie bei Wiseman – ist mithin immer ein Vorgang der Komplexitätsreduktion. Sie produziert Modellierungen lebensweltlich gegebener Situationen, die abstrakt genug sind, um dem Betrachter die Suspension von nicht relevanten Beständen des Alltagswissens zu erlauben, und dennoch hinreichend komplex, um als relevant empfunden zu werden. Bedenkt man ferner, dass Fallstudien und damit auch die an ihrer Stelle verwendeten Filmbeispiele sich stets auf Situationen beziehen, von denen die Studierenden noch keine Kenntnis aus eigener Erfahrung haben, dass sie also als Simulationen zu erwartender lebensweltlicher Situationen eingesetzt werden, dann wird deutlich, worin die Gemeinsamkeit dieser Ansätze liegt, die sich hinsichtlich ihrer medientheoretischen Rechtfertigungen des Filmeinsatzes so sehr unterscheiden: Anders als die kulturwissenschaftlich interpretierende Filmwissenschaft behandeln sie den Spielfilm nicht als Medium der Repräsentation, sondern als Medium der Simulation.¹⁰

Will man als Theoretiker des Gebrauchsfilms aus der Literatur zum Spielfilm in der Management-Ausbildung eine Lehre ziehen, dann könnten diese also lauten: «Observational learning» ist die paradigmatische Lehrform des Zeitalters der Simulation, und der Mainstream-Spielfilm ihr bevorzugtes Medium. Womit unter anderem auch gesagt ist, dass das «repeat viewing», das Wiederbetrachten bereits bekannter Filme, nicht nur ein nostalgisches Wiedergenießen von bereits Erlebtem ist, sondern eine Konsumform von und mit Zukunft.

Literatur

- Alvarez, José Luis / Miller, Padd / Levy, Jan / Svejnova, Silvy (2004) Journeys to the Self: Using Movie Directors in the Classroom. In: *Journal of Management Education*, Vol. 28, No. 3, S. 335–355.
- Buchanan, David / Huczynski, Andrzej (2004) Images of Influence: 12 ANGRY MEN and THIRTEEN DAYS. In: *Journal of Management Inquiry*, Vol. 13, No. 4, S. 312–323.
- Champoux, Joseph E. (2001) Animated Films as a Teaching Resource. In: *Journal of Management Education*, Vol. 25, No. 1, S. 79–100.

- Comer, Debra R. (2001) Not Just a Mickey Mouse Exercise: Using Disney's THE LION KING Teach Leadership. In: *Journal of Management Education*, Vol. 25, No. 4, S. 430–436.
- Gioia, D.A. / Brass, D.J. (1985) Teaching the TV generation: The case for observational learning. In: *Organizational Behavior Teaching Review*, Vol. 10, No. 2, S. 11–15.
- Goldfarb, Brian (2002) *Visual Pedagogy. Media Cultures of Education in and Beyond the Classroom*. Raleigh, NC: Duke.
- Goodman, Paul S. (2004) Filmmaking and Research. An Intersection. In: *Journal of Management Inquiry*, Vol. 13, No. 4., S. 324–335.
- Hardy, Cynthia / Palmer, Ian (1999) Pedagogical Practice and Postmodern Ideas. In: *Journal of Management Education*, Vol. 23, No. 4, S. 377–395.
- Harrington, K. V. & Griffin, R. W. (1989) Ripley, Burke, German, and Friends: Using the film ALIENS to teach leadership and power. In: *The Organizational Behavior Teaching Review*, Vol. 14, S. 79–86.
- Harris, C. (1991) Using short stories to teach international management. In: *Journal of Management Education*, Vol. 15, S. 374–378.
- Hediger, Vinzenz (2005) «Dann sind Bilder also nichts!» Vorüberlegungen zur Konstitution des Forschungsfeldes «Gebrauchsfilm». In: *Montage AV* 14/2/2006, S. 11–22.
- Hediger, Vinzenz (2006) The Product that Never Dies. Die Entfristung der kommerziellen Lebensdauer des Films. In: Ralf Adelman et al. (Hg.) *Ökonomien des Medialen*. Bielefeld: Transcript 2006, S. 167–181.
- Hediger, Vinzenz / Vonderau, Patrick (Hg.) (2007) *Filmische Mittel, industrielle Zwecke. Das Werk des Industriefilms*. Berlin: Vorwerk 8.
- Huczynski, Andrzej / Buchanan, David (2004) Theory From Fiction: A Narrative Process Perspective on the Pedagogical Use of Feature Film. In: *Journal of Management Education*, Vol. 28, No. 6, S. 707–726.
- Humphreys, Paul (2004) *Extending Ourselves. Computational Method, Empiricism, and Scientific Method*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hunt, Courtney Shelton (2001) Must See TV: The Timelessness of Television as a Teaching Tool. In: *Journal of Management Education*, Vol. 25, No. 6, S. 631–647.
- Jacquinot, Geneviève (1977) *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kline, Harrison J. / Akinc, Helen (2000) Lessons in Leadership from the Arts and Literature: A Liberal Arts Approach to Management Education Through Fifth Discipline Learning. In: *Journal of Management Inquiry*, Vol. 24, No. 3, S. 391–413.
- Livingstone, L. P. / Livingstone, B. T. (1998) The twilight zone of diversity. In: *Journal of Management Education*, Vol. 22, S. 204–207.
- Mallinger, Mark / Rossy, Gerard (2003) Film as a Lens for Teaching Culture: Balancing Concepts, Ambiguity, and Paradox. In: *Journal of Management Education*, Vol. 27, No. 5, S. 608–624.
- McCambridge, Jim (2003) 12 ANGRY MEN: A Study in Dialogue. In: *Journal of Management Education*, Vol. 27, No. 3, S. 384–401.

- Michaelsen, L. K. / Schultheiss, E. E. (1987) Bronson, Brenner, and McQueen: Do they have something to teach us about influencing others? In: *Organizational Behavior Teaching Review* 12, S. 144–154.
- O’Connell, David J. / McCarthy, John F. / Hall, Douglas T. (2004) Print, Video, or the CEO: The Impact of Media in Teaching Leadership with the Case Method. In: *Journal of Management Education*, Vol. 28, No. 3, S. 294–318.
- Puffer, Sheila M. (1996) *Management across cultures: Insights from fiction and practice*. Cambridge MA: Blackwell Business.
- Reichert, Ramón (2007) Behaviorismus, Zeichentrick und effektives Kino. Zur visuellen Kultur des Managements am Beispiel der INDUSTRIAL MANAGEMENT-Filmreihe von McGraw-Hill. In: Hediger/Vonderau (im Druck).
- Roth, Lawrence (2001) Introducing Students to «The Big Picture». In: *Journal of Management Education*, Vol. 25, No. 1, S. 21–31.
- Roth, Matt (1999) A short history of Disney-fascism. In: *Jump Cut* 40, S. 15–20.
- Ross, J. (1996) Scorsese’s THE AGE OF INNOCENCE: An escalation interpretation. In: *Journal of Management Education*, 20, S. 276–285.
- Sarason, Yolanda / Banbury, Catherin (2004) Active Learning Facilitated By Using A Game-Show Format Or, Who Doesn’t Want To Be A Millionaire? In: *Journal of Management Education*, Vol. 28, No. 4, S. 509–518.
- Scherer, Robert F. / Baker, Bud (1999) Exploring Social Institutions Through the Films of Frederick Wiseman. In: *Journal of Management Education*, Vol. 23, No. 2, S. 143–153.
- Serey, T.T. (1992) Carpe diem: Lessons about life and management from Dead Poet’s Society. In: *Journal of Management Education*, Vol. 16, S. 374–381.
- Shaw, G. / Locke, K. (1993) Using fiction to develop managerial judgment. In: *Journal of Management Education* 17, S. 349–359.
- Staw, Barry M. (1976) Knee-deep in the big muddy: A study of escalating commitment to a chosen course of action. In: *Organizational Behavior and Human Performance* 16, S. 27–44.

Eva Hohenberger

Gedenken als Gebrauch

Über die Auftragsfilme der KZ-Gedenkstätte Buchenwald

Gedenkstätten sind zugleich ehemalige Tatorte, Friedhöfe, historische Museen, Archive, nationale Monumente, Tagungs- und Bildungsstätten. Letzteres sind sie umso mehr, als sie als Orte unmittelbarer Erinnerung zunehmend weniger gebraucht werden, weil es bald niemanden mehr gibt, der sich noch aus eigener Anschauung an ihre Vergangenheit als nationalsozialistische Lager erinnern kann. Je länger Gedenkstätten ihre eigene Geschichte als Gedenkstätten haben, umso schwieriger wird es, die von ihnen ohnehin immer nur repräsentierte Vergangenheit als Konzentrationslager im Sinne eines «authentischen Ortes» aufrechtzuerhalten.

Häufig beginnen Führungen in Gedenkstätten [daher] mit der Vorführung eines Films, der die Geschichte des Konzentrationslagers im Kontext der nationalsozialistischen Herrschaft zeigt. Die Lernenden sind also oft Hunderte von Kilometern gefahren, um einen Film anzuschauen, den sie ohne Schwierigkeiten im Unterricht hätten sehen können, in dem sie über den Ort, an dem sie sich befinden, wenig erfahren. Den Ort, den sie doch mit den Sinnen erkunden könnten, sehen sie nicht, sie sitzen buchstäblich im Dunkeln,

schreibt Gottfried Kößler (1996, 305) mit erkennbarer Skepsis gegenüber einer üblichen Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Offenbar aber reichen aus der Perspektive der Institution die an den Orten zu besichtigenden Überreste der Lager und die historischen Ausstellungen nicht aus, um die Vergangenheit hinreichend darzustellen und zu erklären.

In der Gedenkstätte Buchenwald, die 1958 als Nationale Mahn- und Gedenkstätte (NMG) der DDR eingeweiht und nach der Wiedervereinigung erweitert wurde, zeigte man seit der Eröffnung Filme. Bis heute wurden fünf in Auftrag gegeben, vier davon präsentiert und einer durch eine Fernsehproduktion ersetzt.¹ Drei dieser Filme stammen aus der DDR, zwei beziehungsweise drei aus

1 Vgl. die Filmografie im Anhang.

der Zeit nach der Wiedervereinigung. Schon 1960 wurde beschlossen, einen Film eigens herstellen zu lassen, seit 1961 gab es einen Kinosaal (Heimann 2005, 149), und ab 1962 wurde der erste Auftragsfilm dort gezeigt.² Danach erst scheint es auch jene von Kößler monierte Abfolge zumindest geführter Gruppenbesichtigungen gegeben zu haben; zunächst mussten die Besucher den Film anschauen, dann erst durften sie das Lagergelände besichtigen oder die Ausstellung besuchen. Heute ist der Besucher in seiner Entscheidung frei; er kann, aber er muss den Film nicht sehen. Die enge Beziehung der Filme zum Ort indessen hat sich nicht verändert. Alle Filme gleichermaßen sollten und sollen ihn als das wahrnehmbar machen, was er einmal war, eines der frühesten nationalsozialistischen Konzentrationslager, direkt auf dem Ettersberg oberhalb von Weimar. Die Besucher sollten und sollen sehen, was hier einmal stattgefunden hat und nicht mehr sichtbar ist, und sie sollen das Vergangene «verstehen», d.h. in ihr bestehendes Geschichtsverständnis einfügen und in diesem Rahmen dauerhaft erinnern.

Daher sind diese Auftragsfilme Gebrauchsfilm in einem strengen Sinn. Einbettet in ein Netzwerk unterschiedlicher Praktiken, das Wissensbestände, Perspektiven und Meinungen über eine spezifische Phase nationaler Geschichte intentional produziert, richten sie sich an ein Publikum, dessen Subjektivität als «lernbereite Besucher» im Feld der Pädagogik vorformuliert und am Ort der Gedenkstätte in Form spezifischer Adressierungsweisen umgesetzt wird. Ihr Zweck ist durch den Einsatz an diesem Ort mehr oder weniger eindeutig definiert. Außerhalb dieses Ortes wurden und werden sie nicht gezeigt, während es andererseits durchaus möglich ist, in der Gedenkstätte auch andere Filme zum Einsatz zu bringen.³ Insofern sich hier die didaktischen Konzeptionen der Gedenkstättenpädagogik mit der Auftragsproduktion von Filmen unmittelbar verzahnen, zählen die Filme ebenso wie die Gedenkstätten selbst zum Bestand nationaler Memorialkultur. Beide sind, in der Terminologie des französischen Historikers Pierre Nora, «Gedächtnisorte» (Nora 1998).

