PERSPEKTIVEN
FRÜHKINDLICHER
FILMBILDUNG

THEMENHEFT 1

FILMÄSTHETIK UND KINOMAGIE

ERFAHRUNGEN MIT DEM MINIFILMCLUB

DFF
DEUTSCHES
FILMINSTITUT
FILMMUSEUM

Inhaltsverzeichnis

Grußwort von Ellen M. Harrington, DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum 2
Grußwort von Teresa Darian, Kulturstiftung des Bundes 3

Christine Kopf: Auf der immerwährenden Suche nach Qualität
in der Frühkindlichen Kulturellen Bildung – Erfahrungen mit dem MiniFilmclub 5

Karin Knauf, Bettina Marsden: Von Lebenswelten und Wegbegleitern
Der MiniFilmclub als Wegbereiter einer Kulturkita für Filmbildung 9

Bettina Henzler: Mit allen Sinnen im Kino und in der Welt
Der MiniFilmclub aus phänomenologischer Perspektive 13

Alejandro Bachmann: „Im Kino das Gefühl haben, die erste oder zweite Heimat wiederzuentdecken“
Filmbildung und Interkultur im MiniFilmclub – Ein Gespräch 19

PÄDAGOGISCHES BEGLEITMATERIAL ZUR FILMEDITION DES MINIFILMCLUBS
Autorinnen: Stefanie Schlüter, Hannah Schreier 27

Vorwort 28
Kinomagie 37

Edition 1 (seit 2015):
LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS 43
RAINBOW DANCE 51
TRÜBSAL ADE 57
SCHATTEN 63
SPIEL MIT STEINEN 69
VIRTUOS VIRTUELL 75

Edition 2 (seit 2020):
DAS DURCHGEDREHTE RAD 81
DER PLATZ 87
78 TOURS 93
EINE KLEINE DICKMADAM 101
WHEN CITIES FLY 107

Literaturempfehlungen rund um Frühkindliche Kulturelle Bildung, Filmbildung und Reggio-Pädagogik 113

Autor*innen 116

Danksagung 118
Impressum 118
Bildnachweis 119

Grußworte

Ellen M. Harrington

Direktorin des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum

Liebe Leser*innen,

es gibt eine Frage, die mir öfter als jede andere gestellt wird: Wie gelingt es uns, junge Menschen für Film zu interessieren? Es besteht die Annahme, dass sie dazu gedrängt werden müssten, so wie man sie zwingt, ihr Gemüse zu essen. Ja, die Welt strotzt nur so vor Unterhaltungsangeboten und zahllosen Ablenkungen, die bloß kurze Aufmerksamkeitsspannen erfordern. Also geht man davon aus, dass Kinder und Jugendliche lieber zu Hause bleiben und sich Netflix oder YouTube auf ihren Computerbildschirmen anschauen, als ins Kino zu gehen oder einen älteren Film zu sehen – geschweige denn einen Schwarz-Weiß- oder Experimentalfilm.

Diese Frage und ihre vermeintlichen Antworten offenbaren ein fundamentales Missverständnis gegenüber Film, gegenüber Kunst und gegenüber Kindern. Doch glücklicherweise ist dem Filmbildungs-Team des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum bewusst, dass es sich hierbei um die falsche Frage handelt.

Was Menschen, egal ob Journalist*innen, Politiker*innen oder Förderer*innen, sich vielmehr fragen sollten, ist: Wie können wir die großartige Arbeit unterstützen, die bereits geleistet wird, um den unbefangenen Enthusiasmus und die Kreativität junger Menschen im Umgang mit Bewegtbild zu wecken und zu beflügeln? Wie kann dieses Engagement zu einer größeren ästhetischen Wertschätzung führen – des Films als Kunstform, des Menschseins und unserer vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation miteinander? Und wie kann „Medienkompetenz“ dazu beitragen, bei unseren Mitbürger*innen ein Bewusstsein und eine Empfindsamkeit für die Sprache der Bilder und dessen bedeutsame Rolle in unserem Leben zu schaffen?

Als Kulturerbe-Institution ist das DFF für das Sammeln, Bewahren, Restaurieren und Teilen der Schätze unserer Sammlung verantwortlich, und wir sind der Meinung, dass wir hiermit am besten schon an den Kleinsten wirken sollten. Die Entwicklung von Filmbildungsangeboten für eine frühkindliche Zielgruppe führte uns wie von selbst die nächsten Schritte vor Augen: noch anregendere Angebote und Lehrprogramme auch für ältere Kinder und deren jeweilige Bildungsetappen zu entwickeln und bereitzustellen – bis ins junge Erwachsenenalter hinein, an das sich unser Masterstudiengang „Filmkultur“ richtet. Junge Menschen sind während ihrer gesamten Entwicklung empfänglich und begeisterungsfähig für die Begegnung mit Film, und wir freuen uns, dass dieses Themenheft den Anfang einer größeren Reihe an Publikationen bildet, die sich mit dem Erfahrungsschatz des DFF in diesem Bereich befassen wird.

Diese erste Ausgabe beginnt sinngemäß am Anfang und stellt den MiniFilmclub vor – ein innovatives und mittlerweile vorbildhaftes Programm für Vier- bis Sechsjährige, das Kinder als Individuen versteht, die in der Lage sind, ihren eigenen ästhetischen Geschmack zu entwickeln. Eine einzigartige Struktur ermöglicht dabei zwischen dem Museum, der Kita, den Eltern und den Kindern eine Partnerschaft auf Augenhöhe. Über eine Reihe von äußerst persönlichen Kinobesuchen hinweg entfalten sich so Beziehungen, die nachhaltig, unterstützend und vertrauensvoll angelegt sind. Die Kinder werden dazu ermutigt, ganz spontan und natürlich zu reagieren, zu spielen, zu gestalten und das Material des Filmemachens buchstäblich in die eigenen Hände zu nehmen. Das Ergebnis ist eine besondere Art von Liebe.

Ich hoffe, dass Ihnen die Lektüre dieses Themenhefts reichlich Stoff zum Nachdenken bietet, und wir freuen uns darauf, in künftigen Publikationen weitere Themenbereiche und Projekte zu beleuchten. Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, sich mit unseren Ideen und Beiträgen zur frühkindlichen Filmbildung auseinanderzusetzen.

Äußerst dankbar sind wir nicht zuletzt auch für die langjährige Unterstützung des Projekts MiniFilmclub durch die Robert Bosch Stiftung und die Kulturstiftung des Bundes, sowie der Kita Grüne Soße und dem Sozialpädagogischen Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V., die uns als Kooperationspartner seit Beginn dieser Reise zur Seite stehen.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen beim Lesen!

Teresa Darian

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kulturstiftung des Bundes Programmbereich Kulturelle Vermittlung

Liebe Leser*innen,

der amerikanische Filmwissenschaftler James Monaco bricht schon im Jahre 1977 in seinem Klassiker „Film verstehen“ eine Lanze für eine umfassende Filmbildung. Wir wissen sehr wohl, so Monaco, „dass wir lernen müssen zu lesen, bevor wir versuchen können, Literatur zu genießen oder zu verstehen; aber wir neigen dazu zu glauben, dass jeder einen Film lesen kann.“ Das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum in Frankfurt am Main hat sich dies zur Aufgabe gemacht: Menschen jeden Alters dafür zu begeistern, Filme lesen zu lernen – nicht erst Kinder, die lesen können, sondern schon die Allerkleinsten.

Seit 2013 entdecken Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren im MiniFilmclub am DFF Avantgarde-, Kunst- und Experimentalfilme aus der eigens für das Projekt entwickelten Filmedition. Sie besuchen das Museum und die Dauerausstellung, entdecken den Ort Kino mit dem Vorführraum und werden, inspiriert von den Filmen, selbst kreativ. Das Projekt begegnet dem Gesamtkunstwerk Film mit größtem Respekt und allerhöchster Aufmerksamkeit. Es lädt die Allerjüngsten in eine „Schule des Sehens“ ein, die hierbei erkennen und beschreiben können, mit welchen Techniken und Tricks es Filmregisseur*innen gelingt, ein Publikum in atemlose Spannung zu versetzen oder ihm durch geeignete Wahl der Kameraperspektive das Fürchten zu lehren.

Anders als in Frankreich oder Skandinavien findet Filmbildung in Deutschland hauptsächlich im außerschulischen Bereich statt – bei Filmfestivals und in kommunalen Kinos. Zu selten wird der Film im Sinne einer ästhetisch-kulturellen Bildung als eigenständige Kunstform und in seinen Verbindungen mit anderen künstlerischen Sparten erfahrbar. Um den Film als Kunst- und Kulturgut, nicht nur als schnelllebige Unterhaltung zu sehen, wurde dieses einzigartige Format der frühkindlichen ästhetischen Filmbildung entwickelt.

Ermutigt durch die erfolgreiche Implementierung des MiniFilmclubs in Frankfurt, hatten sich das DFF und die Kita Grüne Soße das Ziel gesetzt, dieses erfolgreiche Modell auf andere Städte zu übertragen. Dieses Vorhaben hat die Kulturstiftung des Bundes gerne unterstützt. Gemeinsam mit dem Filmmuseum Potsdam und dem Berliner Arsenal – Institut für Film und Videokunst e. V. konnte der MiniFilmclub so für neue Kontexte und Herausforderungen Frühkindlicher Kultureller Bildung weiterentwickelt werden. Neben Potsdam und Berlin wird der MiniFilmclub nun auch in Bochum, Oberhausen und Nürnberg durchgeführt – und das ist erst der Anfang. Das nun vorliegende Themenheft lädt Sie und alle Erzieher*innen in Kitas, Lehrende in Schulen, Cineast*innen und Filmliebhaber*innen zum Nachahmen ein: Wagen Sie, gemeinsam mit Ihren Kindern, diese faszinierende Reise in die Welt der zarten, überraschenden und selten gesehenen Experimentalfilme.

Wir danken dem DFF – namentlich Christine Kopf und Susanne Brauer sowie dem gesamten Team und allen Unterstützer*innen – für ein außergewöhnliches Projekt, das im besten Sinne modellhaft wirkt: „Das ist ganz großes Kino!“

CHRISTINE KOPF

Auf der immerwährenden Suche nach Qualität in der Frühkindlichen Kulturellen Bildung

Erfahrungen mit dem MiniFilmclub

Vom Kind aus zu denken, es immer konsequent in den Mittelpunkt zu stellen – das haben wir, das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, in unserer nun langjährigen Partnerschaft zwischen Kita und Kulturinstitution von den Pädagog*innen der Grünen Soße gelernt. Das klingt einfach und selbstverständlich – aber wie oft spielt sich stattdessen die Institution in den Vordergrund, wie schnell sind weit verbreitete Vorannahmen von Erwachsenen wirksam, was kindgerecht oder für Kinder gut sei. Dabei gibt Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention Kindern das Recht auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung.

Das bedeutet auch: keine Reduktion von Qualität, wenn es für diese Zielgruppe um die Begegnung mit Kunst, in unserem Fall mit Filmkunst, geht. Für die Konzeption von neuen Formaten in der Frühkindlichen Kulturellen Bildung bedeutet es: Kinder können und wollen gefordert werden. Im Alter bis fünf Jahre haben sie ein besonderes „gestalterisches Potential“ (Fridolin Sickinger) und können dieses durch die richtigen Impulse erweitern. Deshalb verdienen sie weit mehr, als mit niedlichen Figuren oder trivialen Filmen abgespeist zu werden. Sie haben ein Recht auf große Kunst, aber auch darauf, selbst zu entscheiden, ob sie dieser überhaupt begegnen wollen. Auch das ist in den Kinderrechten geregelt (Artikel 12, Berücksichtigung des Kindeswillens).

Bei der Entwicklung des MiniFilmclubs haben wir festgestellt: Neue Formate können wir nur sinnvoll entwickeln, wenn wir sie wiederholt mit Kindern erproben, genau beobachten, was funktioniert, einiges verwerfen (durchaus auch ausgewählte Filme) und neu denken, uns von Kindern inspirieren lassen. Der MiniFilmclub, obschon im Frankfurter Alltag seit 2015 buchbar, wird als Format nie abgeschlossen sein.

Akteur*innen der Frühkindlichen Kulturellen Bildung, denen es um Qualität geht, wissen, dass Kinder (generell, aber eben auch schon von drei bis sechs Jahren) unser geballtes Wissen, am besten aus Pädagogik und der gesamten Filmgeschichte, verdienen. Nicht, um sie damit zu belehren, sondern um die richtigen Filme auszuwählen und das Setting für die ästhetischen Prozesse sorgfältig zu gestalten. Kinder haben ein Recht darauf, die besten hochwertigen Materialien zu bekommen und genügend Zeit zu haben, sich ohne festgelegtes Ziel in den Umgang damit zu vertiefen. Sie sind von Anfang an „ganze Menschen“, mit denen wir uns gemeinsam auf eine Entdeckungsreise begeben können. Und: Sie verdienen unsere permanente Reflexion darüber, was wir wie und warum tun.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss macht Qualität in der Kulturellen Bildung an vier Dimensionen fest.[1] Die wichtigste ist nach ihrer Ansicht die vierte, prozessuale Dimension: die „Gestaltung von ästhetischen Prozessen, die Bedingungen für eine positive Produktivität schaffen, zum Beispiel, durch eine partizipative Diskussions- und Kommunikationskultur, ein grundsätzliches Interesse an ‚dem Anderen‘ und ‚dem Neuen‘ und den Aufbau einer Vertrauenskultur, einer zwischenmenschlichen Bindung der Akteure.“[2]

Lernen – beim Sich-Etwas-Aneignen und Experimentieren – findet unserer Erfahrung nach vor allem in Beziehungen statt. Die Pädagog*innen, die die Kinder begleiten, haben diese gewachsenen Beziehungen zu den Kindern sozusagen „im Gepäck“, sie sind daher bei jedem kulturellem Bildungsangebot in einer besonderen, aktiven Rolle, die weit über Beaufsichtigung hinausgeht. Wenn es zeitlich möglich ist, dass die Vermittler*innen sowohl mit den Kindern als auch vorab mit den Pädagog*innen wirklich in Kontakt treten können, entsteht aus unserer Erfahrung eine ganz andere Qualität, als bei einem einmaligen zweistündigen Besuch. Da der Aufbau einer Beziehung Zeit benötigt, beginnt der MiniFilmclub mit einer mindestens ganztägigen Fortbildung für die Pädagog*innen und besteht dann aus einer aufeinanderfolgenden Reihe von Kino- und Museumsbesuchen gemeinsam mit den Kindern. Die Gruppe trifft dabei immer auf die gleiche Vermittlerin oder den gleichen Vermittler.