- 2 Heimann (2005) ist hier etwas ungenau. So behauptet er einerseits, vor dem Auftragsfilm habe sich die Gedenkstätte «vorzugsweise mit Diavorträgen beholfen, um Besucher auf Lagerführungen einzustimmen» (S.154); andererseits schreibt er, nach «der Eröffnung der NMG Buchenwald 1958 liefen über Jahre hinweg vor unzähligen Besuchern Filme über die Geschichte des Konzentrationslagers. Man zeigte Filme aus dem antifaschistischen Repertoire der DEFA [...]» (S.149). Ob damit die von der DEFA produzierten Auftragsfilme gemeint sind, bleibt unklar.
- 3 Diese Aussage muss relativiert werden: Die Fernsehproduktion wurde inzwischen ausgestrahlt und der momentan gezeigte Film wird von der Gedenkstätte aus ökonomischen Gründen auch als Kaufkassette vertrieben. Auf die Problematik einer solchen Ausweitung der Zirkulation in den privaten Raum hinein werde ich am Schluss zurückkommen.

Ausgehend von der Feststellung, dass die Filme von Anfang an zum Konzept der Gedenkstätte gehörten und dass sie immer wieder erneuert und den Imperativen der Zeit angepasst wurden, lässt sich die These formulieren, dass sie nicht nur ein fakultatives Element der nationalen Memorialkultur, sondern einen unabdingbaren Bestandteil der in den Gedenkstätten praktizierten Formen des Gedenkens bilden. Diese These bleibt nicht ohne Konsequenzen für die gängigen Theorien des kollektiven Gedächtnisses und des öffentlichen Gedenkens. Lässt beispielsweise Pierre Nora die technischen Medien fast gänzlich außer Acht, bringen Jan und Aleida Assmann in ihrer Theorie des kulturellen Gedächtnisses in erster Linie das Medium der Schrift zur Sprache, während sie Fotografie und Film kritisch unter dem Gesichtspunkt einer «maschinellen Resensualisierung» verhandeln, ohne den spezifischen Diskursivierungsleistungen dieser Medien Rechnung zu tragen. Wie ich in meiner Analyse der Buchenwald-Filme zeigen möchte, verdeutlicht deren Geschichte nicht zuletzt, dass eine Theorie von Gedächtnis und Gedenken ohne Berücksichtigung des Beitrags technischer Bildmedien für die Gegenwart kaum Geltung wird beanspruchen können. Entsprechend werde ich mit einer Situierung meines Gegenstands im Kontext der aktuellen Debatte über Gedächtnis, Medien und Geschichte beginnen.

Gedächtnis, Medien und Geschichte

Wie das individuelle währt ein von Gruppen kommunikativ geteiltes Gedächtnis circa 80 Jahre, danach erlischt es. Während in oralen Kulturen gemeinschaftsstiftende Ursprungsmythen an seine Stelle treten, ist es in modernen, mediatisierten Gesellschaften «die objektivierte und offizielle Überlieferung der Historiographie» (Assmann/Assmann 1994, 121). Unter deren Herrschaft wandelt sich auch das Gedächtnis, das nun selbst «historisch» wird. Für Nora ist es getragen von einer «abergläubischen Verehrung der Spur» (1998, 23), d.h. von seiner Bindung ans Archiv. Gestützt auf materielle Überreste, die überall und von jedem gesammelt werden können, erfährt das kollektive Gedächtnis zwar einerseits eine Dezentralisierung und Demokratisierung, andererseits wird jede soziale Gruppe zur Konstitution der eigenen Geschichte, zur Anlage eines eigenen Archivs und zur Definition einer eigenen Identität gezwungen.

Ähnlich wie Nora konstatieren auch Assmann und Assmann einen Wandel des Gedächtnisses, das sich funktional in ein «Speicher- und ein Funktions-Gedächtnis» ausdifferenziert. Den Möglichkeitsraum des in Institutionen und Archiven materialisierten Speicher-Gedächtnisses nutzend, etabliert sich das Funktions-Gedächtnis als Praxis politisch motivierter Selektion und Sinnzu-

schreibung. Da «Herrschaft Herkunft braucht», wie Assmann und Assmann schreiben (1994, 124), dient das Funktions-Gedächtnis nicht zuletzt politischer Legitimation und nationaler Identitätsbildung. Daher bilden sich immer wieder auch Gegenerinnerungen aus, die Geschichte zum umkämpften Feld nationaler Sinnstiftung werden lassen.

Auch Noras Begriff der «Gedächtnisorte» zielt auf das nationale Selbstverständnis, denn in ihrer Gesamtheit bilden sie, wie er metaphorisch sagt, «das Haus» der Nation. Dass dieser Begriff keineswegs nur Orte meint, sondern alles, worin sich das Gedächtnis der Nation «kondensiert, verkörpert oder kristallisiert» (1998, 7), macht ihn sowohl für die Gedenkstätten als auch für die von ihnen in Auftrag gegebenen Filme attraktiv. Begreift man beide als «gedächtnisorte», kommen nämlich notwendig zwei weitere Perspektiven in den Blick. Die eine zielt auf den Gesamtzusammenhang einer nationalen Erinnerungs- und Gedenkkultur und damit auf den Ort der Gedenkstätten im «Haus der Nation», die andere zielt auf die Medien, mit deren Hilfe Erinnerung materiell sich ablagert und ohne die es wohl kaum «Gedächtnisorte» jenseits ihrer wörtlichen Bedeutung gäbe.

Doch für Nora spielt die Evolution der Medien für die Wandlungen von Geschichte und Gedächtnis keine Rolle, und Anspielungen auf mediale Zusammenhänge tragen allein kulturpessimistische Züge.⁴ Ganz im Gegensatz zu solcher Abstinenz stehen mediale Entwicklungen durchaus im Zentrum der Überlegungen von Jan und Aleida Assmann. Der Wandel des sozialen Gedächtnisses von einem körperbasierten, das nur unter Teilnehmenden an Kommunikationsakten Geltung haben kann, hin zu einem medienbasierten Phänomen, das Kollektivität jenseits von Anwesenheit überhaupt erst konstituiert, vollzieht sich bei ihnen entsprechend über diverse Stationen der Medientechnik. Die Schrift ermöglicht «die Geschichte» als Produkt von Geschichtsschreibung, der Druck stellt zunehmend (auch historische) Wissensmonopole wieder infrage, und die Elektronik lässt durch ihre nahezu unbegrenzten Speicher- und Zugriffsmöglichkeiten zwar einerseits die Kollektivität des Gedächtnisses brüchig werden und generiert Partikulargedächtnisse, kann diese aber andererseits über intermediale Netzwerke erneut zu einer überindividuellen Instanz zusammenschließen.

Im Vergleich zur Schrift zeichnen sich Fotografie und Film für Assmann und Assmann (1994, 131) durch eine «maschinelle Resensualisierung» aus, die das im Bild Dargestellte auch ohne Alphabetisierung wiedererkennbar werden

4 So wenn Nora behauptet, unser neues, historisches Gedächtnis sei «stark fernsehtartig» (S.29), oder wenn er mediale Aufbereitungen von Gegenwart (im Fernsehen) lediglich als «totgeborene Versuche» (S.37) in dem Bemühen beschreibt, Ereignisse symbolisch aufzuwerten.

lässt. Doch die schon mit Beginn der Fotografie auftretende Diskursivierung technischer Bilder zwischen den Polen der Spur (Index) und des Abbilds (Ikon) stellt sie in einen grundlegenden Zusammenhang mit der Gedächtnisproblematik, als ihn die These von der «Resensualisierung» fassen kann. Das Gedächtnis nämlich findet sich einerseits in den technischen Bildern externalisiert, während diese wiederum in das Gedächtnis Eingang finden. «Erinnern als ein solipsistischer Akt des Subjekts wird in seiner ästhetischen Transformation objektiviert: subjektive Erinnerung wird als Gedächtnis konstruiert, das sich nun als Objekt für andere konstituiert» (Koch 1992, 155). Dies gilt in besonderer Weise für massenmedial zirkulierende Bilder, die in unterschiedlichen Reproduktionsverfahren Mediengrenzen überwinden können. Die hierbei bedeutsame Problematik der Selektion führt auf die Assmann'sche Differenzierung von Speicher- und Funktions-Gedächtnis zurück. Sie lässt sich für eine Untersuchung der Gedenkstättenfilme produktiv machen, weil sie zum einen die Aufmerksamkeit auf die Prozesse lenkt, denen die Archivierung relevanten Materials unterliegt, und zum anderen auf die Verfahren der Selektion und Semantisierung, die die Prozessierung des Funktions-Gedächtnisses auf die Archive anwendet. Wie konfliktreich diese Prozesse und die damit verbundenen Vorgänge der Konsensfindung verlaufen, zeigt für die drei in der DDR produzierten Buchenwaldfilme die Studie von Thomas Heimann (2005), auf die ich mich im Folgenden verschiedentlich beziehen werde.

Zwischen Weimarer Klassik und der NMG

Alle Filme aus der DDR weisen die gleiche narrative Rahmung auf: Sie nehmen ihren Ausgang in der Vergangenheit Weimars als Zentrum der deutschen Klassik und enden in der neoklassizistischen Anlage der Gedenkstätte, wo sie vor allem die Gruppen-Plastik von Fritz Cremer und den Glockenturm ins Bild setzen. Zwischen diesen Eckpfeilern entfalten sie eine Geschichte des Lagers, eingebettet in eine Darstellung des Nationalsozialismus, die diesen als gewalttätigen Kampf des Monopolkapitals gegen das deutsche (und internationale) Proletariat perspektiviert. Der Nationalsozialismus erscheint als Pervertierung der deutschen Klassik: Von einem Tintenfass wird etwa im ersten Film der Gedenkstätte (BUCHENWALD, 1961) auf das Manuskript des *Faust* überblendet, dann auf eine Uniform der SS, eine Peitsche und den sogenannten Bock, auf dem Häftlinge öffentlich ausgepeitscht wurden. «Hier arbeitete Goethe,» sagt die männliche Kommentarstimme, und «hier arbeitete 100 Jahre nach ihm die SS.» Da diese «Gegenüberstellung der humanistischen Tradition der Weimarer

Klassik und der nazistischen Barbarei des Konzentrationslagers eine gängige Figur ostdeutscher Traditionsbildung [darstellte]» (Heimann 2005, 207), kann sie im dritten Film (O BUCHENWALD, 1984) schon vorausgesetzt werden. Entsprechend wird sie über eine unkommentierte Bilderkette nur angespielt: Eine Fahrt durch Weimar, Goethes Gartenhaus und ein Foto des Goethe-Schiller-Denkmal werden mit der NS-Kulturpolitik konfrontiert: Dem Foto des Denkmals folgt die Großaufnahme einer Saaldekoration (eine Art Gips-Wappen mit der Inschrift «Buch und Schwert»), dann hält Goebbels in diesem Saal eine Rede.⁵ Wie die beiden Filme davor, endet auch O BUCHENWALD mit Aufnahmen des Glockenturms der neuen Mahnmalanlage und rückt so noch einmal in den Blick, von welchem, in diesem Fall auch architektonischen Ort aus das nationale Gedächtnis der DDR sich konstituierte:

Aus dem Leidensort des Lagers wurde ein unwirtlicher, aber heroischer Kampfplatz. Die neue monumentale Grab- und Gedenkstättenanlage verwandelte in ihrem Bildprogramm den Ort der Niederlage, der Gefangenschaft und des Sterbens in einen die Nachkommenden verpflichtenden Sieg des antifaschistischen Widerstands. (Reichel 1999, 103)

Zwei Tage im April 1945 werden diesbezüglich für das Gedächtnis der DDR konstitutiv: Am 11. April fand im Lager ein bewaffneter Aufstand der Häftlinge statt, bevor es zwei Tage später offiziell von der amerikanischen Armee befreit wurde,⁶ und am 19. April legten Überlebende den sogenannten «Schwur von Buchenwald» ab, der folgende Sätze enthält: «Wir stellen den Kampf erst ein, wenn auch der letzte Schuldige vor den Richtern der Völker steht. Die Vernichtung des Nazismus mit seinen Wurzeln ist unsere Losung. Der Aufbau einer neuen Welt des Friedens und der Freiheit ist unser Ziel. [...] Zum Zeichen Eurer Bereitschaft für diesen Kampf erhebt die Hand zum Schwur und sprecht mir nach: Wir schwören» (zitiert nach Heimann 2005, 197). Diesen Schwur hatte sich die Staatsführung der DDR als Selbstbeschreibung zu eigen gemacht, und die Plastik von Fritz Cremer, die verschiedene Typen von Gefangenen in einer Gruppe vereint, weist dem Schwörenden mit der erhobenen Hand einen bedeutenden Stellenwert zu. Diese schwörende Hand rückt in Großaufnahme

- 5 Es handelt sich um einen Auftritt Goebbels' bei der in Weimar zwischen 1934 und 1942 jährlich durchgeführten Woche des deutschen Buches. Das Motto «Buch und Schwert» bezieht sich auf die von Goebbels gewünschte Synthese von literarischer und ideologischer Produktion. Die gleiche Veranstaltung taucht ebenfalls in Michael Romms Film DER GEWÖHNLICHE FASCHISMUS (1965) auf. Nach Heimann handelt es sich um Goebbels' Eröffnungsrede 1938 (Heimann 2005, 206).
- 6 Genau diese zeitliche Differenzierung von Aufstand und Befreiung wird später infrage gestellt.