Kulturelle Teilhabe gerade auch denjenigen zu ermöglichen, die nachweislich vor allem in Deutschland durch das soziale Hierarchien reproduzierende Bildungssystem Schule benachteiligt werden, haben wir uns im DFF und im MiniFilmclub-Team auf die Fahnen und ins Leitbild geschrieben. Nicht, um Kinder für einen späteren Arbeitsmarkt „flott“ zu machen, sondern um ihnen Kunst als lebenslange Bereicherung nahezubringen, als Ressource für kritisches Denken und Resilienz, als einen erweiterten Handlungsspielraum. Wir verstehen Kino als einen gemeinschaftlichen Ort, an dem in der immer neuen Begegnung mit Film nicht zuletzt Gesellschaft neu gedacht und verhandelt werden kann, Utopien ihren Platz haben. Als in diesem Sommer nach monatelanger pandemiebedingter Schließung das Kino des DFF wieder öffnete, waren es die Kitas und Kindergärten, die zuerst zurückgekehrt sind, und die Drei- bis Sechsjährigen haben diesen für uns so besonderen Ort wieder mit Leben gefüllt.

Noch zu oft ruft diese Altersgruppe die immer gleichen Reaktionen im Kulturbetrieb hervor: Da wäre die Angst vor Menschen, die sich die Welt rennend, laut und vielleicht sogar mit schmutzigen Händen erobern – auch die heiligen Museumshallen. Und nicht weniger zentral, aber oft nicht ausgesprochen: die Angst (oder doch zumindest der Respekt) vor einer Gruppe, bei der die gewohnte formale, kognitive Wissensvermittlung, die vor allem über Sprache funktioniert, nicht oder nicht immer greift. Oft ist schon in den Ankündigungstexten kultureller Angebote für Kita- und Kindergartenkinder die Fixierung darauf, was diese Zielgruppe ja alles noch nicht kann, herauszulesen – das ist ein wenig inspirierender Startpunkt für eine gemeinsame Reise.

Das hängt auch mit den Bedingungen, unter denen gewöhnlich in der Kulturellen Bildung gearbeitet wird, zusammen. Sie sind bislang nicht darauf angelegt, dass Qualität entsteht. Fördergelder gibt es nur für immer neue Modellprojekte, am liebsten mit dem Etikett „innovativ“ versehen. Nachhaltigkeit bleibt oft eine Floskel aus den obligatorischen Sachberichten, Verantwortung dafür liegt ausschließlich bei den Geförderten. Formate sollen schon vor der Antragstellung fertig entwickelt sein – dann eben am Schreibtisch. So ist eine langsam wachsende Kooperation zwischen Kita (oder Schule) und Kultureinrichtung kaum möglich. An gemeinsames konzeptionelles Entwickeln, mit Kindern Ideen erproben und wieder verwerfen, an gründliches Feilen und gemeinsames Lernen auf dem Weg ist nicht zu denken.

Der MiniFilmclub ist in einem wirklich außergewöhnlichen Förderprogramm – dem Programm „Kunst und Spiele“ der Robert Bosch Stiftung und der Stiftung Brandenburger Tor – entstanden, das all das oben Genannte ausnahmsweise möglich machte. Zusätzlich gab es auch noch eine Prozessbegleitung sowie ein lebendiges Netzwerk von bundesweiten Kolleg*innen aus Kitas, Theatern, Museen und Orchestern. Unser herzlicher Dank geht hier an Ottilie Bälz, Natalie Kronast, Julia Teek und Lena Vorholt.
Einer weiteren Stiftung verdanken wir viel: Die Kulturstiftung des Bundes ermöglichte und ermöglicht uns, unsere Erfahrungen mit dem MiniFilmclub bundesweit zu teilen und dadurch mehr Kinder zu erreichen. Dank den Partnern Filmmuseum Potsdam und der integrativen AWO-Kita Kinderhafen konnten wir erstmals den MiniFilmclub in eine andere Stadt bringen und dabei vielfältige Erfahrungen machen. Zusätzlich war es möglich, auch mit dem Arsenal – Institut für Film und Videokunst e. V. zu kooperieren und uns von der Arbeit des Arsenal Filmateliers und der Kita Regenbogen-Kidz Berlin inspirieren zu lassen. Seit 2020 gibt es den MiniFilmclub im Endstation Kino in Bochum und dem Filmhaus Nürnberg; der Lichtburg Filmpalast Oberhausen steht in den Startlöchern, zwei weitere Kinos haben Interesse angemeldet.

Im Programm „360°“ können wir uns dank der Kulturstiftung des Bundes als DFF auf eine weitere Lernreise begeben: Gemeinsam mit Aida Ben Achour und Rabih El-Khoury stellen wir das Haus neu auf, sodass es im Einwanderungsland Deutschland ein Ort für alle Bürger*innen sein und weiterhin gesellschaftliche Relevanz entfalten kann. Dafür ist es nötig, an die Strukturen (im Programm, beim Personal und Publikum) zu gehen und alles in Frage stellen zu können.

Im Laufe von Fortbildungen, die im Rahmen unseres Projekts „Interkulturelle Filmbildung“ für das ganze Team der Abteilung Filmbildung und –vermittlung stattfanden, haben wir dann auch einen etablierten Film der MiniFilmclub-Edition aufgrund seiner kulturellen Stereotype analysiert und neu diskutiert. Für dieses Themenheft wollten wir diesen institutionellen Prozess, der nicht einfach ist und bei dem es gilt, Widersprüche auszuhalten und neue Wege zu beschreiten, transparent machen. So kam es zu dem von Alejandro Bachmann geführten Gespräch mit Daniela Dietrich, Bettina Marsden, Aida Ben Achour und Britta Yook. Das Arbeitsblatt zu LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS wurde entsprechend von der Autorin Stefanie Schlüter überarbeitet.

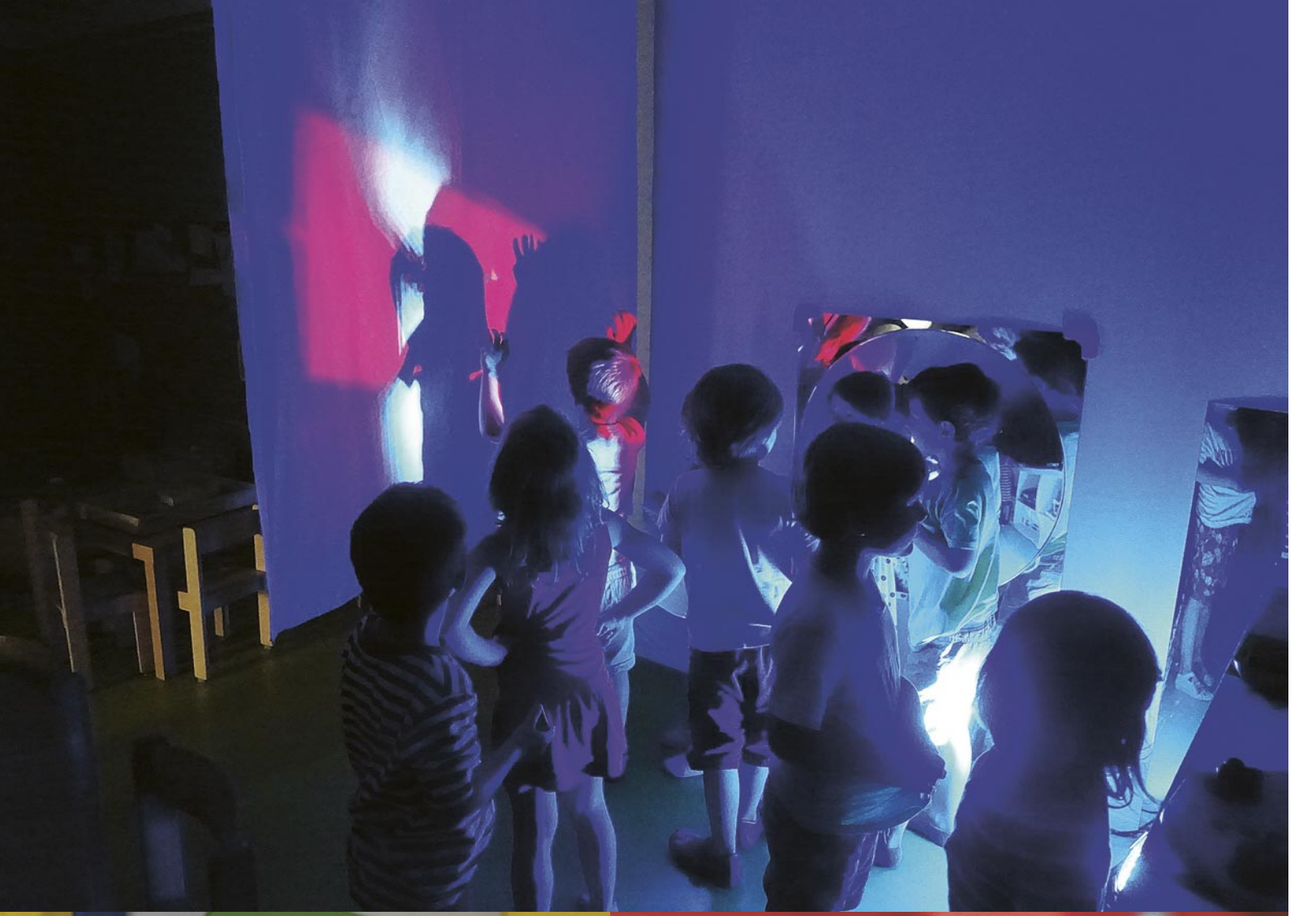
In meinem Artikel „Reden wir Tacheles. Ein kritischer Blick auf die gegenwärtige Fördersituation für Frühkindliche Kulturelle Bildung am Beispiel des MiniFilmclubs“[3] bin ich ausführlich darauf eingegangen, was sich in der Kulturellen Bildung ändern müsste, damit verdienstvolle Mitarbeiter*innen nicht in andere Bereiche abwandern. „Projektitis“ in der Kulturförderung, das liegt auf der Hand, kann auf Dauer zu Erschöpfung bei allen Beteiligten führen, gerade bei den Hochengagierten, die nicht bereit sind, ihre Qualitätsansprüche herabzusetzen. Dass es uns gelungen ist, unter diesen Bedingungen bis heute weiterzumachen, ist etwas ganz Besonderes, darauf können wir stolz sein! An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen beim Team der Kita Grüne Soße und bei meinem eigenen Team im DFF bedanken. Ein Dank geht auch an den Sozialpädagogischen Verein für familienergänzende Erziehung e. V., der stets an der Seite des MiniFilmclub-Teams ist, und sich mit uns für kulturelle Teilhabe einsetzt.

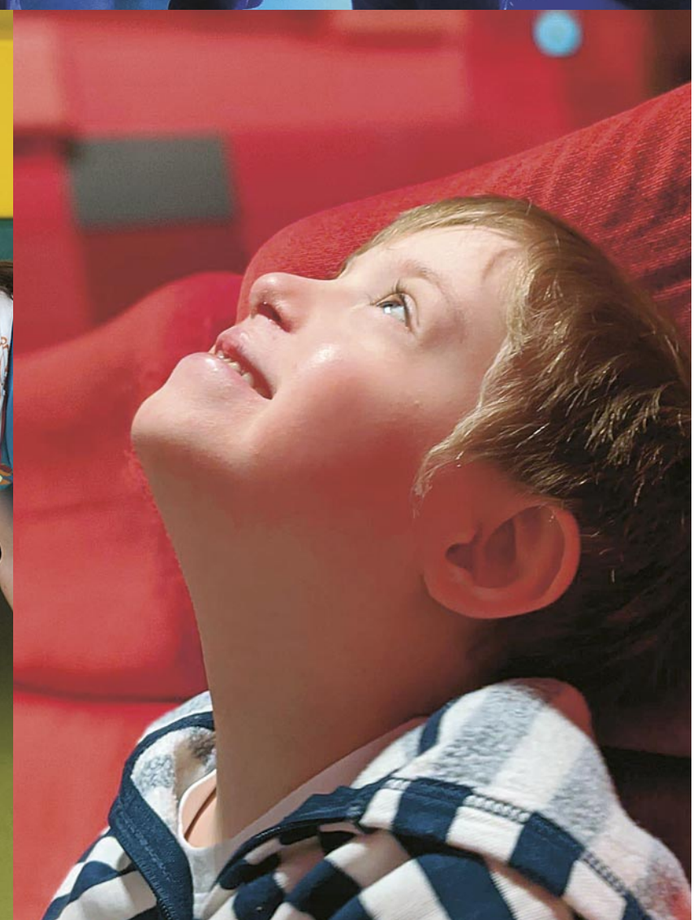
Darüber hinaus gibt es seit Januar nun das bundesweite „Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung“ in der Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), für dessen Gründung wir ebenfalls gemeinsam gekämpft haben und für dessen Ausgestaltung wir parallel zu unserer Arbeit zusätzliche Kraft investieren. Wir hoffen, dass die dort vertretene Multiperspektivität und geballte Expertise etwas an den Bedingungen für Frühkindliche Kulturelle Bildung in Deutschland verändern kann, damit möglichst viele Kinder die Möglichkeit bekommen, ihrem Recht auf künstlerische Rezeption und Produktion nachzugehen und dabei die Qualität vorfinden, die sie verdienen.

[1] Die vier Dimensionen sind nicht getrennt voneinander zu verstehen. Die ersten drei beziehen sich auf: die Akteur*innen, die Qualität der künstlerischen Ausdrucksformen und die Kontexte bzw. der äußere Rahmen. Vgl. hierzu Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle: Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens. In: Dies., Andrea Ehlert (Hg.): Qualität ist Bewegung. Qualität(en) in der Kulturellen Bildung. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung 2013, S. 8 – 17.

[2] Ebd., S. 15.

[3] Kopf, Christine: Reden wir Tacheles. Ein kritischer Blick auf die gegenwärtige Fördersituation für Frühkindliche Kulturelle Bildung am Beispiel des MiniFilmclubs. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München / Stuttgart: kopaed 2020, S. 133 – 138.





KARIN KNAUF, BETTINA MARSDEN

Von Lebenswelten und Wegbegleitern

Der MiniFilmclub als Wegbereiter einer Kulturkita für Filmbildung

„Wenn ich an das Thema Film denke, denke ich automatisch an die Grüne Soße“, erzählt Andrea. „… und ich an das Filmmuseum und das Kino dort“, ergänzt Soufian.

Beide sind zehn Jahre alt und Kinder der ersten Stunde des MiniFilmclubs. Bereits als Fünfjährige haben sie sich 2015 gemeinsam mit den Pädagog*innen unserer Einrichtung, der Kita Grüne Soße des Trägers Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V. (Sozialpädagogischer Verein), auf den Weg begeben, Filmgeschichte und die Welt der Avantgarde- und Experimentalfilme zu entdecken. Ihre Aussagen machen bereits deutlich: Der Film ist seither bei uns eingezogen und unser Partner, das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum mit dessen Herzstück, dem Kino, wird von Kindern und Erwachsenen als Lebenswelterweiterung der Kita empfunden.