Abb. 1



Abb. 2

in den Mittelpunkt des Endes von *UND JEDER HATTE EINEN NAMEN* (1974), dazu hört man die Glocke des Glockenturms (Abb. 1). Dieser in allen drei Filmen zwar unterschiedlich gestaltete, von der Anlage her jedoch gleiche Schluss, der auf den Schwur und die Mahnmalanlage rekurriert,⁷ zeigt sehr deutlich, wie das staatlich legitimierte «Funktions-Gedächtnis» über Jahre hinweg auf seinen selektierten Elementen und deren Semantisierung besteht. Mit seiner auditiven und visuellen Adressierung – einstmals hörten die überlebenden Häftlinge den Schwur, heute die Zuschauer des Films – steht die Großaufnahme der schwörenden Hand für die Hand des Staates ein, der diesen Schwur seinen Bürgern abverlangt, weil er selbst zu jener Institution geworden ist, die dessen Einhaltung überwacht und regelt. Gleichzeitig fungiert der Gestus des Schwurs auch als Eingliederung all jener Nicht-Deutschen, die Buchenwald besuchen und wie die DDR-Bürger der Subjektivierung als Kämpfer gegen den Nazismus und Bewahrer der antifaschistischen Tradition unterliegen.

In der Gestaltung dieses «Wir» lassen sich im Verlauf der drei Filme hinsichtlich der «Stimmen», der auftretenden Zeitzeugen sowie der Binnenperspektive der Narration interessante Verschiebungen feststellen. Schon im ersten Film kommen zwei, im Kommentar namentlich genannte Zeugen zu Wort, die allerdings steif an einem Schreibtisch sitzen und ihre Statements vom Blatt ablesen (Abb. 2).⁸ Es handelt sich um Walter Bartel und Harry Kuhn, beide Mitglieder

7 In *O BUCHENWALD* ist der Schwur allerdings modernisiert: Gezeigt wird laut Heimann (2005, 211) die Rede des Theaterintendanten und Regisseurs Wolfgang Langhoff zur Eröffnung der Gedenkstätte 1958; der Wortlaut ist umgeschrieben und zielt unter Berufung auf den Widerstand im Lager auf die Verhinderung eines dritten Weltkriegs in Form eines Atomkriegs.

8 Ähnlich konstatiert Judith Keilbach für westdeutsche TV-Dokumentationen der 60er Jahre, dass die Zeitzeugen emotional distanziert vorformulierte Statements abgeben. Vgl. Keilbach 2003, S.160.

der illegalen Widerstandsgruppe im Lager, beide Mitglieder der KPD. Bartel war zur Drehzeit des Films Vizepräsident des Internationalen Komitees Buchenwald-Dora und Professor am Institut für Deutsche Geschichte der Humboldt-Universität Berlin (Heimann 2005, S.160f). In diesen Funktionen war er beratend auch am zweiten Film der Gedenkstätte beteiligt, in dem er wesentlich ausführlicher als Zeuge auftritt.

Der Historiker Lutz Niethammer, unter dessen Leitung zu Beginn der 90er Jahre Akten der SED über die ehemaligen Lagerhäftlinge in der Partei aufgearbeitet wurden, beschreibt Bartel abschätzig als Teil der «Zeitzeugenstaffage der Gedenkstätte» (Niethammer 1996, 347). Die bereits seit Befreiung des Lagers schwelende Diskussion über die Rolle der kommunistischen Funktionshäftlinge in der Häftlingsverwaltung und über ihre Stellung in der Lagerhierarchie war von der Partei Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre bereits «diskret» gelöst worden. Die nach dem Krieg zwar meist nicht in der Organisation der Partei, aber in kommunal- oder landespolitisch bedeutsamen Positionen befindlichen ehemaligen Häftlinge, die als «Helden des Widerstands» öffentliches Prestige genossen, wurden ihrer Posten enthoben und, sofern sie nicht von sowjetischen Gerichten verurteilt wurden und in Lagern verschwanden, in die Kultur abgeschoben. Bartel etwa «wird nur damit bestraft, daß er Professor werden und in die Provinz gehen muß», schreibt Niethammer ironisch (S. 346). Der andere Zeuge des Films, Harry Kuhn, der seit 1949 Generalsekretär der VVN war, wurde ins Außenministerium wegbelobigt, die VVN 1953 zwangsaufgelöst,⁹ Und: «Natürlich darf nie erwähnt werden, was mit ihnen in der Nachkriegszeit geschehen ist und daß ihr Kampf von der eigenen Partei und den Russen so verurteilt worden war. Alle Dinge, die damit zu tun haben, werden herausgesäubert» (S.347). Mit Beginn des offiziellen Gedenkstättenbetriebs 1958 lag daher eine zwar nicht immer den historischen Tatsachen entsprechende, aber von den führenden Gremien der Partei ausgearbeitete Version nationaler Geschichtsschreibung vor, die die Gedenkstätte zu exekutieren hatte und bei der die ehemaligen Funktionshäftlinge ihre Rolle spielten. «Wir» hieß in dieser Version, die Deutsche Kommunistische Partei und ihre Nachfolgerin, die SED. In BUCHENWALD (1961) wird die in ihr verwirklichte Einheit von Kommunisten und Sozialdemokraten aus der Erfahrung des Faschismus legitimiert: Ihre Führer Thälmann und Breitscheid, «die Hände, die nicht zusammengefunden hatten» (Kommentartext), «starben im gleichen Konzentrationslager Buchenwald» (ebd.).

9 VVN: Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes. Im Übrigen s. Lüttgenau 2001, der eine dichte Kurzfassung der Übernahme des Gedenkens durch den Staat bzw. die SED liefert.

Stets dienten die Filme der Gedenkstätte auch der Auseinandersetzung mit der BRD, in der die vom Faschismus profitierenden Großunternehmen weiter existierten, deren Funktionäre neben anderen Parteimitgliedern und Funktionsträgern wieder zu Amt und Würden kamen. Auch die «zwei Deutschlands» finden sich entsprechend in der Haltung zum Faschismus vorformuliert: In BUCHENWALD (1961) liest Walter Bartel zum Schluss den Gründungsmythos der DDR vom Blatt ab:

Sie [die ausländischen Häftlinge] kamen ins Lager, von Deutschen gefangen genommen, von Deutschen mißhandelt, von Deutschen tief in ihrer Menschenwürde verletzt, und erlebten nun, hinter dem elektrisch geladenen Zaun, die Wahrheit von den beiden Deutschland. Der vom Faschismus gezüchtete Völkerhaß schmolz im Feuer gemeinsamer Aktionen gegen die SS.

Gegen das Bündnis der BRD mit den USA wurde die Völkerfreundschaft mit der Sowjetunion gestellt, die vor allem in UND JEDER HATTE EINEN NAMEN (1974) breiten Raum einnimmt. Gegenüber der Erschießung sowjetischer Offiziere in der in jedem Film erwähnten Genickschussanlage tritt die Problematik der Judenvernichtung zurück. Sie wird erstmalig in O BUCHENWALD (1984) breiter thematisiert,¹⁰ doch wichtiger ist dem Film die in den 80er Jahren geführte Abrüstungsdebatte. Vor dem stereotypen Ende werden der staatliche Antifaschismus der DDR sowie die «Völkerfreundschaft» zum Garanten einer Friedenssicherung, für die die BRD als permanente Bedrohung gilt. Diese nimmt in einer Atombombenexplosion Gestalt an, die für die Weiternutzung des Films nach der Wiedervereinigung herausgeschnitten wurde (Heimann 2005, 215).

Im Unterschied zum ersten Film favorisiert der zweite eine internationale Perspektive und lässt ehemalige Häftlinge verschiedener Nationen zu Wort kommen. UND JEDER HATTE EINEN NAMEN (1974) stellt in Form von Inserts mit dem Roten Winkel, der Häftlingsnummer und dem Namen 22 Zeitzeugen vor,

10 Aber selbst hier wird die Judenvernichtung der nationalsozialistischen Verfolgung von Kommunisten untergeordnet; jene kulminiert in der Vorwegnahme der Erschießung Thälmanns in Buchenwald, dann folgen die Boykottaufrufe jüdischer Geschäfte, schließlich die Bücherverbrennungen. Im Originalton des Archivmaterials werden gerade die Schriften (des Juden) Karl Marx verbrannt, danach schließt sich das Lagertor von Buchenwald. Die Verkündung der «Endlösung» führt zur vermehrten Einlieferung auch jüdischer Häftlinge, die im weiteren Verlauf des Films keine Erwähnung mehr finden, ebensowenig wie die Vernichtungslager im Osten, die die Vorgängerkfilme noch kartografiert hatten, um das Ausmaß nationalsozialistischer Gewaltherrschaft zu zeigen.

inklusive den Sprecher Peter Sturm. Die Stimme seines Kommentars folgt dem gleichen Sprachstil wie die Aussagen der Zeugen, der weniger der mündlichen Rede als der Schriftform gehorcht. Mit den Interviewten wurden Vorgespräche geführt, die protokolliert und redigiert wurden. Vor der Kamera sollten die Zeugen dann ausgewählte Passagen dieser Transkriptionen «in eigenen Worten» wiederholen (Heimann 2005, 172ff).¹¹ Obwohl aus mehreren Stimmen zusammengesetzt, nimmt die Rede daher den objektiven Duktus wissenschaftlich fundierter Geschichtsschreibung an. Bezüglich Widerstand und Selbstbefreiung wiederholt der Film die kanonisierte Narration von BUCHENWALD (1961), bietet allerdings einen wesentlich detaillierteren Einblick in die Organisationsstruktur des illegalen Lagerkomitees und seiner Militärorganisation. Auch der dritte Film rückt wenig von der kanonisierten Geschichte ab, wenngleich er im Kommentar mit der fingierten Stimme eines (unbekannt bleibenden) Häftlings arbeitet und damit eine Subjektivierung vornimmt. Diese vermeintliche Binnenperspektive motiviert auch den Titel O BUCHENWALD, der auch Titel eines offiziellen Lagerliedes ist,¹² das von der Stimme des Häftlings einmal leise durchgesungen und mehrfach gesummt oder angesungen wird.

Die Gründe für diese Verschiebungen, die über eine bloße Zunahme von Zeitzeugen zu einer subjektiven Binnenperspektive führen, sind vielfältig; Heimann (2005, 165) benennt als Ursache für die Vielzahl von Zeugen in UND JEDER HATTE EINEN NAMEN (1974) den Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker, der den Häftlingsorganisationen wieder mehr Einfluss brachte. Ebenso muss in Rechnung gestellt werden, dass die Figur des Zeugen analog zur Entwicklung der *oral history* in der westdeutschen Geschichtswissenschaft auch in der ostdeutschen an Stellenwert zugenommen und dass sich die pädagogische Konzeption der Gedenkstätte von einer dem Zuschauer gegenüber konfrontativ aufklärerischen Haltung zu einer mehr subjektiv nachvollziehbaren entwickelt hat. Bei allen Filmen der Gedenkstätte hat man es im Sinne Sylvie Lindepergs mit einer Art «Palimpsest» zu tun, dessen Schichten es in einer Analyse sorgfältig abzutragen gilt. Mit diesem Verfahren, das Lindeperg «Kino in Aktion» nennt und das den Herstellungsprozess von Auftragsfilmen anhand aller verfügbaren Unterlagen minutiös rekonstruiert, «lassen sich die Interessen, die sich um den entstehenden Film kristallisieren, vom Ursprung her ablesen und

11 Laut Heimann wurden von diesem aufgezeichneten Material dann wiederum nur zwischen 10 und 15% für den Film genutzt.

12 Die Geschichte des Liedes selbst bleibt im Film unerzählt; Text und Musik stammten von zwei österreichischen Häftlingen, die es 1938 in Buchenwald schrieben. Ein anderer Häftling reichte es beim SS-Lagerkommandanten ein, der es zum offiziellen Lagerlied erklärte. Vgl. <http://www.mdr.de/kultur/musik/1747259.html> (Zugriff am 10.9.2005).

das dem Publikum vorgeführte Werk als eine Abfolge von Entscheidungen – politischen, finanziellen, künstlerischen, beruflichen, persönlichen usw. – erkennen» (Lindeperg 2003, 66). Ein solches Verfahren bietet sich auch für die Filmproduktionen nach der Wiedervereinigung an, die sich von denen aus der Zeit der DDR vielfach unterscheiden.