Im Folgenden möchten wir deshalb rekapitulieren, welche besondere Rolle das Projekt MiniFilmclub in der Entwicklungsgeschichte der Kita Grüne Soße eingenommen hat. Ausgehend von unserem heutigen Selbstverständnis als Kulturkita möchten wir hierfür beleuchten, welchen nachhaltigen Gewinn die Beschäftigung mit Film als Kunstform bedeutet, bevor die Erkenntnisse aus der Zusammenarbeit mit dem DFF und später mit bundesweiten Partner*innen einen Einblick in wesentliche Projektstationen bieten.

Kulturkita und die Prozesse im Team

Von der äußeren Sichtbarkeit zur inneren Haltung – so lässt sich in Kürze der Weg beschreiben, den wir im Team der Kita in den vergangenen Jahren beschritten haben und der dazu führte, dass wir uns heute als Kulturkita für Filmbildung verstehen. Einer Kita eine neue Ausrichtung zu geben, bedeutet die kritische Auseinandersetzung mit der bisherigen Arbeitsweise, das Hinterfragen der inhaltlichen Schwerpunkte, der eigenen pädagogischen Haltung und die Begegnung mit Neuem und Unbekanntem. Damit einher geht aber auch die Scheu vor Veränderungen und das Festhaltenwollen an Althergebrachtem, an Vertrautem.

Leichter fiel es uns daher, über äußere Veränderungen die ästhetische Filmbildung bei uns einziehen zu lassen und dem inneren Prozess Zeit und Raum zu geben, sodass alle Kolleg*innen ihn mitgehen konnten. Die konzeptionelle Auseinandersetzung hat uns als Team wachsen lassen. Wir haben uns intensiv mit unserer Arbeit, unseren pädagogischen Haltungen, den eigenen Rezeptionserfahrungen und unserem Selbstverständnis als Pädagog*innen auseinandergesetzt. Wir erleben uns seither als stärker ko-konstruktiv, prozessorientiert und partizipativ, sind konsequenter und selbstbewusster geworden. Sensibel nehmen wir ästhetische Bildungsprozesse bei Kindern auf und begeben uns gemeinsam auf Entdeckungsreise. Wir haben einen großen Teil der Reggio-Pädagogik in unserer Arbeit wiederentdeckt und unsere Räume und Materialien entsprechend unserer Arbeit und unserer Haltung umgestaltet, sodass der Raum als „dritter Erzieher“ fungiert. Für unser Team ist die Auseinandersetzung mit der Kunstform Film heute mehr als ein Schwerpunkt, sie ist eine wunderbare Möglichkeit, mit der Welt und miteinander in Berührung zu kommen, Neues mit eigenen Augen, aber auch mit denen der Kinder, der Filmemacher*innen und der Mitmenschen sehen zu können. Die Perspektiven sind vielseitig, die Einblicke, die wir in andere Lebenswelten und Haltungen bekommen, wirken in uns. Um es bildlich mit den Worten der sechsjährigen Chalida zu sagen: „Das ist ein Wachsfeld, ein Feld, auf dem was wächst!“

Der Qualität unserer Arbeit sind wir uns dabei bewusst – und zeigen das auch gerne. Seit der erste Kindergarten im Jahr 1840 von Friedrich Fröbel eröffnet wurde, kämpfen Pädagog*innen des frühkindlichen Bereichs um die Akzeptanz ihrer Professionalität in der Gesellschaft und für eine Anerkennung der Kinder als Bürger*innen von heute mit den entsprechenden Rechten. Die Kinderrechte sind leider noch nicht wirklich in der Matrix der Gesellschaft verankert. Es ist daher unerlässlich, diesem Missstand mit Freude und Spaß an der Arbeit die Stirn zu bieten, indem wir Bildungsprozesse von und mit Kindern begleiten, gestalten und darüber sprechen. Öffentlichkeitsarbeit, mit und ohne Kinder, ist ein wichtiger Bestandteil unseres Hauses geworden. Die Präsentation unserer Arbeit nach außen – ob in Frankfurt, in Hessen, auf nationaler oder auf europäischer Ebene – gehört

selbstverständlich dazu. Als „Konsultationskita Filmbildung“ öffnen wir uns für Fachschulen, geben Workshops zum Thema Filmbildung, Digitalisierung, Mediennutzung und Sprachförderung und bilden unsere zahlreichen Praktikant*innen in diesen Bereichen aus. Fachlich und finanziell werden wir in diesen Prozessen von unserem Träger, dem Sozialpädagogischen Verein, unterstützt. Ebenso wie die Kinder sich in der Auseinandersetzung mit der Kunstform Film als selbstwirksam erleben, wachsen auch der Träger und wir daran.

Kinder und ihre Bildungsprozesse mit der Kunstform Film

„An Filmen mag ich, dass man sieht, wie andere so sind“, sagt Julie, heute neun Jahre alt. Sie hat im Alter von vier Jahren am MiniFilmclub teilgenommen und ist so erstmals mit Avantgarde- und Experimentalfilm in Berührung gekommen. In Anlehnung an die Reggio-Pädagogik gehen wir davon aus, dass Kinder dann die Welt verstehen (in diesem Fall einen Ausschnitt der Welt – den Film), wenn diese ein persönliches Erfahrungsfeld kreuzt. Durch die kreative Auseinandersetzung mit dem Gesehenen entsteht die Möglichkeit, das eigene Erleben mit dem Film zu verknüpfen: das Bekannte als Brücke zum Unbekannten, Filme als Türöffner für eine erweiterte Weltsicht. In der heutigen Zeit, in der das „Andere“ leider allzu oft als Bedrohung angesehen wird, ist es uns sehr wichtig, gerade die Diversität unserer Gesellschaft als Bereicherung zu verstehen. Die frühe Begegnung mit Unbekanntem und die Auseinandersetzung mit Irritierendem helfen, die eigene Lebenswelt zu erweitern. So wird die Kunst zur Wegbereiterin und -begleiterin unserer Weltwahrnehmung.

Im Prozess der Beschäftigung mit der Kunstform Film, mit deren Einzigartigkeit und Vielfalt, haben die Kinder der Kita Grüne Soße sich zu kritischen Zuschauer*innen entwickelt, spielen mit dem Medium und setzen sich eigen-sinnig damit auseinander. Kinder nehmen Kunst im Ganzen wahr und schlüsseln sie nicht in Sparten auf. Da Film als eigenständige Kunstform dennoch viele Künste verbindet, kommt er diesem kindlichen Ansatz sehr nah.

Die eigentümliche Magie des Films findet sich auch in den Elementen der Frühgeschichte des Bewegtbilds wieder. Den Kindern der Kita Grüne Soße sind diese Elemente vertraut, sie benutzen Begriffe wie „Praxinoskop“ ebenso selbstverständlich wie sie von „Lego“-Bausteinen sprechen und bedienen sich in ihren eigenen kreativen Prozessen souverän der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen des Films. So entwickeln sie zum Beispiel eigene Geschichten für die Laterna Magica und malen sie auf Blankfilm. Ist ihnen der Ton eines Filmes zu düster, beginnen sie zu experimentieren, schauen den Film ohne Ton, spielen andere Musik ab oder sprechen selbst eine ganz eigene Geschichte dazu ein.

Einzelne Kinder der Kita zeigen dabei ein besonders hohes Interesse an Film – etwa, indem sie sich in diesem Jahr für die Jury des Filmfestivals LUCAS beworben haben. Wie Fay, neun Jahre alt, zusammenfasst, möchten sie „ […] die Schule gegen das Kino tauschen und Filme sehen und bewerten. Das macht Spaß und ich kenne mich aus.“ Diese Selbsteinschätzung zeigt uns, dass der frühe Kontakt mit Avantgarde- und Experimentalfilmen nachhaltig wirkt.

Bindung und Bildung in der Kooperation mit dem DFF

„Der MiniFilmclub ist bereichernd, die enge Kooperation mit dem DFF toll. Filme schauen, Filme selbst machen, Projekte mit Künstler*innen und vieles mehr – selbst die Oma ist begeistert!“ So fasst es die Mutter eines Kindes, das den MiniFilmclub besucht hat, zusammen.

Mitarbeiter*innen des DFF werden in der Kita von den Kindern und uns Erwachsenen ebenso herzlich willkommen geheißen wie wir im DFF. Die Besuche dort gleichen dem Besuch bei einem lieben Freund, so vertraut bewegen wir uns mittlerweile in diesem Haus. Im DFF wird uns stets deutlich, wie gut es dem Projekt gelungen ist, Bindung und Bildung miteinander zu verbinden. Die Kinder und ihre Familien erfahren das DFF als einen lebens- und liebenswerten Ort, an dem kulturelle Teilhabe wahrhaftig gelebt wird. Den Mitarbeiter*innen ist es eine Herzensangelegenheit, die kulturellen Schätze der Ausstellungen und ihre Liebe zum Film zu vermitteln. Die Schulkinder wechseln in die Rolle der Vermittler*innen, wenn sie für das Filmfestival LUCAS ein Programm für Kinder unter sechs Jahren kuratieren, ihnen ihre Lieblingsfilme des MiniFilmclubs nahebringen und sie mutig durch das Programm führen. Familien erleben die Expertise und den Stolz ihrer Kinder, wenn sie sich von ihnen durch die Dauerausstellung im ersten Stock führen lassen oder mit ihnen gemeinsam Filme schauen und sind tief berührt. „Wir müssen mal wieder ins Filmmuseum, die haben uns da sonst schon vermisst“, sagt Soufian deshalb nicht ohne Grund. Das Museum als Begegnungs- und Bildungsort bildet nicht nur für unser Team, sondern auch für unsere Familien eine Einheit mit der Kita Grüne Soße. Der gegenseitige Einfluss durch die Pendelbewegung ist nicht mehr wegzudenken. Eine gute Kooperation braucht ein starkes Selbst, da ihr das Eingeständnis vorausgeht, dass das Individuum als Knotenpunkt im sozialen Netzwerk vieles nicht allein bewerkstelligen kann. Sie braucht aber auch das Wissen der Einzelnen um die eigenen Fähigkeiten und die Selbstsicherheit, diese als Ressource zur Verfügung zu stellen. Eine gelingende Kooperation braucht eine interdisziplinäre Gruppe und lebt von Diversität.

Michael Wimmer benennt dieses Merkmal funktionierender Kooperationen wie folgt: „Am entscheidendsten aber erscheint mir die Bereitschaft, sich für andere zu öffnen, sich auszusetzen, sich verunsichern zu lassen und damit das Wachhalten einer Neugierde als Voraussetzung dafür, um was es eigentlich geht: um das Stiften gemeinsamer Lernprozesse.“ [1]

Das ko-konstruktive und interdisziplinäre Voneinander-Lernen-Wollen erleben auch wir als elementare Gelingensbedingung des MiniFilmclubs in Frankfurt. In wöchentlichen gemeinsamen Teamsitzungen des DFF und der Kita Grüne Soße reflektieren wir das Format, entwickeln es weiter und schaffen als MiniFilmclub-Team Transitionen zu anderen Kultur- und Bildungsorten.

Bundesweite Partnerschaften

Durch den Transfer des Projekts MiniFilmclub an andere Orte in Deutschland ist dieses Team Bündnisse auf bundesweiter Ebene eingegangen. Zum Partner wurde ein Berliner Tandem, das sich aus der muslimischen Kita Regenbogen-Kidz e. V. und dem Arsenal – Institut für Film- und Videokunst e. V. zusammensetzt. Ein weiterer Partner ist das Filmmuseum Potsdam und die inklusive Kita Kinderhafen der Arbeiterwohlfahrt (AWO). Die Kooperation mit beiden Tandems eröffnete uns auf allen Ebenen neue Erfahrungsräume, schaffte liebenswerte Kontakte und gewährte Einblicke in andere Arbeitsweisen und Lebenswelten. Wir konnten erkennen, was sich vom MiniFilmclub an andere Orte transportieren lässt und haben ihn der Kritik ausgesetzt. Darüber haben wir neue Impulse bekommen und seine Qualitätsmerkmale reflektiert. Unsere Lebenswelt ist durch die bundesweiten Kooperationen erneut um viele Facetten reicher geworden.

Die Kinder schickten Briefe und kleine Päckchen und teilten so ihre MiniFilmclub-Erfahrungen mit den Kindern aus Berlin und Potsdam. Insbesondere mit den Regenbogen-Kidz ist eine intensive Beziehung entstanden, die in einem gegenseitigen Besuch der Kinder in den beiden Städten gipfelte. Mit unseren Vorschulkindern sind wir nach Berlin gereist, haben die Stadt durch die Augen der Berliner Kinder kennengelernt, gemeinsam das Arsenal besucht und souverän über Avantgardefilme gefachsimpelt. Diese Reise war auch für die Eltern eine Herausforderung, weil es doch etwas völlig anderes ist, wenn die Kinder zwei Nächte in einer weit entfernten Stadt verbringen, wo man sie nicht einfach abholen kann. Alle sind daran gewachsen – und nach dieser Reise erscheint uns die Welt kleiner und größer zugleich. Die Kinder aus der Anfangszeit des MiniFilmclubs sind nun alle Schulkinder. Ihnen eröffnet die Partnerschaft mit dem Arsenal, das mit Filmkünstler*innen zusammenarbeitet, neue Möglichkeiten. In einem „Kitalabor“ mit der Filmkünstlerin Ute Aurand entsteht ein eigener Film, gedreht mit ihrer Bolex-Kamera, selbst geschnitten und uraufgeführt im DFF. Spielend verknüpfen die Kinder in diesem Film ihre Welt mit Utes und der des Films, oder wie Soufian sagt: „Wir haben in Sachsenhausen an wichtigen Orten gedreht, zum Beispiel auf meinem Balkon oder im Seehofpark. Haben Ute alles gezeigt, damit sie das mal kennenlernt.“ Damit haben sie sicher Utes Welt bereichert. Mit diesem Film wurde die Gruppe nach Berlin eingeladen, um ihn im Arsenal im Rahmen des Programms „Großes Kino, kleines Kino“ anderen Kindern vorzustellen. Selbstbewusst traten die Kinder vor dem Publikum auf, ließen andere an ihren Erfahrungen teilhaben, durften im Anschluss daran die herzliche Gastfreundschaft der Regenbogen-Kidz erleben und tanzten auf einem muslimischen Gemeindefest.

Eine weitere unserer vielfältigen Erfahrungen machten wir mit der gemeinschaftlichen Vertonung von historischen Stummfilmen der Brüder Lumière mit der Pianistin und Komponistin Eunice Martins. Die Kinder aus Frankfurt gaben der Ansicht der alten „Hauptwache“ einen Klang, ebenso wie die Berliner Regenbogen-Kidz ihre „Friedrichstraße“ aus früheren Zeiten vertonten. So grüßten wir uns von einer Stadt zur andern. Die jeweilige Zusammenarbeit mit den beiden Künstlerinnen ist den Kindern lebhaft in Erinnerung geblieben und bietet ihnen eine weitere Dimension für ihre Wahrnehmung. Durch die entstandenen Beziehungen bekamen die Kinder einen persönlichen Zugang zu den Kunstwerken und der Professionalität von Eunice und Ute. Neben dem Kennenlernen von cinéphilen Menschen in Museen und der eigenen Auseinandersetzung mit den Filmen, eröffnete die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen den Kindern einen facettenreichen und persönlichen Blick auf die Kunstform Film.

Wachsfelder

Auch unabhängig dieser Projektstationen ist die ästhetische Filmbildung heute fest in unserem Kita-Alltag verankert. Die vielen Elemente der Vor- und Frühgeschichte des Bewegtbilds im Haus, die gern bespielte Licht- und Schattenecke im Schülerladen, das Kino im „Raum“ sowie die frei zugängliche Filmbibliothek machen dies sichtbar. Doch abschließend bleibt zu sagen, dass viele von Chalidas eingangs erwähnten „Wachsfeldern“ noch unbespielt sind. In der ästhetischen und kulturellen Filmbildung stoßen wir auf immer neue Möglichkeiten und, auch im übertragenen Sinn, auf Licht und Schatten, Spiegelungen, lichtdurchlässige und lichtbrechende Prismen, unterschiedlichste Perspektiven, schauen – aufs Detail bedacht – durch Lupen und stellen die Welt durch die Linse der Laterna Magica auf den Kopf. Wir freuen uns auf weitere gemeinsame Wege, denn eins ist sicher: „Die ganze Welt führt ja am Filmmuseum vorbei.“ Luis, sechs Jahre alt.

[1] Wimmer, Michael: „Wenn wir kollaborieren, erfinden wir uns selbst“ (Terkessidis). In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed 2020, S. 177–183, S. 181.

BETTINA HENZLER

Mit allen Sinnen im Kino und in der Welt

Der MiniFilmclub aus phänomenologischer Perspektive

„Ohne Berücksichtigung der ästhetischen Dimension sind kindliche Bildungsprozesse weder verstehbar noch angemessen gestaltbar.“ [1]

Der MiniFilmclub des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum in Frankfurt ist so ungewöhnlich wie einleuchtend. *Ungewöhnlich*, weil es in Deutschland, wie europaweit, kaum Filmvermittlungsprojekte für Vorschulkinder gibt und mit dem Experimentalfilm ein Gegenstand im Fokus steht, der schon Erwachsenen als schwer vermittelbar gilt. *Einleuchtend,* weil das Vermittlungskonzept, das die Farben, Formen und Rhythmen, die Dinge und Materialien des Films im Schauen und im Machen erschließt, grundlegend an die Erfahrung kleiner Kinder anknüpft, welche die Welt sinnlich *be-greifen*. Weitreichend ist das Projekt zudem, da es einen gemeinsamen Horizont von Kindern und Erwachsenen eröffnet, und – wie ich in der Arbeit mit Studierenden feststellen konnte – auch letztere zur intensiven Auseinandersetzung mit Experimentalfilmen und der eigenen Wahrnehmung anregen kann. Im Folgenden werde ich zunächst einige Gründe dafür skizzieren, warum ein solcher Ansatz hierzulande gewissermaßen „zwischen den Stühlen“ verschiedener pädagogischer Felder sitzt, um anschließend aus phänomenologischer Perspektive das Bildungspotential für Kinder zu thematisieren. Die Stärke dieses Vermittlungsansatzes liegt darin, dass er die von der Phänomenologie reflektierte körperliche Erfahrung der Welt in den Mittelpunkt rückt, die für die Kindheit ebenso wie für die Filmwahrnehmung grundlegend ist.

Zwischen den Stühlen

Der MiniFilmclub verbindet die Felder der Kulturellen Bildung, der Filmbildung und der frühkindlichen Bildung, und weist über diese hinaus. Anders gesagt: Sein Vermittlungsansatz steht *quer* zu den in Deutschland in diesen Feldern etablierten Schwerpunkten und Diskursen. Denn in der Filmbildung und der Kulturellen Bildung spielt die Arbeit mit Kindergartenkindern eine untergeordnete Rolle. [2] Hinzu kommen je spezifische Ursachen, weshalb die ästhetische Filmbildung in ihrem weitreichenden Bildungspotential bisher nur teilweise erschlossen wurde. Ohne die genannten Felder hier umfassend diskutieren zu können, möchte ich kurz anhand der drei Stichworte *Kulturerbe*, *Ästhetische Bildung* und *Körperlichkeit* skizzieren, worin deren „blinde Flecken“ bestehen.

Der MiniFilmclub steht, wie auch andere Filmbildungsprojekte, die sich der Geschichte und Ästhetik des Films widmen, der Kulturellen Bildung nahe. Diese entstand bereits in den 1970er Jahren im Zuge der damaligen gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung und Modernisierung. Ein wesentliches Anliegen der Kulturellen Bildung ist daher, Partizipation und soziale Teilhabe zu fördern, indem der historisch und institutionell etablierte Kunstbereich sich für zeitgenössische kulturelle Praktiken öffnet und weniger privilegierte soziale Schichten einbezieht. Außerschulische Kulturorte und die projektorientierte Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden und Künstler*innen spielen dabei eine Schlüsselrolle. Diese Bestrebungen gehen einher mit einer Kritik an den Institutionen und überlieferten Formen der „Hochkultur“. Stattdessen werden subjektorientierte, an den Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen orientierte künstlerische Tätigkeiten gefördert, die auch von Konzepten der zeitgenössischen Kunst, wie der Performativität und der Künstlerischen Forschung, inspiriert sind. In jüngerer Zeit wird in diesen Zusammenhang verstärkt auch das Experimentieren mit (neuen) Medien anvisiert. [3]

Der MiniFilmclub schließt im besten Sinne an diesen emanzipatorischen Ansatz an. Denn hier kooperiert ein Filmmuseum mit Kindertagesstätten, um – in einer langfristig angelegten pädagogischen Arbeit – Kindern ganz unterschiedlicher Herkunft eine gestaltende Auseinandersetzung mit Filmkultur zu ermöglichen. Und doch steht dieser Vermittlungsansatz auch quer zu in der Kulturellen Bildung verbreiteten Diskursen und Praktiken. Denn kulturelle Teilhabe wird hier auch durch die Rezeption von Werken der Kulturgeschichte ermöglicht. Sie verwirklicht sich gerade darin, über die Lebenswelt der Kinder hinauszugehen und ihnen Ungewohntes „zuzumuten“. Damit werden die in der Kulturellen Bildung verfestigten Konfliktlinien zwischen zeitgenössischen „partizipativen“ Kunstformen und den „Machtkonstellationen“ der Hochkultur und Kunstgeschichte aufgehoben, die sich in Bezug auf die Film- und Kinokultur als verfehlt erweisen. [4] Angesichts der ökonomischen Machtstrukturen der Film- und Medienindustrien, welche

die heutigen Sehgewohnheiten bestimmen und die kommerzielle Logik des „Brandneuen“ bedienen, sind gerade cinéphile Initiativen und kulturelle Institutionen, die sich der Diversität und Geschichte des Films widmen, „marginalisiert“. Ihre Arbeit aber ist unerlässlich für die Vielfalt unserer Gesellschaft und für Vermittlungsangebote, welche gewohnte Horizonte überschreiten und aus der Kenntnis des Vergangenen einen differenzierteren Blick auf die Gegenwart erwachsen lassen.

Zeitgleich zur Kulturellen Bildung entstand die Medienpädagogik, welche die Diskurse und Praktiken der Filmbildung in Deutschland nachhaltig geprägt hat. Auch die Medienpädagogik orientiert sich an der Lebenswirklichkeit und den Mediengewohnheiten von Kindern und Jugendlichen. Sie rückt jedoch die Medienkritik und das medienpraktische Handeln als emanzipatorische Praktiken in dem Mittelpunkt. Die sogenannte handlungsorientierte Medienpädagogik fördert die praktische Auseinandersetzung mit Film und anderen Medien, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, kommunikativ an der zeitgenössischen Medienwirklichkeit teilzuhaben. In Projekten die der Filmkultur nahestehen, liegt der Schwerpunkt meist auf der Rezeption, der Analyse und kritischen Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Spielfilmen, vereinzelt auch mit Dokumentarfilmen. In diesem Zusammenhang werden Vermittlungsprozesse vor allem in Bezug auf das Verstehen, die Kommunikation und soziale Interaktion, die ethische und moralische Bildung ausgerichtet.[5] Dementsprechend steht häufig die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Thematiken im Vordergrund. Es dominieren entwicklungspsychologisch begründete Vermittlungskonzepte, denen zufolge Kinder sich die „Filmsprache“ erst aneignen müssen, um komplexere Filme zu verstehen und kommunikativ handeln zu können. Dies findet beispielsweise auch in den Kriterien zur Förderung und Auswahl von „Kinderfilmen“ seinen Niederschlag.[6] Die Arbeit mit kleinen Kindern fokussiert häufig auf Trickfilme, die nicht nur kindgerechte Erzählweisen versprechen, sondern auch vielfältige kreative Möglichkeiten bieten, um mittels der Stopptrick-Technik die Konstruktion filmischer Bewegung zu erkunden.

Die im MiniFilmclub (und bei verwandten Initiativen, etwa dem Arsenal Filmatelier in Berlin) verwirklichte Arbeit mit Experimentalfilmen erweitert dieses Feld, nicht nur in ihrem Fokus auf die Filmgeschichte, sondern auch, da die ästhetische Gestaltung anstelle von narrativen oder thematischen Aspekten im Mittelpunkt steht. Filme, die viele Erwachsene als „kompliziert“, unverständlich oder anstrengend bezeichnen würden, werden ausgerechnet kleinen Kindern gezeigt. Die Logik entwicklungspsychologischer Ansätze kehrt sich damit um: Dass sich bei Kindern bestimmte Sehgewohnheiten noch nicht verfestigt haben, ist der Ansatzpunkt des pädagogischen Handelns mit unkonventionellen filmischen Formen.

Der MiniFilmclub verwirklicht damit eine ästhetische Filmvermittlung, wie sie Alain Bergala in seinem 2006 (im Orig. 2002) erschienenen „Kino als Kunst“ gefordert hat. Laut Bergala ist die Begegnung mit Film als Alterität bildend, also mit ästhetischen Werken, die ungewohnt, sperrig, möglicherweise irritierend sind und die sich durch die Mechanismen des Verstehens und der Kommunikation nicht gänzlich erschließen lassen. Die von ihm vorgeschlagene ästhetische Filmvermittlung verbindet die Rezeption mit der kreativen Praxis, um eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und ein Erkunden der filmischen Ausdrucksmöglichkeiten zu ermöglichen. Während sich dieser von der französischen Cinéphilie geprägte Ansatz jedoch vor allem auf die Mise en Scène von Spielfilmen, die mit der Kamera gedreht werden, bezieht, bringt die Arbeit mit Experimentalfilmen vielfältige künstlerische Praktiken ins Spiel. Neben dem Stopptrick-Verfahren werden dabei weitere Aspekte der filmischen Technik und Ästhetik, wie Licht und Farbe, Musik und Rhythmus, Filmstreifen und Projektion vermittelt.

Gerade in der Frühpädagogik ist die Ästhetische Bildung grundlegend – wie das Eingangszitat aus dem Handbuch „Bildung in der frühen Kindheit“ nahelegt. Von der Reformpädagogik geprägte Ansätze der Frühpädagogik stellen dementsprechend die Selbstbildung und das sinnliche Erleben von Kindern im Umgang mit Dingen und Räumen, das handwerkliche Gestalten und das Spiel ins Zentrum. Filme und andere technische Medien werden mit diesem konkret-physischen Erleben der Wirklichkeit jedoch kaum in Verbindung gebracht oder gar in bewahrpädagogischer Tradition abgelehnt. Die Stimmen wiederum, die angesichts der Mediatisierung der heutigen Bildungsprozesse fordern, dass sich die Frühpädagogik den Medien öffnet, beziehen sich meist auf digitale Formate und das Massenmedium Fernsehen, da diese die zeitgenössische Alltagskultur prägen.[7] Die im MiniFilmclub verwirklichte Vermittlungspraxis mit Experimentalfilmen bereichert somit nicht zuletzt auch die Frühpädagogik. Denn sie erschließt das Bildungspotential des Kinos und der analogen Technik, die besonders geeignet ist, sich mit den Bedingungen der Wahrnehmung zu befassen. Sie vermittelt Film als ein Medium des sinnlichen Erlebens, in rezeptiven wie handwerklich-gestaltenden Formaten, die vom körperlichen Bezug der Kinder zur Welt ausgehen.