Von der NMG zur KZ-Gedenkstätte

Die Neugestaltung Buchenwalds nach der Wiedervereinigung konzentrierte sich ganz auf die Umarbeitung des ostdeutschen Erbes; vor allem die bislang unterbliebene Einbeziehung des nach 1945 von der Sowjetunion genutzten «Speziallagers 2» führte zu heftigen Konflikten.¹³ Mit der Neueinrichtung der Ausstellung¹⁴ wurde auch ein neuer Einführungsfilm in Auftrag gegeben, den der inzwischen von der damals auftragnehmenden Produktionsfirma Chronos-Film zu Spiegel-TV gewechselte Autor Michael Kloft realisierte. Der Film *BUCHENWALD 1937–1945* (1993/94) folgt dem bereits bekannten Schema, das sich an der Chronologie ausrichtet und nach einer kurzen Beschreibung des Lagers seine Entstehung aus dem Nationalsozialismus zu erklären versucht. Er beginnt mit farbigem Archivmaterial der amerikanischen Armee von der Lageranlage und lässt aus dem Off den Brief eines Häftlings verlesen, doch wie schon in *O BUCHENWALD* wechselt die Binnenperspektive eines Einzelnen schnell ins Kollektive und Unpersönliche. Der Film rekonstruiert den Bau des Lagers, rückt ihn kurz in die nationalsozialistische Feindkonstruktion ein und beschreibt seine weitere Geschichte vor allem unter der Perspektive eines Arbeitslagers. Im Gegensatz zu der in der DDR gepflegten Legende begründet er den geglückten Aufstand der Häftlinge ausschließlich mit dem Vorrücken der amerikanischen Armee und dem daraus resultierenden Abzug eines Großteils der Wachmannschaften: «Als die SS flieht», heißt es im Kommentar, «besetzen Häftlinge das Tor und übernehmen das Lager.» Der Film endet mit einem zitierten Bericht der US-Armee und erneutem Material von der Befreiung. Auch das Motiv des Briefes wird wieder aufgenommen, bevor zu Aufnahmen der Anlage heute (nicht aber des Mahnmals) der Schlusskommentar kurz auf die Weiternutzung des Lagers durch die Sowjet-Armee verweist und mit der Übergabe des Geländes an die DDR im Jahr 1950 abschließt.

13 Für eine genauere Beschreibung der Veränderungen und vor allem der Konflikte um diese Änderungen in Buchenwald, s. Zimmer 1999; für eine Kurzfassung, s. Reichel 1999, S.106ff, und Knigge 2000.

14 Die zum 50. Jahrestag der Befreiung des Lagers 1995 eröffnet wurde.

Dieser Film wurde von den zuständigen Gremien als Einführungsfilm für ungeeignet befunden. Nach Aussage von Harry Stein, auch damals schon Mitarbeiter der Gedenkstätte, handelte es sich bei dieser Entscheidung nicht um eine generelle inhaltliche Ablehnung, sondern lediglich darum, dass man den Film für den pädagogischen Zweck nicht als ausreichend erachtete.¹⁵ Er wurde, wie Stein sagt, «nur nicht angenommen», was zur Folge hatte, dass er in Buchenwald selbst nicht gezeigt werden konnte.¹⁶ Mit der Firma Chronos wurde aber vereinbart, das verwendete Archivmaterial für eine Folgeproduktion zur Verfügung zu stellen, so dass der heute noch gezeigte Film KZ BUCHENWALD / POST WEIMAR (1999) ohne den abgelehnten Vorläufer nicht zu denken ist. Bis 1995 wurde weiterhin die DDR-Produktion O BUCHENWALD vorgeführt.

Zwischen 1995 und 1999 zeigte die Gedenkstätte an Stelle des Films von Michael Kloft den Fernseh-Beitrag KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE (1995), eine Produktion des WDR und damit kein Auftragsfilm. Er konzentriert sich primär auf die Befreiung und anfängliche Verwaltung des Lagers durch die amerikanische Armee (das historische Bildmaterial stammt überwiegend aus amerikanischen Quellen), thematisiert in seiner zweiten Hälfte aber auch zum ersten Mal ausführlich das Verhältnis der Bewohner Weimars zum Lager. Zentral stellt der Film die Frage, was die von den Amerikanern erzwungene Konfrontation der Deutschen mit den Folgen nationalsozialistischer Verbrechen bewirkt habe, und delegiert die Antwort an zwei Personen: Während die Zeugin Gisela Hamman, die als Tochter eines inhaftierten NSDAP-Mitglieds an der Besichtigung teilnehmen musste, von einem «heilsamen Schock» spricht, sieht Wolfgang Held, der als 15jähriger freiwillig auf den Ettersberg ging, um einen inhaftierten Verwandten zu suchen, in den Maßnahmen eine Förderung von Verdrängung. Der abschließende Epilog, der ausschließlich aus Aufnahmen des Geländes besteht, signalisiert eine schicksalhafte Unauflösbarkeit der Positionen, zwischen denen sich zu entscheiden nicht möglich scheint.

Dass dieser zunächst nur als «Lückenfüller» (Harry Stein) gedachte Film bis 1999 gezeigt wurde, hatte eine Reihe «pragmatischer Gründe». 1991 hatte das Land Thüringen eine Expertenkommission eingesetzt, deren Vorschläge zur Neugestaltung des Lagergeländes sowie der Ausstellungen nun «abgearbeitet» wurden. Die Gedenkstätte musste mit weniger Personal vier Ausstellungen gleichzeitig vorbereiten, so dass ein neuer Einführungsfilm nicht mehr die

15 Telefonat mit Harry Stein am 11.01.06.

16 Trotz dieser Ablehnung wird der Film laut Stein von der Gedenkstätte vertrieben, ebenso von der Gedenkstätte Neuengamme. Siehe: <http://fhh1.hamburg.de/index.html> (Zugriff am 02.01.06).

größte Priorität besaß.¹⁷ Dass die WDR-Produktion vor allem das betont, was in der DDR keine Rolle spielen durfte, die Bedeutung des amerikanischen Vormarsches für die Befreiung sowie das Verhalten der Bürger von Weimar, entsprach, so Stein, primär «von Besuchern nachgefragten Akzenten». Über diese Binnenperspektive der Institution hinaus kann jedoch vermutet werden, dass die Dauerhaftigkeit des Provisoriums auch mit den politischen Auseinandersetzungen in Verbindung steht, die die Neugestaltung Buchenwalds in der ersten Hälfte der 90er Jahre begleiteten.¹⁸ Der Widerspruch zwischen einer primär auf pädagogischer Grundlage getroffenen Entscheidung gegen KZ BUCHENWALD 1937–1945 und der Präsentationsdauer eines auf die üblichen Parameter dieser Pädagogik gänzlich verzichtenden Films wie KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE wäre sonst kaum zu erklären.

Mit KZ BUCHENWALD/POST WEIMAR (1999) kommt Ende der 90er Jahre die vorerst letzte Auftragsproduktion zum Einsatz. Sie kann sich ausschließlich dem «Hauptlager» widmen, da die Geschichte des «Speziallagers 2» inzwischen mit einer gesonderten Friedhofanlage, mit eigenen Ausstellungsräumen und einem eigenen Film repräsentiert wird. Der unauflösliche Zusammenhang von Memorial- und Medienkultur zeigt sich im neuen «Einführungsfilm» sowohl in der Wahl der Zeugen, der Übernahme von Archivmaterial und Musik als auch in der Perspektivierung von Geschichte selbst: Floréal Barrier war bereits in dem abgelehnten Film von Michael Kloft zu sehen, Ernst Jende war Zeuge in der Produktion des WDR und Rolf Kralovitz hat zeitgleich zu den Dreharbeiten seine Erinnerungen an Buchenwald verschriftlicht¹⁹ und verfügt als ehemaliger Produktionsleiter beim WDR über Medienerfahrung. Eine Cello-Version des Liedes «O Buchenwald» rahmt den Film musikalisch, in der Rekonstruktion der Lagergeschichte wird auf historisches Bildmaterial rekuriert, das inzwischen ebenso bekannt ist wie die Farbfilme der Amerikaner, die die Zeit «danach» symbolisieren, und der Epilog endet mit einer Aussage Floréal Barriers, wie schwer das Erlebte den Nachgeborenen verständlich zu machen sei.

Die Referenzen auf unterschiedliche Medienkontexte sowie die explizite Thematisierung des Gedenkens selbst entsprechen der Neukonzeption der Gedenkstätte, die eine radikale Historisierung auch der vorerst letzten Phase der

17 Ich folge mit dieser Darstellung den Ausführungen Harry Steins (Telefonat am 11.01.06).

18 Ausgehend von einem Weimarer Bürgerforum und einer Initiative der ehemals im Speziallager 2 Internierten, formiert sich zu Beginn der 1990er Jahre in der Stadt Weimar der Widerstand gegen die Gedenkstättenleitung und jegliche, irgendwie an die SED gebundenen antifaschistischen Organisationen. Vgl. Zimmer 1999.

19 1996 unter dem Titel «ZehnNullNeunzig in Buchenwald» im Verlag Walter Meckauer Kreis e.V., Köln publiziert.

eigenen Geschichte betreibt. Ihre Zeit als staatlich gelenkte NMG, die als zentraler Gedächtnisort die politisch-historische Kultur der DDR maßgeblich beeinflusst hat und der Partei als Sozialisationsinstanz diente,²⁰ wird als «dritte Geschichte» Buchenwalds gefasst und abgeschlossen. Konnten die Filme der DDR die Vergangenheit noch bruchlos in eine kohärente historische Erzählung übersetzen, die das Leiden mit dem Sieg verknüpft und in ein sinnhaftes Martyrium überführt, ist dies mehr als 60 Jahre nach Kriegsende und in einer Situation permanenter medialer Thematisierung des Nationalsozialismus²¹ nicht mehr möglich. In dieser Situation versucht die von der Gedenkstätte und ihrem seit 1994 tätigen Leiter Volkhard Knigge sehr bewusst betriebene Strategie der Verwissenschaftlichung von politischer Funktionalisierung zu befreien, insofern sie sich streng empirisch versteht.²² Trotzdem bleibt sie von den Interessen der Gedenkpolitiken weder verschont noch unberührt. Daher wäre auch bis in die Auswahl und Montage der Bilder hinein genauer zu untersuchen, welche Elemente aus dem «Speicher-Gedächtnis» an die Stelle der nationalen Mythen und der sie mit konstituierenden Bilderfolgen der DDR getreten sind.

Selektionskriterien am Beispiel der Fotografie

In seiner Studie zur Rolle der Fotografie für das Gedächtnis vertritt Götz Grossklaus (2004) die These, dass die primäre Erfahrungswelt der Moderne eine der Brüche und Diskontinuitäten sei und dass daher vor allem solche Fotografien in das Gedächtnis dauerhaft eingetreten sind, die einen Moment des Übergangs symbolisch repräsentieren können. Im Durchgang von den privaten zu den kollektiven und schließlich «globalisierten» Erinnerungen an die großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts widmet sich Grossklaus unter anderem auch Fotografien der Zerstörung Hiroshimas und Dresdens sowie Fotografien der KZs. Alle diese Fotos bilden Typen von «Schwellenbildern» aus, wie sie für die Erfahrung der Moderne symptomatisch sind: Die menschenleeren Fotos der zerbombten Städte zeigen Räume im Moment ihrer Auslöschung, denen jene Bilder aufgehäufter Relikte und toter Körper korrespondieren, wie sie in den KZ-Fotografien massenhaft geworden sind. Für Grossklaus machen diese

20 Gemeint sind hier die in der Anlage durchgeführten Jugendweihen.

21 Die inzwischen auch zu einer Reihe von Veröffentlichungen geführt hat; beispielhaft seien genannt Brink 1998, Classen 1999, sowie die Sammelbände von Kramer 2003 und Bannasch/Hammer 2004.