Der gemeinsame Horizont

Maurice Merleau-Ponty hat in seinem für die Filmtheorie ebenso wie für die Philosophie, Gesellschaftstheorie und Pädagogik einflussreichen Werk „Die Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1966) dargelegt, dass das menschliche Denken, Kommunizieren und Handeln in der Wahrnehmung verankert ist. Es gibt kein vom Körper losgelöstes Bewusstsein, sondern unsere Existenz gründet auf der Art und Weise, wie

wir uns durch Räume bewegen, die Dinge erfassen und uns mit Gesten verständigen. Auch die Vorstellungswelten und sozialen Beziehungen beruhen auf dieser leiblichen Erfahrung der Welt. Diese Grundlage der menschlichen Existenz teilen alle, sie ist aber bei Kindern noch besonders gegenwärtig, die sich die Welt gewissermaßen erst im Körperkontakt erschließen: Für das Kind ist laut Merleau-Ponty der „Leib […] ein System von Mitteln, das eine Kontaktaufnahme mit der Außenwelt erlaubt.“[8] Die phänomenologische Pädagogik setzt bei diesem gemeinsamen Horizont aller Menschen an. So fordern Bernhard Waldenfels und Käte Meyer-Drawe pädagogisches Handeln nicht ausschließlich auf das Verstehen und die sprachliche Kommunikation auszurichten, da diese eine Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern etablierten. Stattdessen ermögliche der geteilte sinnliche Bezug zu den Dingen eine Verständigung, welche die grundlegende Verschiedenheit von Kindern und Erwachsenen respektiere:

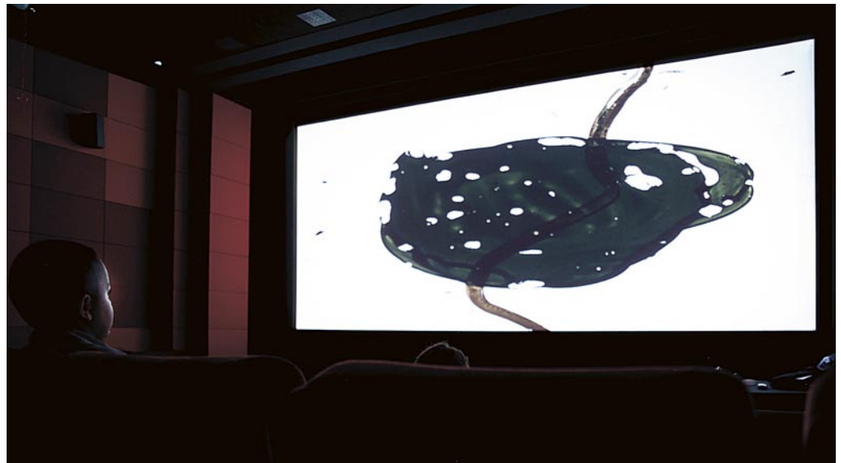
„Zwischen den Dingen, auf die meine Gesten zielen, und denen, auf die die Gesten des Kindes zielen, breitet sich eine gemeinsame Welt aus, die die Frage danach, ob wir diese gemeinsame Welt in gleicher Weise wahrnehmen, zweitrangig werden läßt.“[9]

Sowohl die Filmauswahl als auch die Vermittlungspraktiken des MiniFilmclubs setzen diesen geteilten körperlich-sinnlichen Bezug zur Welt voraus. Stefanie Schlüter hat vor dem Hintergrund ihrer eigenen langjährigen Vermittlungsarbeit die besondere Eignung von Experimentalfilmen für die Arbeit mit Kindern wie folgt begründet:

„Kindern fällt, so möchte ich argumentieren, der Zugang zu Avantgarde- und Experimentalfilm leichter als vielen Erwachsenen, weil sich ihre Wahrnehmungsdisposition mit den ästhetischen Konzepten dieser Filme trifft. Dies gilt in besonderem Maße für Filme, die von den Bildern der Welt abstrahieren oder mit fragmentierten, non-linearen Bildanordnungen arbeiten und daher einen hermeneutischen Erkenntnisprozess von vorneherein stören. […] der kindliche Wahrnehmungsmodus [lässt] sich durch seine prinzipielle Offenheit und Flexibilität charakterisieren, denn das Kind empfängt seine Eindrücke weder durch den Filter normierter Wahrnehmungscodes noch übersetzt es sie in sprachlich codierte Sinneinheiten. Vielmehr hat es noch eine Ahnung davon, dass sich die Bilder der Welt und der Filme nicht restlos rational aneignen lassen, und so wird der Körper zum Resonanzraum für die ästhetische Erfahrung.“[10]

Schlüter verweist unter anderem auf Aussagen von Experimentalfilmern wie Stan Brakhage und Peter Kubelka, die sich auf den kindlichen Blick beziehen, um ihre künstlerische Arbeit darzustellen. Auch andere Regisseur*innen der Avantgarde und des Modernen Kinos, ebenso wie Filmtheoretiker*innen, beziehen sich immer wieder auf die kindliche Wahrnehmung, um nicht-konventionelle filmästhetische Formen zu legitimieren, aber auch, um die besonderen Eigenschaften des Mediums Film herauszustellen.[11] Diese Aussagen mögen sich auf eigene Kindheitserfahrungen beziehen, die laut Waldenfels und Meyer-Drawe auch im Erwachsenleben überdauern und „durchaus eine rebellische Kraft bewahren“ können. Sie lassen sich aber auch mit phänomenologischen Filmtheorien begründen, welche die Körperlichkeit der Filmerfahrung als Grundlage filmischer Sinnbildung und Ästhetik hervorheben. Dies sei am Beispiel des MiniFilmclubs anhand der Stichworte *Raum, Ding* und *Synästhesie* kurz skizziert.

Die Phänomenologie betont die Raumerfahrung als grundlegend für die menschliche, insbesondere die kindliche Wahrnehmung.[13] Die phänomenologische Filmtheorie befasst sich dementsprechend mit der Frage, welche Raumerfahrung Filme vermitteln und wie die Apparatur des Kinos die Filmerfahrung prägt.[14] Indem der MiniFilmclub mit einer Erkundung des Kinoraums und der Projektion beginnt, setzt er bei der Bedeutung des Raums für die kindliche Weltwahrnehmung an und vermittelt den Kindern diese als Grundlage der Filmerfahrung. In der Kombination analoger Kinotechnik und digitaler Medien erfahren sie zudem, wie mediale Apparaturen und Raumsituationen die Wahrnehmung auf unterschied-



liche Weise beeinflussen. Darüber hinaus ist auch die filmische Raumdarstellung Ausgangspunkt von Entdeckungen: Wenn die Kinder in SCHATTEN (Hansjürgen Pohland, BRD 1960) sehen, wie Räume durch Licht verwandelt werden und danach selbst auf Erkundungsreise in ihrem Umfeld gehen, oder wenn sie das Spiel mit der Zweidimensionalität in LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS (Segundo de Chomón, F 1907) nachvollziehen, indem sie sich selbst auf den Boden legen und von oben fotografieren, als wären sie Akrobat*innen in der Luft.

Die Phänomenologie thematisiert den Umgang mit den Dingen, die taktile Wahrnehmung der Wirklichkeit, als grundlegend für das menschliche Denken und Handeln. Die frühkindliche Pädagogik lässt dementsprechend „Von den Dingen lernen“ [15]. Die Filmtheorie hat wiederum schon früh auf die besondere Rolle der Dinge im Film verwiesen. Filme – so schreibt Béla Balázs 1924 – geben den Dingen ein Gesicht. Diese treten in ihrer Stofflichkeit hervor, werden zu Handlungsträgern, drücken Gefühle aus oder gewinnen eine traumhafte, poetische Dimension. Balázs vergleicht dieses Potential des filmischen Mediums mit dem Blick eines Kindes, welches die „Dinge noch nicht ausschließlich als Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge und Mittel zum Zweck ansieht, bei denen man nicht verweilt“. Ein Kind sehe „in jedem Ding ein autonomes Lebewesen, das eine eigene Seele und ein eigenes Gesicht hat.“ [16] Der MiniFilmclub rückt diese Dinglichkeit oder Materialität des Films in den Mittelpunkt.

So werden in SPIEL MIT STEINEN (Jan Švankmajer, AT 1965) die titelgebenden Steine zu ästhetischen Gestalten, die sich wie von selbst in Bewegung versetzen und deren materiellen Eigenschaften zu vielfältigen Imaginationen einladen. Wenn Kinder das zugrundeliegende Stopptrick-Verfahren selbst erproben, regt das zur taktilen Handhabung dieses alltäglichen Naturmaterials an und vermittelt die Technik der filmischen Bewegung. Diese und anderen Praktiken erschließen nicht nur die Dinge im Film, sondern auch die Dinge *des Films*. So beschreibt Schlüter das von Filmen wie TRÜBSAL ADE (Norman McLaren, Evelyn Lambart, CA 1949) inspirierte Bemalen und Auskratzen von Filmstreifen als einen „sinnlichen Erkenntnisprozess“, in dem Kinder das analoge Material und den zeitlichen Verlauf der Einzelbilder buchstäblich *be-greifen*. [17] Das in der Frühpädagogik grundlegende Zeichnen und Malen wird dabei in eine filmische Praxis überführt. Analoge Techniken des Films, aber auch vorfilmischer Apparaturen wie der Laterna Magica, des Wunderrads und des Thaumatrops, erlauben es zudem, in der konkreten Handhabung die Phänomene der Bewegungsillusion, der Vergrößerung und Abbildung zu erforschen.

Die Raumerfahrung, die Handhabung der Dinge, das Schauen von Filmen – all diese Praktiken beruhen auf der Sinneswahrnehmung, die zwar audiovisuell vermittelt ist, aber am „ganzen Körper“ erfahren wird. Die Phänomenologie stellt dementsprechend den synästhetischen Charakter der Wahrnehmung heraus. Die Sinne des Menschen existieren nicht unabhängig voneinander, sondern sind ineinander verschränkt und bilden eine Einheit. Die Filmtheorie hat im Rückgriff auf die Synästhesie dargelegt, wie die Kinoerfahrung nicht nur Auge und Ohr, sondern die Körper der Zuschauenden anspricht, die weniger von den Geschichten, die sich vor ihren Augen abspielen, als vielmehr von den Bewegungen, Materialitäten und Formen der Leinwand affiziert werden. [18] Die Filmauswahl des MiniFilmclubs lässt gerade diese sinnliche Erfahrung in den Vordergrund treten: Sei es der Rhythmus der bewegten Körper, Linien, Flächen, Farben und der Musik, die bei RAINBOW DANCE (Len Lye, GB 1936) oder TRÜBSAL ADE zum Mittanzen einladen, seien es taktile Empfindungen der Steine im SPIEL MIT STEINEN, der Tintenkleckse in VIRTUOS VIRTUELL (Maja Oschmann, Thomas Stellmach, DE 2013) oder des Lichts in SCHATTEN. Die Vermittlungskonzepte, die auf diese Filme „antworten“, erschließen die synästhetische Dimension des Mediums Film und lenken die Aufmerksamkeit auch auf die alltägliche Umgebung, deren Dinge und Räume, Atmosphären und Klänge.

Der MiniFilmclub verwirklicht somit eine phänomenologisch fundierte Filmvermittlung, welche die skizzierten Felder der Kulturellen Bildung, der Medienpädagogik und der Frühpädagogik erweitert. Diese erschließt den Film als ästhetisches Medium und Kulturtechnik, welche in besonderem Maße die sinnliche Wahrnehmung anspricht, und vermittelt eine Vielfalt an künstlerischen Praktiken der Filmgeschichte. Die phänomenologischen Eigenschaften der Film- und Kinoerfahrung erweisen sich gerade für die Filmvermittlung mit Kindern als geeignet, die sich noch stärker mit ihren Sinnen in der Welt orientieren. Der MiniFilmclub bietet ihnen einen Raum, sich mit der eigenen Wahrnehmung auseinanderzusetzen und die Umwelt zu erkunden. Gerade die analoge Technik entfaltet dabei ein spezifisches Bildungspotential, da sie die Wahrnehmungsprozesse buchstäblich „handhabbar“ macht. Die phänomenologische Ausrichtung und die Sensibilisierung für experimentelle Werke der Filmgeschichte ist im besten Sinne inklusiv, da sie sich nicht primär sprachlich entfaltet, sondern über den geteilten leiblichen Bezug zur Welt verläuft. Sie eröffnet Kindern und Erwachsenen einen gemeinsamen Horizont.

[1] Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuß, Norbert: Vorwort. In: Dies. (Hg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Friedrich 2010, S. 8.

[2] Siehe beispielsweise Bilstein, Johannes / Neysters, Silvia (Hg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Band 24. Oberhausen: Athena 2012.

[3] Siehe dazu Keuchel, Susanne: Wertewandel und Kulturelle Bildung. Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. In: Dies., Viola Kelb (Hg.): Wertewandel in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript 2017, S. 17 – 65, sowie Forum K&B GmbH (Hg.): Reflexion zwischen Theorie und Praxis. Sammelband zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2011–2015, Essen 2015.

[4] Diese Konfliktlinien geraten auch in der Kulturellen Bildung in die Kritik. Vgl. Keuchel: Wertewandel und Kulturelle Bildung, S. 32.

[5] Siehe zum Beispiel Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag 2014.

[6] Siehe dazu Henzler, Bettina: Education à l’image and Medienkompetenz. On the discourses and practices of film education in France and Germany. Übersetzt aus dem Französischen von Madeline Whittle. In: Film Education Journal, Jg. 1 (2018), Heft 1, S. 16 – 34 sowie Dies.: Die Kategorie „Kinderfilm“. In: Kinder- und Jugendfilm-Korrespondenz, Jg. 37 (2016), Heft 4, online: www.kinder-jugend-filmportal.de/was_ist_kinderfilm.html (06.08.2020)

[7] Siehe beispielsweise Fuhs, Burkhard: Medienpädagogik in der Frühen Kindheit? Pädagogische Anmerkungen zur Normalisierung eines neuen Bildungsbereiches. In: Medienpädagogik. Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, Heft 22: Frühe Medienbildung (2012), S. 1 – 14.

[8] Merleau-Ponty, Maurice: Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949 – 1952. Hg. und mit einem Nachwort versehen von Bernhard Waldenfels. München: Fink 1994, S. 181. Maurice Merleau-Ponty hat die in diesem Band veröffentlichten Vorlesungen den Wissenschaften der Kindheit gewidmet.

[9] Meyer-Drawe, Käte / Waldenfels, Bernhard: Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift Wissenschaftliche Pädagogik, 1 – 4 (1988), S. 271 – 286, hier: S. 285.

[10] Pantenburg, Volker / Schlüter, Stefanie: Experimentalfilme vermitteln. Zum praktischen und analytischen Umgang mit dem Kino der Avantgarde. In: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Marburg: Schüren Verlag 2011, S. 213 – 238, hier: S. 216f.

[11] Siehe dazu die Beiträge von Alejandro Bachmann, Bettina Henzler und Stefanie Schlüter in: Henzler, Bettina / Pauleit, Winfried (Hg.): Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie. Berlin: Bertz + Fischer 2017.

[12] Meyer-Drawe, Waldenfels: Das Kind als Fremder, S. 285.

[13] Vgl. Stenger, Ursula / Dietrich, Cornelie / Deckert-Peaceman, Heike: Einführung in die Kindheitsforschung. München: wbg Academic 2010, S. 47.

[14] Siehe dazu Sobchack, Vivian: The Address of the Eye. A Phenomenology of Film Experience. Princeton / Oxford: Princeton University Press 1992.

[15] Stieve, Claus: Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink 2008.

[16] Balázs, Béla (1924): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, S. 59.

[17] Pantenburg, Schlüter: Experimentalfilme vermitteln, S. 59.

[18] Siehe dazu Morsch, Thomas: Medienästhetik des Films. Verkörperte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung im Kino. München / Paderborn: Wilhelm Fink 2011.

ALEJANDRO BACHMANN

„Im Kino das Gefühl haben, die erste oder zweite Heimat wiederzuentdecken“

Filmbildung und Interkultur im MiniFilmclub – Ein Gespräch

Das folgende Gespräch ist das verschriftlichte Ergebnis eines rund zweistündigen Meetings via Zoom am 8. Mai 2020. Es soll einen Einblick in die Arbeit des MiniFilmclubs geben und dabei einen Fokus auf die interkulturelle Dimension dieses Filmbildungsprojekts legen. Es geht darum, welche Prozesse ganz allgemein in Vorbereitung und Durchführung eines solchen Projekts stattfinden, in den Strukturen seiner Organisation wie auch in den Details der konkreten Vermittlungsarbeit mit Kindern dieses Alters – von der Auswahl der Filme bis hin zum Umgang und Sprechen miteinander. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Frage, inwieweit die Realität einer Migrationsgesellschaft sich nicht nur im MiniFilmclub abbildet, sondern auch aktiv von ihm mitgedacht und -gestaltet wird.