22 Auch diesem Empirismus folgt der neue Film, der zu Beginn und gegen Ende ganze Passagen des Kommentars Daten und Zahlen widmet.

raumlosen Körper und körperlosen Räume jene Katastrophen überhaupt erinnerbar, die allein dokumentarisch nicht mehr fassbar sind. Die Tatsachen-Feststellung, dass es so gewesen sei, geht auch für ihn an einer traumatischen Erfahrung vorbei, die sich nur noch, wie Joachim Paech (2004) es nennt, «ent/setzt», an andere Stelle verschoben zeigen kann.

Neben Kriterien politischer Selektion²³ gibt es daher Selektionskriterien ästhetischer Art. Diejenigen Bilder, die in den Bilderkreislauf dauerhaft eintreten, bezeichnet der Historiker Habbo Knoch (2001) schlicht als «gute Bilder», Grossklaus nennt sie «dicht» und «repräsentativ». «Repräsentativ» sind sie dabei weniger in Hinsicht auf das Gezeigte als vielmehr in der Form des Zeigens selbst; die Bilder raumloser Körper und körperloser Räume, so Grossklaus, kommen einerseits der auf Raum bezogenen Erinnerungstätigkeit der Elaboration entgegen²⁴ und gliedern sich andererseits ikonografisch in bestehende Bildhaushalte ein. Die bei Grossklaus insofern doppelt argumentativ gestützte These, nach der nur diejenigen Bilder in das kollektive Gedächtnis eingehen, die als symbolische Zeichen lesbar und damit narrativ tradierbar werden, findet sich bei vielen Autoren wieder, die sich mit Fotografien der Lager befassen.²⁵ Gerade aber Fotografien erscheinen weder in den Massenmedien noch in Ausstellungen oder Filmen ungerahmt; sie sind immer schon in der ein oder anderen Weise beschriftet, sei es durch Kommentare im Film, durch Texte in Ausstellungen oder durch Unterschriften in Bildbänden. Deshalb gilt es gerade jene Verkopplungen von Bild und Schrift, Bild und Stimme oder Bild und Bild in den Blick zu nehmen, die die funktionalen Ausdifferenzierungen in Dokument oder Symbol diskursiv erst produzieren. Anhand der Verwendung eines der bekanntesten Fotos aus Buchenwald in den Einführungsfilmen lässt sich diese Problematik beispielhaft verdeutlichen.

Es handelt sich um die nach der Befreiung entstandene Aufnahme im Inneren einer Baracke des sogenannten kleinen Lagers, das auf seiner linken Seite die vollbelegten Pritschen zeigt und auf der rechten einen stehenden Mann, der seinen nackten Körper mit Kleidern verdeckt. Dieses bis heute in seinen Entstehungsbedingungen nicht vollständig nachgewiesene Bild²⁶ (im Folgenden «Mil-

23 Für Grossklaus zählen dazu vor allem Fotos der Bombardierung deutscher Städte, die zu zeigen nach dem Krieg politisch nicht opportun war; Knoch verweist analog auf den Ausschluss von Fotografien erkennbarer Täter nach dem Krieg in Westdeutschland.

24 Grossklaus stützt sich in seiner Darlegung des Gedächtnisses auf die Kognitionstheorie, namentlich auf Gebhard Rusch.

25 So z.B. Knoch 2001; Hoffmann 1996; Brink 1998.

26 Brink 1999 vermutet als Aufnahmedatum den 16.04.45 und als Fotografen den Soldaten Private H. Miller. Junk 2005 datiert das Foto zunächst gleichfalls auf den 16.04., da es an diesem Tag



Abb. 3



Abb. 4

ler-Foto») taucht interessanterweise nur in zwei der Filme auf, im allerersten und in der WDR-Produktion.

In *BUCHENWALD* (1961) berichtet der Kommentar von der Einlieferung von 10.000 Juden im November 1938, nach der sogenannten Reichskristallnacht. Die Juden wurden, sofern sie den Transport überlebt hatten, besonders schlecht behandelt, in «Behelfsbaracken gepreßt, je 2000 in eine Baracke mit 500 Plätzen. Und sie wurden ausgeplündert, totgeschlagen, und wer sich nicht ausplündern ließ, an Bäume gebunden, um die sie herumlaufen mußten, bis sie zusammenbrachen. Auf dem Appellplatz wurden sie von Hunden zerfleischt.» Während dieses Kommentars werden Fotos gezeigt: Eine Außenansicht mit Zoom auf eine Baracke (a; Abb. 3); eine Innenansicht von belegten Pritschen mit einem Schwenk abwärts (b; Abb. 4); das «Miller-Foto» in einem verkleinerten Ausschnitt (alle vier Seiten wurden beschnitten, so dass die Beine der stehenden Figur fehlen) (c; Abb. 5); ein Ausschnitt aus einem anderen Foto, das einen Mann auf einer Pritsche liegend zeigt, der den Betrachter anschaut; ein Zoom zurück enthüllt einen zweiten Mann, der den ersten anschaut (d; Abb. 6); schließlich ein Filmausschnitt eines im Dunkeln bellenden Hundes (e). Die Bildfolge hat die Funktion, das Beschriebene vorzuzeigen; man sieht die Abgebildeten als «in Behelfsbaracken gepreßte» Juden. Bereits das «Miller-Foto», aber ebenso die folgenden Ausschnitte mit Einzelpersonen, die man sieht, während der Kommentar von ihrer Folterung spricht, appellieren affektiv an den Betrachter. Der Blick des Stehenden und der individualisierten Liegenden trifft

aber bereits im *Times-Herald* abgedruckt wurde, zieht sie die Datierung wieder in Zweifel. Auch die Urheberschaft von Miller hält sie nicht für nachweisbar. Junk sprach sowohl mit Abgebildeten als auch mit Mitgliedern des «Signal Corps», der Foto- und Filmtruppe der Amerikaner. Einen Abzug des Fotos mit verschiedenen Beschriftungen fand sie in den National Archives, dem amerikanischen Bundesarchiv in Washington. Beide Autorinnen geben zahlreiche Hinweise auf die verschiedenen Publikationsorte des Bildes.



Abb. 5



Abb. 6

auf den Blick des einzelnen Zuschauers; der zweite Liegende schafft eine Gruppenkonstellation der Blicke, die den des Zuschauers inkludiert. Wir betrachten, während wir betrachtet werden, die Betrachtung eines Betrachtenden. Wir sind zugleich in die Gruppe eingeschlossen, wie wir ihr real äußerlich bleiben. Die Bildfolge stellt den Konnex mit den Gefangenen her, den der beschreibende Kommentar nicht liefern kann. Bild und Ton entfernen sich voneinander; wird das «Miller-Foto» gezeigt, spricht der Kommentar schon das Wort «totgeschlagen» aus, doch wir sehen Lebende, mit denen wir Mitleid empfinden. Die zumindest für das «Miller-Foto» nachweisbare falsche Datierung bestätigt die rein illustrative und appellative Verwendung der Bilder.

In KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE (1995) dient das Bild zugleich als Beleg für wie als Einspruch gegen die Rede einer Zeugin, die von der Zwangsbesichtigung des Lagers berichtet:

Und das ist ein Bild, das ich nie vergesse. Die lagen auf solchen Pritschen, durch die, durch die ganze Baracke, zu ich weiß nicht, also wie die Heringe. Da da kamen nur Knochenarme raus, mit Haut überzogen, die uns bedrohten. Dann kamen die Kapos, oder irgendwelche andere Aufseher noch, die haben die erstmal beruhigt, weil die wahrscheinlich dachten, die gehen auf uns los. Man weiß es nicht.

Zu diesem Text wird das Foto einmal ganz gezeigt (a; Abb. 7); dann in vier Detailansichten, die zuerst drei Liegende der unteren Pritsche zeigen (b; Abb. 8); aus diesem Bild die linke Figur vergrößert als Porträt (c; Abb. 9); dann vier Liegende der mittleren Pritsche (d; Abb. 10) und schließlich die rechte Figur von (b) in einem anderen Ausschnitt, so dass der auf dem Rücken liegende Häftling der nächsten Pritsche mit zu sehen ist (e; Abb. 11). Diese fünfteilige Serie bestätigt zunächst die geschilderte Situation («lagen auf Pritschen wie die Heringe»), während sie später die Rede von der vermeintlichen Bedrohung



Abb. 7



Abb. 8



Abb. 9



Abb. 10



Abb. 11

konterkariert, indem sie die den Fotografen relativ teilnahmslos anschauenden Gesichter zeigt. Während wir zunächst sehen, was die Zeugin gesehen haben könnte, sehen wir dann, dass von den Häftlingen keinerlei Gefahr ausgeht. Statt bedrohlich wirken sie im Gegenteil verletzlich; einer hat einen Verband um den Kopf, der auf dem Rücken Liegende scheint zu schwach, um sich der Kamera überhaupt zuzuwenden. Die Datierung

des Bildes entspricht dem geschilderten Zeitraum, auch wenn es vielleicht nicht am 16.04. aufgenommen wurde, dem Tag, an dem die Weimarer ins Lager befohlen wurden. Im Gegensatz zur illustrativ-affektiven Verwendung im ersten Film, bei der die Bilder dem Kommentar gänzlich untergeordnet sind, ent-

steht hier eine visuelle Gegenargumentation zum Text, in der das Bild als Dokument fungiert – es widerlegt die Zeugin.

Die Beispiele zeigen, wie durch die Rhetorik der Filme ein und dasselbe Bild unterschiedliche semantische Facetten gewinnt; als dominant erweist sich jedes Mal der Kommentar, der die Abgebildeten einmal als Juden,



Abb. 12

das andere Mal einfach als Häftlinge beschreibt. Ebenso wichtig sind die Dauer der Einstellung und die vorangehenden oder folgenden Bilder. Im ersten Beispiel induziert das erste Foto der Baracke von außen (Abb. 12) die Lesart der folgenden Innenansicht als Blick in genau jene Unterkunft, die das erste Foto zeigt und von der das folgende «Miller-Foto» lediglich eine andere Perspektive gibt. Da das «Miller-Foto» gar nicht lange genug zu sehen ist, erscheinen die folgenden Ausschnitte der Blickwechsel als ihm zugehörig. Die unterschiedliche Dauer von Bildfolge und Kommentar führt in *BUCHENWALD* zu einem Verhältnis von Bild und Ton, das im Anschluss an Keilbach (2004, 551), die sich hier auf Alexander Kluge bezieht, als «mittlere Abstraktion der Verkehrssprache» bezeichnet werden kann; die Aufnahmen zielen nicht auf eine historisch einmalige Situation, sondern auf irgendeine Situation in irgendeiner Baracke. In *BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE* wird das Bild dagegen für den Betrachter spezifisch sichtbar gemacht: Die präsentierten Details erzeugen schließlich zwischen Bild(ern) und Ton einen Widerspruch. Mit diesem Widerspruch zwischen gehörter Gefährdung und gesehener Verletzlichkeit differenzieren sich die Affekte des Betrachters aus: Während wir mit den Abgebildeten Mitleid empfinden, erscheint die Zeugin zunehmend als «unbelehrbar». Damit produziert die Szene einen Topos, der sie an übergeordnete Diskurse anschließbar macht, in denen die rhetorische Figur der «Unbelehrbaren» ihren Ort hat; in einer Geschichtserzählung nämlich, die von vornherein didaktisch auf die Lehren zielt, die aus «der Geschichte» für die Gegenwart zu ziehen sind.

Lagerbilder als «Schwellenbilder»

Von der Fotografie kann die von Grossklaus entwickelte Kategorie des «Schwellenbildes» problemlos auf filmische Bilder ausgeweitet werden. Die eigens für die Einführungsfilme neu gedrehten Aufnahmen zeigen stets die gleichen Motive: menschenleere Zufahrtswege, den Stacheldraht, das ebenso stets menschenleere Areal der Gedenkstätte mit ihren wenigen restaurierten Bauten. Gerade in solchen Schwellenbildern bilden sich Kontinuitäten symbolischer Darstellung aus, die auch von einem politischen System zum anderen überdauern.