TEILNEHMENDE:

Alejandro Bachmann (AB)
Vermittler, Autor, Kurator, Moderator des Gesprächs

Aida Ben Achour (ABA)
Outreach Managerin und interkulturelle Trainerin im DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum

Daniela Dietrich (DD)
Leitung der Museumspädagogik im DFF

Bettina Marsden (BM)
Dipl.-Sozialpädagogin und Gruppenanalytikerin, Pädagogin in der Kita Grüne Soße

Britta Yook (BY)
Filmvermittlerin und Mitarbeiterin der Abteilung Filmbildung und -vermittlung im DFF, Koordination des Projekts MiniFilmclub

AB Zu Beginn würde mich interessieren, inwieweit eine interkulturelle Haltung, die ich jetzt mal grob als das Mitdenken migrationsgesellschaftlicher Realitäten auf institutioneller, didaktisch-vermittelnder, kommunikativer Ebene umschreiben würde, um Momente der Begegnung herzustellen, schon ganz am Anfang des Projekts stand? Und wenn dem so war, woher diese kam: Hat das mit der allgemeinen Ausrichtung des DFF zu tun, welche Rolle spielt der Standort Frankfurt, welche die Zusammenstellung der Gruppen in der Grünen Soße, eine der beiden Kitas, mit denen ihr das Projekt zu Beginn entwickelt habt?

DD Das Filmmuseum, das 1984 eröffnet wurde, hatte eigentlich von Anfang an den Anspruch, ein Museum für alle zu sein, weil ja auch der Film ein Medium ist, das in fast allen gesellschaftlichen Kontexten eine Rolle spielt. Im Grunde haben wir ja nur Fachleute als Besucher*innen, denn jede*r bringt ja sein eigenes Wissen zum Thema Film mit. Und das unterscheidet ein Filmmuseum auch von anderen Museen. Ich habe mich auch immer dagegen gesträubt, ein spezielles Programm für Senior*innen zu machen oder so etwas, alles richtet sich eben an „den Besucher“ und „die Besucherin“, egal wie alt, oder aus welchem Land er oder sie kommt. Diese Grundhaltung ist in den MiniFilmclub mit eingegangen. In Frankfurt sind in jeder Schulklasse Menschen aus ganz unterschiedlichen Ländern. Wenn man sich in einer Führung durch das Haus dialogisch begegnet und über Filme spricht, wird das immer auch sichtbar.

BM In der Grünen Soße ist das vergleichbar. Wir sind eine inklusive Kita, Diversität ist immer ein Thema und es geht immer auch um Integration und Inklusion. Wir sind auch teamgeleitet, um unterschiedliche Realitäten einer Gruppe in die Arbeit einfließen zu lassen und darauf zu vertrauen, dass die Themen, die da sind, in ihrer Vielfalt zum Vorschein kommen. Aus der Kita heraus und in der Zusammenarbeit mit dem DFF noch verstärkt, kommen also schon mal sehr unterschiedliche Perspektiven zusammen. Das führt dann auch sehr schnell dazu, dass man beispielsweise Filme herausgesucht hat, die ohne Sprache funktionieren. Das lag sicher aber auch daran, dass wir einige Kinder haben, die nicht sprechen

können und damit die ästhetische Rezeptionserfahrung im Vordergrund stehen sollte.

AB Was ihr beschrieben habt, würden wohl die meisten Museen und auch viele Bildungsinstitutionen von sich sagen: Wir wollen alle ansprechen, wir wollen niemanden ausschließen, Kunst kann als Medium sehr gut zwischen Menschen mit unterschiedlichsten Kontexten vermitteln. Und dennoch gibt es ja den Befund, dass viele Kulturinstitutionen diese Öffnung ja gerade nicht real umsetzen, es nicht schaffen, bestimmte Gruppen anzusprechen. Menschen mit Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrungen, aus einer muslimischen Community kommen weniger häufig oder gar nicht in Kunstmuseen und Kulturinstitutionen einerseits, ihre Perspektiven auf Kunst und Kultur sind deutlich unterrepräsentiert in Ausstellungen, Publikationen andererseits. Die Gründe dafür können vielseitig sein, haben aber sicher damit zu tun, dass es nicht ausreicht zu sagen „Wir sind für alle da“, sondern dass man aktiv dazu beitragen muss, dass Begegnung stattfindet, unter den Gästen der Institution, innerhalb der ausgestellten Kunstwerke, in den Vermittlungsformaten. Nun weiß ich, dass dies im MiniFilmclub tatsächlich stattfindet und frage mich, was habt ihr ganz konkret, also jenseits der grundsätzlichen Haltung, dazu beigetragen?

DD Nach dem Start des Projekts mit der Grünen Soße und einer anderen städtischen Kita haben wir dezidiert auch Kitas erreichen wollen, die einen gewissen Förderbedarf haben und die aus Teilen der Stadt kommen, über die man früher mal gesagt hat, sie seien „bildungsfern“, von denen man sagt, sie finden nicht so selbstverständlich den Weg ins Museum. Neben dieser bewussten Entscheidung ist dann auch die enge Zusammenarbeit mit der Kita wichtig. Diese ist nicht bloß unser Gast, sie ist unser Partner in einem gemeinsamen Projekt.

BY Wir binden beispielsweise die pädagogischen Kräfte aus den teilnehmenden Kitas in das Projekt ein, indem wir sie in einer eintägigen Fortbildung mit dem Projekt vertraut machen. Und als nächsten Schritt binden wir dann die Eltern der Kinder ein, laden also alle Eltern zu einem Elternabend ins Kino des DFF ein. Am Anfang haben wir dann gemerkt, dass bei manchen Kitas nicht viele Eltern kamen. Deswegen bieten jetzt Kitas während der Elternabende eine Kinderbetreuung an, damit die Eltern sich frei nehmen können, um ins Museum zu kommen. Teilweise fahren dann auch die Erzieher*innen mit den Eltern zum Filmmuseum, um diese Distanzüberwindung zu begleiten. Da geht es um solche Dinge, bis hin zu Kleinigkeiten, dass die Tickets für den Nahverkehr übernommen werden und die Familien gleichzeitig beim gemeinsamen Fahren lernen, wie man als Familie ein Gruppenticket kauft.

BM Das war auch ein „Learning by Doing“. Bei einer Kita wie der Lavendula, in der Nordweststadt, also eher am Rand von Frankfurt, mit einem sehr hohen Migrationsanteil und Familien, die unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen leben, ist beim ersten Elternabend niemand gekommen. Da mussten wir ganz konkret „Übergangsräume“ schaffen, um das mal mit Winnicott zu sagen. Da waren wir also zweimal vor Ort, haben persönlich mit den Eltern gesprochen. Es bedeutet einfach auch, dass es aufwendiger ist, dass man passgenauere Brücken schlagen muss. In der Kita vor Ort haben wir die Kollegin Samah Affani und ihr Team. Da kommen verschiedene sprachliche Hintergründe und Nationalitäten zueinander, wodurch auch ein besonderer persönlicher Bezug zu den Eltern hergestellt werden kann. Sie sprechen die Eltern persönlich an, begleiten sie, damit sie sich trauen oder einfach nur den Weg zu uns finden.

AB Das scheinen mir entscheidende Punkte: Was muss man den Eltern aus diesen Kitas vermitteln? Welches Gefühl muss vermittelt werden, welche Sicherheit muss entstehen, welche Informationen müssen fließen, damit genau dieser Schritt zu einer Begegnung passiert?

BY Es ist ganz wichtig für den Bildungserfolg, gerade bei kleinen Kindern, dass das von den Familien auch mitgetragen wird. Die Kinder machen im Museum ganz neue Erfahrungen und es ist wichtig, dass sie sich auch mit ihren Eltern darüber austauschen können. Der MiniFilmclub ist deswegen auch so umfangreich und kleinteilig, bis hin zum Abschlussfest, wo die Kinder ihren Eltern vor Ort das Museum und die Ergebnisse, die entstanden sind, zeigen. Ganz wichtig ist also grundsätzlich eine gewisse Transparenz. Die Eltern müssen wissen, was das Projekt ausmacht, was die Kinder erleben werden. Beim Medium Film gibt es bei Eltern auch immer wieder Widerstände.

BM Ohne Eltern keine Kinder. Es ist eben eine Erziehungspartnerschaft. In den Stadtteilen mit besonderem Förderbedarf ist es dann oft auch noch etwas schwieriger, weil ein großer Fachkräftemangel herrscht. Das ist ein Problem für den MiniFilmclub. Erstmal haben wir also bei den Erzieher*innen angesetzt und geguckt, haben die eigentlich die Kapazität, so ein vielschichtiges Projekt mitzumachen, mitzutragen.

Und wie Britta auch sagt, gab es und gibt es Vorurteile gegenüber dem Medium Film und Ängste davor, wie wir es einsetzen, sodass die Eltern erstmal die Filme, die wir ausgewählt haben, sehen müssen. Oder jemand war mit seinem Kind noch nie im Kino und möchte diesen Moment, das erste Mal ins Kino zu gehen, gerne mit dem Kind alleine erleben, anstatt das an die Institution abzugeben.

ABA Ich glaube, du meintest ja auch, dass es eines etwas erhöhten Kommunikationsaufwands bedarf, der im Fall der Kita in der Nordweststadt vor allem über die Multiplikatorin Samah Affani funktioniert. Diese Kita ist – wie es so schön heißt – eine Kita mit besonderem Förderbedarf, weil sie nun mal in einem multikulturellen Stadtteil sitzt, der ein Stück weit marginalisiert ist, dadurch dass er – anders als das Westend oder Sachsenhausen – einen sehr hohen Anteil an Bewohner*innen mit Migrations- und Fluchterfahrungen hat, und damit eine verstärkte Face-to-Face-Arbeit und eine intensive individuelle Begleitung der Eltern benötigt. Das hat auch, aber nicht nur, damit zu tun, dass diese Eltern nicht der deutschen Sprache mächtig sind. Damit ist es wichtig, in der Kommunikation mit ihnen jemand zu haben, der*die als Sprachmittler*in eben auch erklärt, worum es geht. Es ist also nicht so, dass die Eltern quasi per se Vorbehalte hätten, es geht eher um eine Distanz in der Kommunikation, die überwunden werden muss, um ins DFF zu kommen und darum, das Gefühl zu haben, im DFF willkommen zu sein. Und so etwas funktioniert ganz konkret über Multiplikator*innen, in diesem Fall eben über Samah. Die Abwesenheit einer gemeinsamen Sprache ist der Raum, der überwunden werden muss, um die Eltern zu erreichen und so auch die Kinder. Dieser Aspekt ist immer wieder auch zentral. So haben wir auch Formulare zum MiniFilmclub in andere Sprachen übersetzt. Die Eltern können diese dann selbstbewusst in ihrer eigenen Sprache ausfüllen, werden in ihrer Selbstständigkeit gestärkt und eine Vertrauensbasis zum DFF wird geschaffen.

AB Könnt ihr diese Arbeit von Samah Affani, der Multiplikatorin, etwas genauer beschreiben? Sie scheint mir entscheidend zu sein für das Überwinden dieser Distanz.

ABA Samah Affani ist Erzieherin in dieser Kita mit den Schwerpunkten interkulturelle Öffnung und Inklusion von Familien verschiedenster Nationalitäten. Sie hat selbst eine Migrationsbiografie, möglicherweise mit Fluchthintergrund. Sie teilt mit vielen Familien dort einen Erfahrungshintergrund und eine Sprache und hat eben auch eine pädagogische Ausbildung, ein abgeschlossenes Studium „Soziale Arbeit“. Sie kann den Eltern dieses Angebot unterbreiten, auch wenn sie sprachlich noch nicht so weit in der Gesellschaft angekommen sind und dadurch oft auch einsam sind. Man muss sich klar machen, dass es vor allem die Mütter sind, die da angesprochen werden müssen. Und die sind dann der Sprache wiederum nicht mächtig, weil sie ihren Alltag vor allem zu Hause, vielleicht auch noch beim Einkauf verbringen, ihn der Versorgung der Familie widmen. Es gibt in diesem Fall konkret auch einen Verein, der sich einzig und allein den Frauen widmet, wo die Frauen sich treffen und austauschen. Vieles funktioniert in diesen Kontexten, wenn man mit Migrant*innen arbeitet, klassisch wie in der Entwicklungsarbeit über Frauen. Dort wird das Vertrauen gewonnen. Samahs Rolle ist in einem solchen Kontext nicht zu unterschätzen.

Es hilft, wenn man diese Dinge manchmal drastisch und überspitzt beschreibt: Es gibt in diesen Teilen der Stadt Häuser, in denen 30 bis 40 Parteien leben und Menschen, die dort leben, kommen dann in dieses relativ luxuriös anmutende Frankfurt, nach Sachsenhausen, ins DFF, zu einem Haus, das in einem solchen Kontext schon auch etwas abschreckend wirken kann, weil es elitär ist, eine alte Villa eben. Das hat ein bisschen etwas von einem Abenteuer, mit der U-Bahn an das andere Ende der Stadt zu kommen und dann dort einzutreten und willkommen zu sein. Das ist in so einem Kontext etwas Besonderes.

BM Samah hat genau das ja auch wirklich sehr schön begleitet: Als sie den Ausflug zum DFF das erste Mal gemacht haben, haben sie am Main ein Picknick mit den Kindern und den Familien veranstaltet, haben diesen Teil der Stadt mal langsam für sich besetzt, mit ihren Speisen. So werden langsam, stückweise Brücken geschlagen. Ich glaube, dass wir unglaublich viel davon lernen können.

AB Das scheint mir zentral zu sein – was ihr da beschreibt zeigt ja, der Aufwand ist wirklich groß und dann ist auch der Austausch groß. Aber es ist eben weitaus mehr als das Heraussuchen der Adresse eines Kindergartens in einem „Problembezirk“ – es bedeutet, Kontakt zum Kindergarten aufzubauen, über den Kindergarten Kontakt zu den Eltern aufzubauen, über die Eltern zu den Kindern und das alles über eine gewisse Distanz hinweg, die von Fragen der Einteilung der Stadt in Zentrum und Ränder, über Sprachbarrieren et cetera geprägt sind. Im Prinzip geht es ja, wenn ich das richtig verstanden habe, um Setzungen, die man als vertrauensbildende Maßnahmen bezeichnen könnte.

Und zum anderen scheint mir wichtig, dass wir diese Konstellation nicht nur in eine Richtung denken: Es geht ja nicht nur darum, wie ihr eure Arbeit interkulturell ausrichtet, sondern in genau demselben Maße darum, wie die Begegnung – mit muslimischen Familien, mit Flüchtlingen aus Syrien, mit der zweiten oder dritten Generation einer türkischen Gastarbeiterfamilie, den Kindern beruflich aus China hergezogener Eltern – eure Arbeit, euer Selbstverständnis, euren Begriff und eure Praxis von Filmbildung verändert.

DD Mir fällt da zuerst etwas im Kontext der Filmbildungsarbeit mit älteren Kindern ein: Bei unserer Jugendfilmjury haben sich Jugendliche gemeldet und wir haben ihnen jede Woche einen Film im Kino gezeigt und diesen dann diskutiert. Da ist uns aufgefallen, dass ein Junge mit Migrationshintergrund ganz anders auf DIE NACHT DES JÄGERS (Charles Laughton, US 1955) geblickt hat, dass ihn der religiöse Fanatismus der Hauptfigur ganz anders berührt hat, was dann auch das Sprechen der ganzen Gruppe stärker darauf gebracht hat. Bei den jüngeren Kindern fällt mir so etwas nicht so stark auf, vielleicht auch, weil die Filme, die wir zeigen, nicht in dieser Art kontrovers sind. Die haben oft einfach mit den basalen Dingen des Kinos zu tun, mit Bewegung, mit Licht, mit Rhythmus und somit mit den eigenen, unmittelbaren Erfahrungen.

AB Ein wenig verlassen wir ja jetzt die Ebene des Organisatorischen und Strukturellen und kommen zur konkreten Arbeit mit den Kindern, im Kino oder in der Kita bei den Aktiveinheiten. Ist das tatsächlich so, dass da, in der Altersgruppe und in der Begegnung mit eher experimentellen, abstrakten filmischen Formen diese Unterschiede – der Biografie, der Erfahrungen, der Sprache – nicht mehr so eine Rolle spielen?

BM Es gibt beim MiniFilmclub sehr viele Dialoganlässe, um einander besser zu verstehen. Ein Beispiel, was ich immer sehr schön finde, ereignete sich bei der Einheit, die wir „Kinomagie“ genannt haben und bei der es um Grundelemente des Kinos geht, um das In-Bewegung-Setzen von Einzelbildern, um die Illusion des Films zu erzeugen. Dann gucken wir ja DIE ANKUNFT EINES ZUGES AUF DEM BAHNHOF IN LA CIOTAT (Brüder Lumière, FR 1896) an. Maha, die damals ungefähr fünf Jahre alt war, sieht dann den Film und als sie gefragt wird, was denn vielleicht die Unterschiede zu heute sein könnten, sagt sie: „Früher war die Welt schwarz-weiß, heute ist sie bunt, das ist viel schöner. Früher konnten sich die Menschen nicht auseinanderhalten, weil alle schwarz-weiß waren.“ Solche Prozesse werden im Sehen der Filme angeregt und bieten unglaubliche Dialoganlässe, in denen es darum geht, die Welt zu verstehen – in Schwarz-Weiß, bunt und entlang der Frage, was daran schöner ist, wenn die Diversität der Welt sichtbar ist. Das ist dann nicht mehr nur Medienpädagogik oder Filmbildung, wo man erklären würde, dass das eben früher mit dem Aufzeichnen von Farben nicht ging. So etwas passiert im MiniFilmclub andauernd.

AB Aida sprach vorhin über die Sprachbarrieren, die besonders bei der Einbindung der Eltern in den MiniFilmclub zu überwinden sind. Spielen diese bei der Arbeit mit den Kindern dann auch noch eine Rolle?

BM Also Kinder lernen ja unglaublich schnell die deutsche Sprache und sind im Vorschulalter der deutschen Sprache schon so gut mächtig, dass wir sehr gut mit ihnen kommunizieren können. Natürlich ist nicht alles Sprache. Und dieses Erklärende über Sprache ist nicht das, was unser erster pädagogischer Ansatz ist, sondern die Kinder selber sprechen, agieren, szenisch verstehen und auswerten lassen … das steht eher im Fokus. Sprache eher im Sinne des Sichausdrückens als des Erklärens.

BY Ich habe immer wieder auch Gruppen, in denen Kinder sind, die noch nicht so gute Sprachkenntnisse haben, die zum Beispiel gerade erst nach Deutschland gekommen sind. Da geht es erst einmal darum, die Filme ganz unmittelbar zu erleben, das funktioniert dann auch, weil die meisten Filme ja abstrakt sind und nicht über Sprache funktionieren. Und im Nachhinein stellen wir auch erst mal sehr einfache Fragen: Was habt ihr gesehen? Oder: Was habt ihr gehört? Und da können sich im Grunde alle Kinder einbringen. Welche Farben habt ihr in einem Film von Norman McLaren gesehen, war das jetzt Rot oder Gelb oder Grün? Damit finden die Kinder einen einfachen Zugang und auch einen Anlass, sich zu artikulieren und auszuprobieren, auch sprachlich. Und in den Aktiveinheiten geht es ja dann auch darum, sich den Filmen ganz sinnlich, körperlich anzunähern. Viele Kinder tanzen auch zu den Filmen, rufen herein, tauschen sich aus.

BM Ich glaube, auch wichtig ist, dass im Team des MiniFilmclubs eben jemand wie Samah ist oder auch jemand wie ich, und da ja auch unglaublich viel Kommunikation stattfinden muss, weil es eben viel zu verhandeln gibt, das fremd ist – für mich und auch für sie. Und das auch erstmal anzuerkennen, dass sie eben mit anderen inneren Landkarten auf die Welt schaut und auch auf den MiniFilmclub schaut, auf die Art und Weise, wie sie zu der Erziehung ihrer Kita-Kinder beiträgt. Das ist schon sehr komplex und in keinster Weise eindimensional. Es erfordert viel echte Auseinandersetzung, die auch von Spannungen geprägt sein kann und in keiner Weise nur beschwichtigend ist, würde ich sagen. Das finde ich eben in der Arbeit mit Kindern, mit den Eltern, mit dem DFF und mit den Erzieher*innen, die am MiniFilmclub beteiligt sind, unglaublich wichtig; dass es nicht so ein Den-Deckel-Draufsetzen ist, sondern dass eine echte Auseinandersetzung stattfindet, die auch schwierig ist und in der man natürlich auch Fehler macht. Sehr viele Fehler sogar. Und schön wäre es, wenn man diese Fehler möglichst häufig erkennt und dann eben auch darauf reagieren kann.

AB Das ist ein dauerhafter Prozess und hat eher mit einer Haltung zu tun, die man der Sache gegenüber einnimmt, als mit irgendwelchen Formeln, nach denen man das abarbeitet. Vor dem Hintergrund eurer Beschreibungen würde ich es vielleicht so sagen: Es gibt durchaus so etwas wie ein Gerüst, bestimmte Prozesse und Abläufe, die man nicht überspringen kann, weil man sonst gar nicht an den Punkt kommt, wo diese Haltung zum Tragen kommt und wieder und wieder ausprobiert werden kann, im direkten Kontakt mit den Kindern, in der Bildungssituation. Mir gefällt in dem Zusammenhang sehr der Begriff der „inneren Landkarten“. Zum einen impliziert das ja Fragen der Orientierung und Ausrichtung, die individuell bei jedem anders sein können, die aber auch von Fragen der Kommunikation, der Migrationserfahrung, also größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen geprägt sind. Zum anderen verweist der Begriff aber auch auf etwas anderes, das ihr erwähnt habt, nämlich dass ihr gerne mit abstrakten Filmen arbeitet: Diese sind produktive Bildungsgegenstände, denen man begegnet, weil sie durch ihre Abstraktion sehr das Individuelle in jedem Einzelnen, die Spezifika jeder inneren Karte hervorrufen können. Mir leuchtet das ein, dass diese abstrakten Arbeiten bei Kindern sehr relevant sind, aber vielleicht auch vor dem Hintergrund einer interkulturellen Filmbildung nochmal an Bedeutung gewinnen, weil sie die ästhetische Erfahrung jenseits von Klischees – des Abgebildeten, der Narrationen, der Charakterentwicklung – ermöglichen.

Und dann gibt es ja doch auch Filme, die durchaus mit den konkreten Realitäten der Welt in Berührung kommen und über die ich genau deswegen auch gerne sprechen würde: Ganz konkret denke ich an LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS (Segundo de Chomón, F 1907) und WHEN CITIES FLY (Khaled Mzher, JO/DE 2017). Beide Filme sind nicht abstrakt, sondern beziehen sich sehr konkret auf soziale und politische Realitäten. Bei LES KIRIKI ist das die Tatsache, dass die Akrobat*innen in dem Film Masken tragen, die man als Klischee oder auch Persiflage eines asiatischen Gesichtes lesen kann, wobei man im selben Atemzug auch sagen könnte, dass sie den Masken aus dem Nō-Theater nachempfunden sind. Das ist schwer zu entscheiden. In WHEN CITIES FLY geht es ja auch um soziale Realitäten – um jene Menschen, die von ihren Dächern Drachen steigen lassen und von den Kindern, die am Boden, inmitten von Ruinen, Papiertüten steigen lassen. Unabhängig davon, was genau man darin sehen möchte, wird hier eine Realität, eine nicht-westliche, soziale Realität sichtbar. Das ist jetzt mal die Perspektive eines Erwachsenen auf diesen Film, eines Erwachsenen, der sich fragt, wie das vor dem Hintergrund einer interkulturellen Filmbildung einzuschätzen ist. War das jemals bei den Kindern, die diese Filme gesehen haben, ein Thema und wenn ja, in welcher Form? Und wie geht ihr konkret mit diesen Zusammenhängen um?

BM Interessant ist die Auswahl der Filme, die du jetzt getroffen hast. Viel häufiger tauchen diese Themen, dieser Bezug zu gesellschaftlichen Realitäten bei SPIEL MIT STEINEN (Jan Švankmajer, AT 1965) auf, weil es eben ein Spiel mit schwarzen und weißen Steinen ist. Das kommt, glaube ich, aus dem Bedürfnis der Kinder, ihre Identität, ihre Lebenswelt an diese Filme anzubinden, und sie verbinden das sofort mit der Realität verschiedener Hautfarben. Bei LES KIRIKI wiederum ist die Identifikation ganz deutlich und durchgängig, ähnlich wie bei Pippi Langstrumpf, dass der oder die Kleinste am stärksten ist. Aber ich habe mich tatsächlich auch gefragt, wie ein Kind mit asiatischem Phänotyp den Film wahrnehmen würde. Diese Thematiken treten ja nicht nur im MiniFilmclub auf, die Frage der Verkleidung an Fasching – als was darf man sich verkleiden, was ist stereotyp, was ist rassistisch und wie geht man damit um – ist auch so ein Moment. Das ist ein weites und sehr schwieriges Feld, ich habe da keine eindeutige Antwort.

Und bei WHEN CITIES FLY ist dieser direkte Blick auf die Kinder, dieses direkte Angucken, fast wie eine unmittelbare Begegnung, in der etwas aus dem Film in den Kinoraum hinüberdringt, ein zentraler Moment. Da diskutieren wir natürlich mehr über Verschiedenheiten …

AB kannst du das mit den Verschiedenheiten ein wenig ausführen? Wie sprechen Kinder über den Film, welche Rolle spielen Verschiedenheiten?

BM Kinder sagen nach dem Ansehen von Filmen: „Der bin ich.“ Oder: „Die bin ich.“ Bei VIRTUOS VIRTUELL (Maja Oschmann, Thomas Stellmach, DE 2013): „Das bin ich, die Linie!“ Bei WHEN CITIES FLY erlebe ich das so, dass sie das erst beim zweiten oder dritten Mal tun. Weil es eben auch konkrete Menschen sind, ist es nicht ganz so leicht, sich zu identifizieren. In der Kita Lavendula gibt es zum Beispiel die Geschichte, dass die Kinder dann die Plastiktüten mit in dieser Region bekannten Designs erkannt und sie später aus dem Sommerurlaub mitgebracht haben. In der Kita Grüne Soße haben nicht so viele Kinder so einen Bezugspunkt gefunden, sie finden eher die Stadt schön, weil sie ihnen in dieser Form fremd ist. Und dann gibt es Dinge, die ihnen gar nicht fremd sind, das Spiel mit ganz einfachen Materialien zum Beispiel. Aber dass sie mehr Spielzeug haben, das ist schon auch ein Thema, dafür gibt es ein Bewusstsein.

BY Bei WHEN CITIES FLY und den Kindern aus der Kita Lavendula hatte ich das Gefühl, dass sie sich darin sehr stark wiedererkannt haben, weil sie eine andere Verbindung mit so einer Stadt haben. Kinder haben gesagt: „Das ist doch in Marokko.“ An dem Tag waren aber auch Kinder aus Jordanien da und die Kinder aus dem Herkunftsland haben gesagt: “Nein, das ist in Jordanien, ich kenne die Stadt.“ Es war für sie sehr schön, dass sie im Kino des DFF das Gefühl hatten, so etwas wie eine erste oder zweite Heimat wiederentdecken zu können. Der Film hat den Kindern sehr große Freude bereitet, sie haben sich in ihrer Identität gestärkt gefühlt und waren stolz, dass in ihrem Land so ein Film gedreht wurde und dann im Kino des DFF zu sehen war. Ein Kind hat den Film mit nach Hause genommen, um ihn seinen Eltern zu zeigen. Das hat der Film generell sehr stark: diese Idee, man schaut Menschen an und wird angeschaut, dieses lebendige Blicken, das die Kinder sehr intensiv erlebt haben. In der Pause sprachen wir dann noch ganz viel über Reisen und andere Städte und Länder. Und als die Kinder dann auch noch diese Tüten aus dem Urlaub mitgebracht haben, hatte man so das Gefühl, dass der Film seinen Weg in die Familie gefunden hat, dass es da eine sehr hohe Wertschätzung des Films, der Erfahrung durch die Kinder gab.

DD Als wir den Film bei „Großes Kino, kleines Kino“ im Arsenal – Institut für Film und Videokunst gesehen haben, waren wir sehr fasziniert, auch weil der Film so einfach ist, weil es um Kinder geht und weil man mit ihnen über das Kino Kontakt aufnimmt. Solche Überlegungen sind wichtig, wenn wir Filme für den MiniFilmclub aussuchen.

Und dann geht es auch darum, dass die Filme in ihrer Gesamtheit zueinander passen, dass sie eine Vielseitigkeit abbilden. Deswegen haben wir in der ersten Edition auch einen Stummfilm aufgenommen. Und LES KIRIKI hat uns überzeugt, weil es so ein wunderbarer Filmtrick ist, bei dem eine unmögliche Welt entstehen kann. Erst über „360°“ wurde uns dieser kritische Blick als eine andere Perspektive bewusst. Und ich glaube, ich teile ihn noch immer nicht. Ich sehe da eine große Wertschätzung für die japanischen Turner*innen. Wir haben jetzt angefangen, das zu kontextualisieren, indem wir geschaut haben: Was war das Japanbild um 1900, wie ist der Impressionismus, Van Gogh, wie ist die Kunst allgemein mit Japan umgegangen? Jetzt überlegen wir, wie wir diese Kontexte mit dem Film verbinden können. Aber die Diskussion unter den Kindern war nie irritiert von dieser Darstellung, es ging immer um die Faszination für diese Kraft des Kleinsten.