Das Bild des Tores zählt zu den prominentesten Symbolbildern in der Darstellung der Lager und wird in fast jeder Publikation zum Thema erwähnt. In allen Filmen der DDR werden Schließung und Öffnung des Tores narrativ eingesetzt und im wesentlichen nachinszeniert. Sein Durchschreiten von außen markiert den Eintritt in ein System der Unmenschlichkeit, seine Öffnung analog die Befreiung. In *BUCHENWALD* (1961) wird dieser Eintritt durch «ein Tor zur Hülle» (Kommentar) in Form einer Kamerafahrt und eines Schwenks zurück auf das sich schließende Tor und seine gut erkennbare Inschrift («Jedem das Seine») subjektiv nachvollzogen. Auffallend unausgearbeitet findet sich das Motiv nur in *UND JEDER HATTE EINEN NAMEN* (1974), wo sich der Eingang bereits im Prolog vor dem Titel findet. Von außen wird auf das Tor gezoomt, bis die Inschrift spiegelverkehrt bildfüllend zu sehen ist. Dann erfolgt ein Umschnitt und man sieht die Schrift von innen. Lapidar erklärt der Kommentar: «An dieser Stelle entstand 1937 das faschistische Konzentrationslager Buchenwald.» Auch die Darstellung des Ausgangs bleibt auf wenige Bilder beschränkt. Zwischen den Aussagen zweier Zeugen über die Selbstbefreiung findet sich lediglich eine Zeichnung vom «Sturm auf das Tor». Die Kargheit dieser Inszenierung korreliert mit der in diesem Film dominanten Perspektive des illegalen Lagerkomitees, die sich ganz auf die Organisation des Widerstands gegen die SS und die Übernahme der Macht im Lager konzentriert.

Nach der Wiedervereinigung entfällt das Narrativ von Einschluss und Öffnung, dafür vermehren sich die narrativ nicht motivierten Bilder des Lagergeländes «heute», deren auffällige Wetter- und Lichtverhältnisse Detlef Hoffmann (1996, 245f) in der romantischen Malerei des 19. Jahrhunderts vorformuliert sieht. Als geradezu «stilbildend» für Fotografien der Konzentrationslager²⁷ betrachtet er «das dramatisierende Spiel mit extremen Lichtverhältnissen» (S.

27 Hoffmann schreibt über Bilder von Auschwitz, aber seine Aussagen treffen für Buchenwald in gleicher Weise zu.

246), das so einfach nicht zu decodieren sei, in jedem Fall aber durch seine «Anmutung» Bedeutung erheische:

Morgenrot und Sonnenstrahlen, Regentropfen und Gewitterstimmung, winterlicher Schnee oder Nebel sind uns an diesem Ort des Verbrechens vertraut. Sie zitieren die symbolische Ordnung der zyklischen Zeit, die aus einem gesetzmäßigen Rhythmus von Werden und Vergehen besteht. Bilder dieser Art versöhnen, erfüllen damit an dem verfluchten Ort die Sehnsucht nach einer Deutung» (ebd.).

Schon O BUCHENWALD (1984) setzte auf dramatische Lichteffekte; das Gelände, der Stacheldraht (mehrfach in Groß- oder Detailaufnahmen) und das Tor werden häufig im dunklen Abendrot oder aber im Schnee gezeigt. Ähnliche Aufnahmen finden sich in BUCHENWALD 1937–1945 (1994), gehäuft treten sie in KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE (1995) auf. Der Schluss des Films zeigt in acht Einstellungen menschenleere Nachtaufnahmen des von Scheinwerfern erhellten Geländes im Schnee. Unter ihnen finden sich eine Großaufnahme des Stacheldrahts vor dem Lichtkegel der Lampe (Abb. 13), eine Großaufnahme der Lampe selbst, das entfernte Tor mit Scheinwerfer, der angestrahlte Lagerzaun. Die letzte Aufnahme ist ein langer Schwenk vom entfernt zu sehenden Krematorium nach links über die beleuchtete Schneedecke. Zu hören sind dramatische Musik, Windgeräusche und zum Schluss ein Geräusch wie eine zufallende Tür. Über diese letzte Einstellung schiebt sich von rechts der Abspann.

Neben der erwähnten narrativen Funktion dieses Epilogs, zwei von Zeugen formulierte argumentative Alternativen unentscheidbar zu machen, lässt er sich als Symbolisierung der eigenen Arbeit auffassen, die das im Dunkel unter dem Schnee, d.h. in der «unerreichbaren» Vergangenheit Verborgene nicht aufdecken, sondern nur noch punktuell «beleuchten» kann. Die implizierte Unaufhebbarkeit der Distanz zwischen dem, was hier war, und dem, was wir heute darüber sagen können, schließt an solche Diskurse über die Lager an, die das Versagen symbolischer Tradierungssysteme angesichts einer zu schrecklichen Erfahrung postulieren. Dass auch solche im Modus generalisierter Sprachkritik sich formulierende Positionen auf Medien angewiesen sind, bleibt ein Paradox, das zu transzendieren die menschenleeren Bilder zwar für sich in Anspruch nehmen, nicht aber einlösen können. Ihren Symbolwert gewinnen sie ausschließlich aus ihrer massenhaften Zirkulation und damit durch Konventionalisierung. Ausgerechnet in ihnen einen Beleg dafür sehen zu wollen, «daß das Grauen fotografisch nicht mehr einzuholen ist» und dass die Bilder «durch ihren melancholischen Duktus als Forschungen nach den Spuren der Zeit [figurieren], die dem Betrachter letztlich eine Entschlüsselung des Geschehens verweigern» (Wiedenmann 2004,



Abb. 13

347/8), erhebt Kitsch in den Stand metaphysischer Unaussprechbarkeit. Die Behauptung, Gegenstand solcher Fotografien sei «die fotografische Selbstbefragung aller Bilder über den Holocaust» (S.346), sie stellen mithin eine «kritische Selbstreflexion» medialer Möglichkeiten dar, schließt an den impliziten Ikonoklasmus an, der die Debatten über die «Ikonen der Vernichtung»

(Brink 1998) vielfach begleitet. Da die Aufnahmen der Lager und Leichen ubiquitär und alltäglich sind, sollen sie durch solche Bilder ersetzt werden, auf denen allenfalls noch die Spuren der Verbrechen in höchst symbolischer Funktion auf deren Uneinholbarkeit verweisen. Eine solche Position läuft Gefahr, politisch fungibel zu sein und wortwörtlich «mit dem Schnee des Vergessens» zu bedecken, was der Zukunft vielleicht im Wege steht. Anstatt die Bilder zu verweigern, wäre demgegenüber auf Quellenkritik und Bildhistoriografie zu bestehen, mit dem Ziel, alternative Rhetoriken zu entwickeln, die die politische Dimension der Bilder gerade nicht «dem Schmerz des Kosmos»(Hoffmann 1996, 246) überantworten, sondern im Gegenteil sichtbar werden lassen. Beispiele für solche Strategien der «Relektüre» (Keilbach 2004, 558) ließen sich in Filmen finden, die die Bilder selbst befragen. Die Auftragsfilme der Gedenkstätte Buchenwald gehören nicht in diese Kategorie.

Schlussbemerkung

Neben der «Ästhetik der Schwellenbilder» weisen die Buchenwald-Filme eine Reihe weiterer Gemeinsamkeiten auf, die sich alle auf ihre Funktion zurückführen lassen. Stets wählen sie eine didaktische Narration, die die Entstehung des Lagers aus der Geschichte des Nationalsozialismus zu erklären versucht,²⁸

28 Mit Ausnahme der monothematischen Fernsehproduktion des WDR, die ihr Thema aber in der Form didaktisch aufbereitet, dass sie dem Zuschauer die Wahl zwischen zwei Alternativen lässt.

und immer bildet der Kommentar, wie unterschiedlich seine Gestaltung im einzelnen auch sein mag,²⁹ die primäre pädagogische Instanz, die das zu lernende historische Wissen formuliert und vermittelt.

Unabhängig von ihrer jeweiligen Gewichtung werden eine Reihe von Fakten und Ereignissen in allen Filmen genannt: unterschiedliche Methoden des Straßens und Folterns, die medizinischen Experimente, die Einrichtung von Krematorium und Genickschussanlage, die zunehmende Internationalisierung des Häftlingsbestands im Laufe des Krieges, die Überfüllung des Lagers, der sich organisierende Widerstand, schließlich die Befreiung und die Maßnahmen der amerikanischen Armee. Gemeinsam ist den Filmen ferner, dass sie für die Beantwortung der Frage nach den Ursachen auf die jeweils vorherrschende Deutung des Nationalsozialismus zurückgreifen. Weist das DDR-Narrativ dem kriegstreibenden Monopolkapitalismus die Hauptverantwortung zu, betonen die Filme nach der Wiedervereinigung im Einklang mit den gängigen Mustern westdeutscher Geschichtsschreibung die Rolle des Führerprinzips und der rassistischen Konstruktion der arischen Volksgemeinschaft.

Die jüngste Entwicklung der Gedenkstätten und ihrer Filme lässt sich durchaus als Bestätigung der Gegenwartsdiagnose Pierre Noras werten. Stellte die DDR für das kollektive Gedächtnis ihrer Bürger noch eine «große Erzählung» bereit, so kann man seit der Wiedervereinigung eine Vermehrung partikularer Geschichten und Gedächtnisse feststellen, denen die Gedenkstätte tatsächlich nur noch einen Ort bietet, ohne sie miteinander versöhnen zu können oder zu wollen. An die Stelle des von Staat und Partei noch intentional gelenkten Gedenkens tritt die geschichtsdeutende Macht der Historiker als Experten, die gleichsam stellvertretend für den Staat in diversen Gremien den Stand ihrer Wissenschaft zur Geltung bringen.³⁰ In den Filmen der DDR ordnen sich die Berichte der Zeugen der Staatserzählung noch unter, während die Filme nach der Vereinigung funktional arbeitsteilig verfahren: Die Zeugen berichten ausschließlich von den Begebenheiten des Alltags, während die Erläuterung historischer Zusammenhänge dem Kommentar vorbehalten bleibt, der auf histori-

29 In *UND JEDER HATTE EINEN NAMEN* setzt er sich aus vielen Stimmen zusammen, in *O BUCHENWALD* wird eine fingierte Binnenperspektive eingenommen, die abrupt in eine objektive Haltung übergeht, in *BUCHENWALD 1937–1945* rahmt die subjektive Perspektive des Briefeschreibers den Film lediglich ein, während der Kommentar in der Objektivität verbleibt, und in *KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE* ist die Stimme weiblich.

30 Die bereits erwähnte Expertenkommission arbeitete unter Vorsitz des Historikers Eberhard Jäckel. Seit Ende der 1980er Jahre war Jäckel als Privatperson aktiv als Befürworter des Mahnmals für die ermordeten Juden Europas (Holocaust-Mahnmal) in Berlin beteiligt, das nach der Wiedervereinigung zunehmend zur Staatsangelegenheit wurde. Die Parallelitäten in den Auseinandersetzungen bei beiden Fällen sind frappierend.

scher «Fachberatung» beruht. Anders als noch bei Walter Bartel sind die Experten nicht mehr sichtbar, und sie arbeiten vielfach in den Gedenkstätten selbst, deren Aufgabenstellung sich verändert hat. Historisch gehen die Gedenkstätten vom unmittelbaren Interesse der Überlebenden an Gedenk- und Mahnorten aus und entwickeln sich zunehmend zu Forschungs- und Bildungseinrichtungen. In ihren Bilderpolitiken aber bleiben auch die historischen Experten abhängig von ökonomischen Interessen privater Archive, und ihre Auswahlmöglichkeiten sind vorstrukturiert von einer medialen Geschichtsdidaktik, die vom Fernsehen³¹ mitformuliert wird und mit Bilderfolgen operiert, die durch ständige Wiederholung zu chiffenhaften Kurznarrativen geronnen sind. So wurde der schon in O BUCHENWALD (1984) etablierte Topos der abwesenden Vergangenheit, der in den Aufnahmen des menschenleeren Lagergeländes Gestalt gefunden hat, ebenso wenig revidiert³² wie die Thematisierung der individuellen Erinnerung, die von jenen, die es nicht miterlebt haben, vielleicht schon gar nicht mehr verstanden werden kann.

Hingegen verändern sich die Subjektivierungsstrategien der Filme von der Konstruktion eines kollektiven «Wir» aller Antifaschisten hin zu den nicht mehr im Voraus bekannten Nachgeborenen. Produziert in den frühen Filmen noch die gesamte Narration Affekte, so gehen diese zunehmend auf die Zeugen über, und mit der funktionalen Aufteilung der Erzählung in Zeugenbericht und Kommentar wandelt sich auch das zu Erinnernde selbst: In den Filmen der DDR zielte die im Schwur gipfelnde Moral auf die Lehren, die aus der Vergangenheit zu ziehen sind, und die Filme zementierten ein Kollektiv, das diese Lehren unter Staatsaufsicht auch zieht. Für die Nachgeborenen ist dies schwieriger; zwar adressieren die Filme auch sie als «Lernende», doch das historische Wissen, das sie sich aneignen sollen, wird abstrakter und die Lehren, die sie daraus ziehen, sind individuellen Wahlentscheidungen anheimgestellt. Umso mehr sind die neueren Filme auf den Kontext des übrigen pädagogischen Angebots der Gedenkstätte angewiesen, aus dem jeder Besucher individuell seinen Lern-Schwerpunkt wählen kann, ebenso wie auf die Narrative deutscher Geschichte, die außerhalb der Institution zirkulieren und auf die die Filme Bezug nehmen. Will man den Ort der Filme «im Haus der Nation» ernsthaft kartografieren, so wird man um eine Analyse der strukturellen Verzahnung der Ge-

31 Auch die Zusammenarbeit der Gedenkstätten mit dem Fernsehen ist nicht neu, sondern wurde schon in der DDR betrieben, s. Heimann 2005.

32 Ganz im Gegenteil: Aufnahmen einer menschenleeren Topografie, die nur noch von symbolträchtig restaurierten Relikten wie Lagertor, Stacheldrahtzaun oder dem Krematorium besetzt ist, bilden momentan einen dominanten Bildvorrat aus. Im Museumsshop Buchenwald wird eine Postkartenserie in Schwarzweiß mit ausschließlich solchen Motiven verkauft.

denkstättenarbeit mit einer Vielzahl anderer – staatlicher sowie nicht-staatlicher – Institutionen ebenso wenig herkommen wie um eine Beschäftigung mit der Materialität der in ihnen jeweils dominanten Diskurse.

Ein solches Projekt trifft allerdings auf Schwierigkeiten, die unmittelbar mit der Ausdifferenzierung medialer Zugriffsformen zusammenhängen. Die ästhetischen Strategien der Filme wie auch das mit ihnen verzahnte Gesamtangebot der Gedenkstätte zeugen von einer zunehmenden Individualisierung der Besucher, der ihrerseits eine Ausdifferenzierung der Opfer entspricht. Ganz im Einklang mit dem von Nora beschriebenen Zwang zur Konstitution spezifischer Gruppengedächtnisse und -identitäten gliedern sich die ehemaligen Häftlinge mittlerweile nach «Opfergruppen», die jeweils eigene Gedenkformen kultivieren³³ und ihren «Anteil» an den offiziellen Gedenktagen beanspruchen, deren Dramaturgie ihre Differenzen kaum noch homogenisieren kann. Entsprechend versucht der neueste Film KZ BUCHENWALD/POST WEIMAR (1999) mit einer fast statistischen Aufzählung von «Kommunisten, Sozialisten, Juden, Christen, Zeugen Jehovas, Asozialen, Sinti, Roma und Homosexuellen» die «Opfergruppen» ebenso «angemessen» differenziert zu repräsentieren, wie diese sich selbst beschreiben.

Als inzwischen nur noch halbstaatliche Einrichtung, die für ihre Aufrechterhaltung finanzielle Eigenleistungen erbringen muss, kommt der Gedenkstätte Buchenwald die Rolle eines Produzenten zu: Gedenkstätten organisieren mittlerweile bundesweit gezeigte historische Ausstellungen³⁴ und verkaufen von ihnen selbst in Auftrag gegebene Produkte wie Bücher, Fotografien und eben auch die Einführungsfilme in ihren Museumshops. Der wirtschaftliche Druck, den der Staat auf die Gedenkstätten ausübt, wird dazu beitragen, dass diese Filme in Zukunft auch vermehrt außerhalb der Gedenkstätten zirkulieren, in von den Herstellern nicht kontrollierbaren Sphären der Öffentlichkeit, in denen sie in der Konkurrenz mit anderen Medienprodukten bestehen müssen.³⁵ Unvermeidbar wird sich damit auch die Ästhetik der Filme ändern, die bisher ihrer Funktion geschuldet, «curricular angelegt und durchgezählt»³⁶ war, um das Gedenken an den von der Institution repräsentierten historischen Ort anzuleiten

33 Seit der Vereinigung hat die Anzahl von Gedenktafeln, -steinen und sonstigen Monumenten auf dem Lagergelände entsprechend zugenommen.

34 Die Gedenkstätte Buchenwald realisierte beispielsweise die Ausstellung «Techniker der Endlösung. Topf & Söhne. Die Ofenbauer von Auschwitz», die vom 19.06.05–18.09.05 im Jüdischen Museum Berlin und vom 23.10.05–05.02.06 im Stadtmuseum Erfurt gezeigt wurde.

35 Noch sind die Verkaufszahlen der entsprechenden Videos gering: Laut Stein wurden von KZ BUCHENWALD/POST WEIMAR in 2004 364 Stück, in 2005 274 deutsche, 90 englische und 83 französische Fassungen verkauft.

36 Telefonat am 11.01.06.

und zu formen. Möglicherweise wird es bald gar keinen «Einführungsfilm» mehr geben. Seine Funktion könnten, wie in anderen Museen schon üblich, eine Reihe audiovisueller Materialien übernehmen, die auf Touchscreen-Bildschirmen zum je individuellen Gebrauch abrufbar sind. Das zur «Privatsache gewordene Gedächtnis» (Nora 1998) erweist sich daher als genau durch solche medialen Praktiken strukturiert und mitkonstituiert. Die Medien, deren Techniken und Produkte sich ausdifferenzieren, geben mit den Bedingungen ihrer Rezeption (allein vor dem Fernseher oder mit Kopfhörern vor Monitoren) die Modalitäten der individualisierten Aneignung von Gedächtnisinhalten bereits vor. Man könnte daher von einer medientechnologisch implementierten und normativen Standardisierung des Modells von individuellem und individualisiertem Gedenken sprechen, dem auf der Ebene der Inhalte eine ähnliche Standardisierung entspricht: Die Videos von Steven Spielbergs *Shoah Foundation* beispielsweise schildern alle die individuellen Schicksale von Deportierten und folgen in ihren Interviews stets dem gleichen Frageschema, das rund um die Welt zum Einsatz kam.³⁷

Unter solchermaßen medientechnisch wie -ästhetisch globalisierten Bedingungen wird es zunehmend weniger darauf ankommen, dass «alle» «das Gleiche» sehen, sondern vielmehr darauf, dass «jeder» «etwas sieht». Der grundlegende Imperativ der Auftragsfilme bleibt dennoch erhalten und wird (noch) nicht in Frage gestellt. Anstatt: *Erinnert Euch!* mag er jetzt zwar lauten: *Erinnere dich!*, doch in der Konjunktion von Lehre und Gedenken liegen nach wie vor das historische Telos und der praktische Zweck der Filme.

Filmografie der Buchenwald Gedenkstätten-Filme³⁸

DDR

BUCHENWALD (1961)

Produktion: DEFA-Studio für Wochenschau und Dokumentarfilm. *Regie:* Günther Weschke. *Sprecher:* Wolfgang Heinz. *Länge:* 26 Min.

37 Auch im Jüdischen Museum in Berlin gleichen sich die auf Monitoren abrufbaren Beiträge, die ebenfalls individuelle Schicksale von Deportierten rekonstruieren.

38 Für die Bereitstellung der Filme sowie für weitere Hinweise bedanke ich mich bei Daniel Gade, Harry Stein und Ronald Hirte von der Gedenkstätte Buchenwald.

UND JEDER HATTE EINEN NAMEN (1974)

Produktion: DEFA-Studio für Kurzfilme. *Buch und Regie:* Gerhard Jentsch. *Kamera:* Wolfgang Niestradt. *Sprecher:* Peter Sturm. *Länge:* 46 Min.

O BUCHENWALD (1984)

Produktion: DEFA-Studio für Trickfilm in Kooperation mit dem Fernsehen der DDR. *Buch und Regie:* Ulrich Teschner. *Kamera:* Herbert Wegner und Harald Klix. *Sprecher:* Matthias Winde. *Länge:* 26 Min.

BRD

BUCHENWALD 1937–1945 (1993/94)

Produktion: Chronos-Film. *Buch und Regie:* Michael Kloft. *Kamera:* Manfred Köhler. *Sprecher:* Harry Kühn. *Länge:* 30 Min.
(Dieser Film wurde zwar von der Gedenkstätte in Auftrag gegeben, für die Vorführung aber verworfen; bis 1995 wurde weiter O BUCHENWALD gezeigt)

KZ BUCHENWALD. AUSHALTEN, WIR EILEN EUCH ZU HILFE (1995)

Produktion: WDR. *Buch und Regie:* Ursula Junk. *Kamera:* Jürgen Paul, Günter Keils. *Redaktion:* Elke Hockerts-Werner (für die TV-Ausstrahlung Felix Kuballa). *Länge:* 30 Min.

KZ BUCHENWALD/POST WEIMAR (1999)

Produktion: Chronos-Film. *Buch und Regie:* Margit Eschenbach. *Kamera und Schnitt:* Bernhard Schönherr. *Sprecher:* Peter Simonischek, Gerd Wameling. *Länge:* 30 Min.

Literatur

- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1994) Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Hg. v. Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt & Siegfried Weischenberg. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 114–140.
- Bannasch, Bettina/Hammer, Almuth (Hg.) (2004) *Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Schoab*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Brink, Cornelia (1998) *Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945*. Berlin: Akademie Verlag.

- Brink, Cornelia (1999) Buchenwald 1945. Blicke auf ein Foto. In: *Freibeuter* 80, S. 87–93.
- Classen, Christoph (1999) *Bilder der Vergangenheit. Die Zeit des Nationalsozialismus im Fernsehen der Bundesrepublik Deutschland 1955–1965*. Köln/Weimar: Böhlau.
- Cornelißen, Christoph (2003) Was heißt Erinnerungskultur? Begriff-Methoden-Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54/10, S. 548–563.
- Crivellari, Fabio u.a. (Hg) (2004) *Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive*. Konstanz: UVK.
- Diner, Dan (1996) Gedächtnis und Methode. Über den Holocaust in der Geschichtsschreibung. In *Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung*. Hg. v. Fritz Bauer Institut. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 11–22.
- Frei, Norbert/Knigge, Volkhard (Hg) (2002) *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Beck.
- Grossklaus, Götz (2004) «Archive» II: Das Gedächtnis der Bilder. Photographische «Archive» und Formen der medialen Erinnerung. In: Ders.: *Medien-Bilder. Inszenierung der Sichtbarkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 55–94.
- Heimann, Thomas (2005) *Bilder von Buchenwald. Die Visualisierung des Antifaschismus in der DDR (1945–1990)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hoffmann, Detlef (1996) Auschwitz im visuellen Gedächtnis. Das Chaos des Verbrechens und die symbolische Ordnung der Bilder. In: *Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung*. Hg. v. Fritz Bauer Institut. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 223–256.
- Hohenberger, Eva/Keilbach, Judith (Hg) (2003) *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin: Vorwerk 8.
- Junk, Ursula (2005) Damals schockierte es die Welt. Die Geschichte eines Fotos aus Buchenwald. Hörfunkmanuskript WDR. [<http://www.wdr5.de/sendungen/feature/451121.phtml> (Zugriff am 14.11.05)].
- Keilbach, Judith (2003) Zeugen der Vernichtung. Zur Inszenierung von Zeitzeugen in bundesdeutschen Fernsehdokumentationen. In: Hohenberger/Keilbach, S. 155–174.
- Keilbach, Judith (2004) «Neue Bilder» im Geschichtsfernsehen. Über Einsatz und Verwertung von Laufbildern aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: Crivellari u.a., S. 543–568.
- Knigge, Volkhard (1996) Die Gedenkstätte Buchenwald. Vom provisorischen Grabdenkmal zum Nationaldenkmal. In: *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus: Geschichte und Neubewertung*. Hg. v. Claudia Keller. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, S. 309–331.
- Knigge, Volkhard (1998) *Tatort-Leidensort-Friedhof-Gedenkstätte-Museum. Notizen für eine KZ-Gedenkstättenarbeit der Zukunft*. [download/1300/ Tatort.pdf (Zugriff am 08.12.04)].
- Knigge, Volkhard (2000) «Die meisten Besucher halten Erinnerung für etwas ganz Authentisches». Ein Gespräch mit Dr. Volkhard Knigge zur Realisierung der Neukonzeption der Gedenkstätte Buchenwald. In: Fritz Bauer Institut (Hg): *Newsletter zur Geschichte und Wirkung des Holocaust* 18. (Zugriff am 8.12.04).

- Knoch, Habbo (2001) *Bilder der Tat. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Koch, Gertrud (1992) *Die Einstellung ist die Einstellung. Visuelle Konstruktionen des Judentums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kößler, Gottfried (1996) Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: *Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung*. Hg. v. Fritz Bauer Institut. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 299–303.
- Kramer, Sven (Hg) (2003) *Die Shoah im Bild*. München: Boorberg Verlag (Edition Text und Kritik).
- Lindeperg, Sylvie (2003) Spuren, Dokumente, Monumente. Filmische Verwendungen von Geschichte. Historische Verwendungen des Films. In: Hohenberger/Keilbach, S. 65–81.
- Lüttgenau, Rikola-Gunnar (2001) Buchenwald wird in die DDR eingemeindet. In: *Konzentrationslager. Geschichte und Erinnerung. Neue Studien zum KZ-System und zur Gedenkkultur*. Hg. v. Petra Haustein u.a. Ulm, S. 27–43.
- Niethammer, Lutz (1996) Die SED und die roten Kapos von Buchenwald. In: *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus: Geschichte und Neubewertung*. Hg. v. Claudia Keller. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, S. 333–350.
- Nora, Pierre (1998) Zwischen Geschichte und Gedächtnis: Die Gedächtnisorte. In: Ders.: *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 11–42.
- Nora, Pierre (2002) Gedächtniskonjunktur. In: *Transit 22*, S. 1–7 (Seitenangaben nach der Netzversion) [(Zugriff am 14.11.05)].
- Paech, Joachim (2003) Ent/setzte Erinnerung. In: Kramer, S. 13–30.
- Reichel, Peter (1999) *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schulz, Martin (2004) Fotografische Repräsentationen der Schoah. Zur ikonoklastischen Kritik an ihrer bildmedialen Vergegenwärtigung. In: Bannasch/Hammer, S. 191–210.
- Wiedenmann, Nicole (2004) ‚So ist das, was das Bild dokumentiert, das Gegenteil dessen, was es symbolisiert‘. Holocaustfotografie im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Kulturellem Gedächtnis. In: Crivellari u.a., S. 317–349.
- Wilharm, Irmgard (2005) Filme in der Gedenkstättenarbeit. In: *Leitlinien des politischen Handelns. Freundesgabe für Rolf Wernstedt zum 65. Geburtstag*. Hg. v. Wolfgang Jüttner, Oskar Negt & Heinz Thörmer. Hannover: Offizin, S. 96–105.
- Zimmer, Hasko (1999) *Der Buchenwald-Konflikt*. Münster: Agenda Verlag.

Zu den Autoren

Anita Gertiser; lic. phil. I, geb. 1959, Mitarbeiterin im Forschungsprojekt des Seminars für Filmwissenschaft der Universität Zürich: «Ansichten und Einstellungen: Zur Geschichte des dokumentarischen Films in der Schweiz 1896–1964», Themenschwerpunkt: Schul- und Lehrfilm; Stipendiatin des Graduiertenkollegs «Körper, Gedächtnis und Gender» der Universität Zürich mit dem Dissertationsprojekt über Aufklärungsfilme zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und gegen Alkohol vor 1940. Publikationen u.a. «Die Erotik der Didaktik: August Kerns RICHTIGES MELKEN – SAUBERE MILCH», in: *Cinema 51* (Marburg: Schüren 2006).

Roxane Hamery, Dr. phil., ist Maître de conférences in Filmwissenschaft an der Universität Rennes 2, Frankreich. Ihre Dissertation befasst sich mit dem Werk Jean Painlevés. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte betreffen den Kurzfilm in Frankreich und die Geschichte der Filmklubbewegung.

Vinzenz Hediger, Dr. phil., geb. 1969, ist Alfried Krupp von Bohlen und Halbach Stiftungsprofessor für Theorie und Geschichte bilddokumentarischer Formen an der Ruhr Universität Bochum. Er arbeitet zurzeit an einer Studie zur Ökonomisierung des kulturellen Gedächtnisses am Beispiel des Filmarchivs sowie an einem Buch über das Tier in den technischen Medien seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Zu seinen Publikationen zählen *Demnächst in Ihrem Kino. Grundlagen der Filmwerbung und Filmvermarktung* (Marburg: Schüren 2005) und *Filmische Mittel, industrielle Zwecke. Das Werk des Industriefilms* (Berlin: Vorwerk 8 2007; beide gemeinsam mit Patrick Vonderau).

Eva Hohenberger, Dr. phil. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medienwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Geschichte, Theorie und Ästhetik des Dokumentarfilms. Veröffentlichungen: *Bilder des Wirklichen. Theoretische Texte zum Dokumentarfilm* (Berlin³: Vorwerk 8 2006; Hg.); *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte* (Berlin: Vorwerk 8 2003; Hg. zus. mit Judith Keilbach).

Florian Hoof, MA, geb. 1978. Studium der Film- und Fernsehwissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft in Bochum, Perth und Sydney. Lehrbeauf-

trager am Institut für Medienwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, Tätigkeit als Forschungsberater im Bereich Kommunikationsforschung und -evaluation.

Pierre-Emmanuel Jaques, geb. 1968, Mitarbeiter des Forschungsprojektes «Ansichten und Einstellungen: Zur Geschichte des dokumentarischen Films in der Schweiz vor 1964» (gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds; Seminar für Filmwissenschaft, Universität Zürich). Er war Assistent bei der Universität Lausanne (Section Histoire et esthétique du cinéma), wo er seine Dissertation über die Anfänge der Filmkritik in Genf vorbereitet. Zu seinen Publikationen zählen *Le spectacle cinématographique en Suisse 1895–1945* (Lausanne: Presse Universitaires Romandes, gemeinsam mit Gianni Haver) sowie zahlreiche Artikel über Filmgeschichte in der Schweiz.

Eef Masson, lic. phil., MA, geb. 1976, ist Doktorandin an der Universität Utrecht, Niederlande. Ihre aktuelle Forschung betrifft den Schulfilm in den Niederlanden in den 1940er und 1950er Jahren. Zu ihren Publikationen zählt «Of Pits and Vaults: The Historiographic Value of Educational Collections in Great Britain», in: *The Moving Image*, Vol. 2, No. 1, Frühling 2002, S. 47–72.

Tania Munz, M.A., ist Wissenschaftshistorikerin mit Fachgebiet Geschichte der Biologie und der Verhaltensforschung. Sie schreibt ihre Doktorarbeit über Karl von Frisch und Konrad Lorenz in Wissenschaftsgeschichte an der Princeton University. Publikationen: "The Bee Battlers: Karl von Frisch, Adrian Wenner and the Honey Bee Dance Language Controversy", in: *Journal of the History of Biology* (2005), Vol. 38, S. 535–570.

Urs Stäheli: Ordinarius für Soziologie, Universität Basel; 2004–5 SNF-Förderungsprofessor an der Universität Bern; 1998–2003 Assistent an der Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, 1998 Ph.D. an der University of Essex. Gastprofessuren an der Stanford University und der Copenhagen Business School. Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Theorie, Mediensoziologie, Kulturosoziologie der Ökonomie (Börsenspekulationsdiskurse und -bilder). Neure Arbeiten: *Spektakuläre Spekulation. Zum Populären der Ökonomie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006); *Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie* (Weilerswist: Velbrück 2000); *Poststrukturalistische Soziologien* (Bielefeld: Transcript 2000).

Dirk Verdicchio M.A., studierte Soziologie, Literaturwissenschaft und Ethnologie in Freiburg im Breisgau und arbeitet an einer Dissertation zur Wissenschaftsvermittlung in populären Wissenschaftsfilmen. Mitarbeiter im Projekt des Schweizerischen Nationalfonds «Die visuelle Semantik der globalen Finanzökonomie» am Institut für Soziologie der Universität Basel. Forschungsgebiete: Ökonomie und Kultur, Wissenschaft und Technikforschung, Film-, Literatur-, Mediensoziologie, Monster und Parasiten. Veröffentlichung: «Monströse Identifizierungen. Vom Vorteil nicht zu wissen, wer ein Vampir ist», in: Wolfgang Eßbach et al. (Hrsg.) *Landschaft, Geschlecht, Artefakte. Zur Soziologie natürlicher und artifizierter Alteritäten* (Würzburg: Ergon 2004).

Valérie Vignaux ist promovierte Filmhistorikerin. Sie ist Maître de conférence für Filmwissenschaft an der Universität Tours und arbeitet an der Cinémathèque de la ville de Paris. Sie ist Vorstandsmitglied der Association française de Recherche sur l'Histoire du cinéma (A.F.R.H.C.) und Redaktionsmitglied der Zeitschrift *1895*. Zu ihren Publikationen zählt *Jacques Becker ou l'exercice de la liberté* (Liège: Céfal, 2000) und *Suzanne Simonin La Religieuse de Jacques Rivette* (Liège: Céfal, 2005). Für die A.F.R.H.C. hat sie jüngst eine Themennummer der Zeitschrift *Archives* ediert (2003).

Yvonne Zimmermann, Dr. phil., geb. 1969, hat am Seminar für Filmwissenschaft der Universität Zürich promoviert und ist dort als Lehrbeauftragte tätig. Derzeit beschäftigt sie sich im Rahmen eines mehrjährigen Nationalfonds-Forschungsprojekts zum dokumentarischen Film in der Schweiz von den Anfängen bis 1964 mit dem Auftrags- und Industriefilm. Zu ihren Publikationen zählt die Monographie *Bergführer Lorenz: Karriere eines missglückten Films* (Marburg: Schüren 2005).

montage/av 15/1/2006

Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation

Herausgeber: Robin Curtis (Berlin), Jörg Frieß (Berlin), Britta Hartmann (Berlin), Judith Keilbach (Berlin), Patrick Vonderau (Bochum), Stephen Lowry (Stuttgart)**Redaktioneller Beirat:** Christine N. Brinckmann (Zürich/Berlin), Vinzenz Hediger (Bochum), Frank Kessler (Utrecht), Jörg Schweinitz (Zürich/Berlin), Hans J. Wulff (Kiel)**Redaktionsanschrift:** : c/o Britta Hartmann, Körnerstr. 11, D-10785 Berlin, Tel./fax: 030 / 262 84 20, *e-mail*: montage@snafu.de
Die Redaktion freut sich über eingesandte Artikel.**Webseite:** www.montage-av.de**Titel:** Yvonne Zimmermann, Vinzenz Hediger**Bildnachweise:** Archives historiques Nestlé, Vevey (Schweiz); Cinémathèque Suisse, Lausanne; Gedenkstätte Buchenwald; INA, Paris.**Preis:** Zwei Hefte im Jahr. Abo € 22,- / SFr 39,60 / Studentenabo: € 18,50 / SFr 33,60; Einzelheft: € 12,80 / SFr 23,50.**Verlag:** Schüren Verlag GmbH, Universitätsstr. 55, D-35037 Marburg, *Tel.:* 06421-63084 *Fax:* 06421-681190, *e-mail:* info@schueren-verlag.de
www.schueren-verlag.de**Gestaltung:** Erik Schüßler**Druck:** Difo-Druck, Bamberg**Anzeigen:** Katrin Ahnemann, *e-mail:* ahnemann@schueren-verlag.de

© Schüren Verlag 2006

**im praktischen Abo**

montage/av erscheint zweimal im Jahr.

Jahresabo € 22,- / SFr 39,60; Studentenabo € 18,50 / SFr 33,60

Die Versandkosten sind im Abo-Preis enthalten.

Ich abonniere montage/av

Vorname _____

Nachname _____

PLZ und Ort _____

Unterschrift und Datum _____

Ich weiß, dass ich meine Abonnementbestellung binnen 14 Tagen schriftlich widerrufen kann. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs. Es zählt das Datum des Poststempels. Ich bestätige dies durch meine zweite Unterschrift.

Unterschrift und Datum _____