BY Auch in der Aktiveinheit arbeiten wir in gewisser Weise an der Entschlüsselung dieses Tricks, der aber trotzdem für die Kinder faszinierend bleibt. Wir machen dann Fotos von den Kindern, auf denen sie sich zu akrobatischen Kunststücken zusammen oder übereinander legen und somit so stark wirken wie die Akrobat*innen im Film. Bei mir selbst ist es auch so, dass mir erst durch das Projekt 360° dieser Blick für das Klischee bewusster geworden ist. Ich frage mich immer mehr, ob es Sinn macht, und wenn ja, wie wir die Kinder dafür sensibilisieren. Denn es einfach nur zu erwähnen, wäre zu oberflächlich, man muss es sich erarbeiten. Ich habe da noch keine endgültige Antwort gefunden.

BM Ich denke, dass uns die Kinder zeigen werden, wenn das ein Thema ist. Und wenn sie es tun, müssen wir das aufnehmen. Und weil die Gruppen der Grünen Soße divers sind, ist die Wahrscheinlichkeit schon gegeben. Rassistische Stereotype sind im Kita-Alltag andauernd vorhanden, wir haben dauernd mit Ausschlüssen zu tun.

ABA WHEN CITIES FLY habe ich bisher nur einmal gesehen. Als Eindruck ist mir vor allem geblieben, dass es sehr fröhliche Kinder sind. Das spielerische Moment mit den Plastiktüten zeigt ein gewisses Maß an Kreativität, das nicht unbedingt selbstverständlich ist. Es gibt diesen Gestus: „Wir machen aus dem, was wir haben, das Beste! Wir sehen in dieser Tüte einen Drachen!“ Insofern finde ich es einen sehr berührenden Film. Die Stadt mag vielleicht ein wenig trist aussehen, so wie alle großen Städte in der MENA-Region, aber durch den Wind hat das etwas sehr Bewegliches, etwas Flirrendes. Diese komplett andere Perspektive auf die Stadt, das ist für Kinder schon ein Kinoerlebnis – darüber kann man sich unterhalten.

Bei LES KIRIKI sehe ich aber schon primär dieses Klischee und für mich geht es dann um die Frage: Wann bekomme ich die Geschichte des „albernen Asiaten“ zum ersten Mal erzählt und wie oft wird es mir im Laufe meines Heranwachsens nochmal begegnen? Das geht ja dann weiter über Kinderlieder – „Ching Chang Chong, Chinese sein nicht dumm!“ oder „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“. Ich erinnere mich an meine eigene Kindheit, und an die Figur Hop Sing in BONANZA, eine höchst alberne Person. Es ist eben die Dichte des Narrativs, das die Diskriminierung am Ende ausmacht. Und nicht speziell dieser eine Film. Und die Frage ist: Möchte ich mit diesem Narrativ anfangen?

Welche Geschichte wird mir von wem zuerst erzählt? Und wo begegnet mir diese Erzählung immer wieder? All die anderen Aspekte des Films finde ich auch sehr spannend und ich verstehe, warum man ihn zeigt. Ich glaube aber, dass Kinder sehr wohl Machtstrukturen von Anfang an wahrnehmen, und wenn sie einen asiatischen Phänotyp haben, werden sie irgendwann merken, dass sie doch ein wenig anders behandelt werden.

DD Aber ich finde sie nicht lächerlich. Ich finde sie stark, sie können ja etwas. Und es ist eben ein Film von 1907 und somit auch einfach ein Zeitdokument. Sollen wir sie dann nicht mehr zeigen? Nur weil sie ein Narrativ erzählen? Das ist auch eine problematische Entscheidung, gerade als Filmerbe-Institution!

ABA Nicht alles, was man erbt, ist toll.

DD Aber das bedeutet nicht, dass man das dann wegtut. Dann schreibt man ja Geschichte um.

AB Einerseits ist da Aidas sehr berechtigte Frage: Möchte ich die Instanz sein, die so ein Narrativ beginnt? Dann ist da Danielas ebenso zentraler Einwand: Es kann nicht sein, dass Geschichte umgeschrieben wird und natürlich ist das Frühe Kino voll von genau diesen Bildern, voll von kulturellen Klischees, die aus dem Varieté, der Unterhaltungsindustrie vor dem Kino, übernommen wurden. Und dann könnte man aufnehmen, was Britta sagt: Die Kinder thematisieren das ja nicht, für sie ist das ja nicht sichtbar.

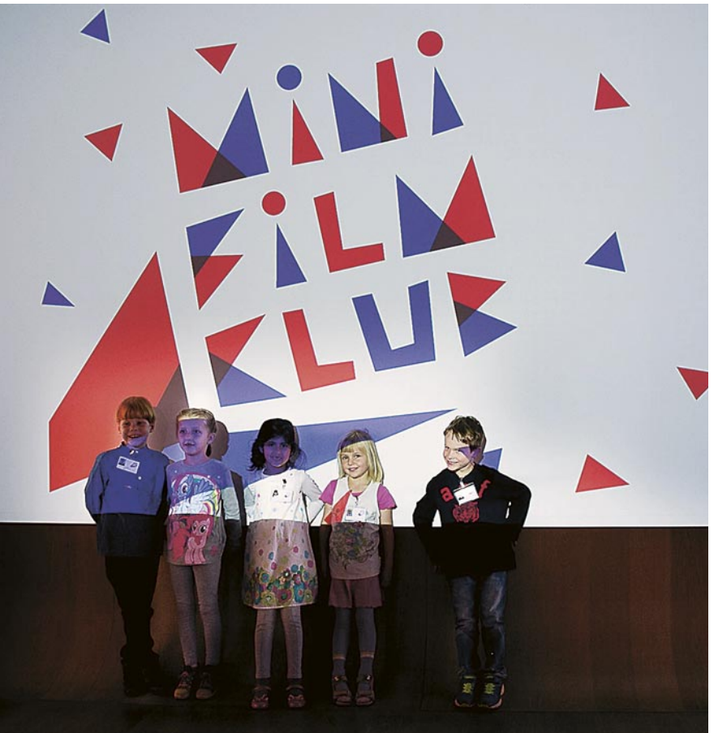
ABA Wir sprechen in der interkulturellen Arbeit durchaus von „unconscious biases“, also dass wir sehr wohl ein Unterbewusstsein haben, das geprägt ist von Diskriminierung, und das fängt eben sehr früh an. Das sind Dinge, die uns nicht bewusst sind, die aber in unserem Unterbewussten fest und tief verankert sind. Deswegen muss man sich im Klaren sein, dass nicht alles, was man erbt, einfach so weitergegeben werden kann, dass das kritisch beleuchtet werden muss.

BM Das Unterbewusste von Kindergruppen ist ja immer auch stark von Aggressionen geprägt: Das als fremd Wahrgenommene macht Angst, provoziert zum Ausschluss. Für mich wäre eben erst mal wichtig, dass man die ganzen Gefühle, die dahinterstehen erkennt und auch benennt und darüber in Diskussion kommt. Es gibt immer, an allen unseren MiniFilmclub-Filmen Dinge, die das Unterbewusste ansprechen – das Thema Sexualität, die Verschlingungsangst bei SPIEL MIT STEINEN ist ein wahnsinnig großes zum Beispiel. Das liegt auch daran, dass die Filme – auch die abstrakten – eben einen irren Bedeutungsüberschuss haben. Ich würde da immer vom kompetenten Kind ausgehen und sagen: Wir nehmen das Unterbewusste und diskutieren das, erleben das.

AB Für mich stellt sich in diesem konkreten Fall bei LES KIRIKI im Kontext des MiniFilmclubs die Frage noch mal anders, weil ich mich frage, wie ich das, was wir hier besprechen, für Kinder reflektierbar machen kann. Bei einem 14-jährigen Jugendlichen wüsste ich für mich, wie ich das sprachlich fassen kann, damit die Komplexität der Fragestellung, die der Film stellt, greifbar ist. Bei einem drei- bis fünfjährigen Kind wäre ich zumindest überfordert, wie man es bespricht.

DD Aber das ist ja das, was Bettina sagt – wir schauen, was aus der Gruppe kommt. Wir wollen ja wissen, was die Kinder sehen, hören, wie sie mit dem Film umgehen … das ist ja auch unser Interesse daran. Wir haben ja nicht den Anspruch zu belehren. Die sollen den Film sehen und damit in ihrer Welt etwas machen, auf ihrer eigenen inneren Landkarte.

BM Ich finde, dass man Kinder da generell unglaublich unterschätzt. Wenn man mit Kindern in eine echte Auseinandersetzung geht, mit ihren Lebenswelten und ihrer Sicht auf die Welt, kann man von ihnen unglaublich viel lernen, auch weil darunter die gleichen Gefühle liegen wie bei Erwachsenen. Natürlich muss man eine Sprache finden, wie man mit Kindern solche Sachen thematisiert. Oder man muss eben aufnehmen, wie sie das thematisieren. Es ist also ein Konflikt, vor dem wir da stehen mit LES KIRIKI, und diesen Konflikt zu thematisieren, wäre auch meine Herangehensweise. Vermutlich ist der Konflikt nicht einfach so zu überwinden, sondern wir müssen ihn aushalten, um uns im Hier und Jetzt neu zu positionieren.



PÄDAGOGISCHES BEGLEITMATERIAL ZUR FILMEDITION DES MINIFILMCLUBS

VORWORT

FRÜHKINDLICHE FILMBILDUNG AM DFF – DEUTSCHES FILMINSTITUT & FILMMUSEUM

Unbestreitbar leben wir heute in einer Gesellschaft, die uns ständig und auf allen Kanälen mit (bewegten) Bildern umgibt – auf unseren Smartphones und Tablets, vor dem Fernseher, im Kino, beim Warten auf den Zug oder beim Spaziergang durch die Stadt, wo uns große Werbeleinwände vielversprechende Produkte anpreisen. Auch Kinder nehmen bereits sehr früh in ihrer Entwicklung diese alltägliche Flut an Bildern wahr, welche ihre Sozialisation maßgeblich mitbestimmt. Angesichts dessen stellt sich die Frage, wie Kinder in ihren Bildungsprozessen und ihrer Sozialisation von filmischen Bildern begleitet und mit ihnen gestärkt werden können.

Das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum möchte als Kino, Museum und Archiv das Filmerbe sichtbar und erlebbar machen, für die Vielfalt filmischer Ausdrucksformen begeistern und gemeinsam mit pädagogischen Expert*innen Vermittlungsangebote schaffen. Die Vermittlung unseres Gegenstands, des Films, und dessen angestammten Ortes, des Kinos, befindet sich hierzulande im Spannungsfeld zweier dominierender Diskurse: der Medienpädagogik und der Kulturellen Bildung. Auch unsere Arbeit lehnt sich jeweils an diese an oder grenzt sich von ihnen ab. Doch bevor das Leitbild der Filmbildung und -vermittlung am DFF im Folgenden detailliert erläutert werden soll, lohnt sich ein Blick in unsere Nachbarländer Frankreich und Großbritannien. Er soll helfen zu verstehen, wie die jeweilige gesellschaftliche Grundhaltung gegenüber Film die Vermittlungsansätze der Filmbildung prägen kann – und wo sich das DFF in diesem Kontext positioniert.

Film Literacy in Großbritannien

In Großbritannien wird davon ausgegangen, dass (kritisches) Filmsehen erlernt werden muss. Das dort vorherrschende Konzept der „Film Literacy“ bezeichnet den Prozess des Lernens der „Sprache“ beziehungsweise des Zeichensystems des audiovisuellen Mediums Film. So wird angenommen, dass Kinder schon mit etwa zwei Jahren spielerisch eigene Strategien im Umgang mit Filmbildern entwickeln. Cary Bazalgette, ehemalige Leiterin der Filmvermittlung am British Film Institute (BFI), hat in ihren Forschungsarbeiten herausgefunden, dass sehr junge Kinder vielseitig mit Film interagieren: Sie sind dem Bild mal konzentriert zu-, mal abgewandt, tanzen, singen oder tönen dazu, verarbeiten das Gesehene im Spiel und ahmen dargestellte Emotionen nach. Schrittweise entwickeln Kinder so ein Gefühl für das symbolische System filmischer Ausdrucksformen. Dabei schulen sie zugleich ihr Gedächtnis und ihre Fähigkeit, Spielarten menschlichen Verhaltens besser zu verstehen, um so ihren eigenen Umgang mit der Welt zu bereichern. Film Literacy in Großbritannien setzt voraus, dass Kinder und Jugendliche immer schon diese persönliche Vorerfahrungen in die Vermittlungssituation mit einbringen, und sie entsprechend bedacht werden müssen.

Cinéphilie und Kino als Kunst in Frankreich

Die Haltung des DFF wird maßgeblich bestimmt von der Filmbildung in Frankreich allgemein und dem Ansatz Alain Bergalas im Besonderen. Dessen Theorie nimmt die Liebe zum Kino (franz. „Cinéphilie“) als Ausgangspunkt. Gelingt es, diese im Vermittlungsprozess zu entfachen, kann sie nachhaltig den Zugang zu Film beeinflussen. Mit dieser Überzeugung prägte Bergala die Filmbildung in Frankreich entscheidend. Er reformierte die Konzepte für die Arbeit mit Film in der Schule und an anderen Bildungsorten, die sich der Auseinandersetzung mit bewegten Bildern widmen. Heute arbeitet in Frankreich ein landesweites Netz aus Filmlehrer*innen und Kinos nach seinen Grundlagen.

„Kino als Kunst“ – so der Titel von Bergalas Manifest, der gleichzeitig seine kulturpraktische Haltung und die grundlegende These seines Bildungskonzepts beschreibt – schließt an Theorien aus den 1930er Jahren an. Den Überlegungen Walter Benjamins, Siegfried Kracauers oder Erwin Panofskys etwa ist gemein, den Film als „siebte Kunst“ zu betrachten. Auf dieser Grundlage versteht sich die Filmbildung als Teil der Ästhetischen Bildung, die eine Begegnung mit Kunstwerken als essenziell für die Persönlichkeitsentwicklung versteht. In der Kunst begegnet uns „Alterität“ beziehungsweise „das Andere“, begegnen uns Momente der Anarchie und Unordnung in sonst linearen und klar strukturierten Bildungsprozessen. Schlüsselfigur der Begleitung dieser Begegnung ist in Bergalas Filmbildungskonzept der „Passeur“ („Fährmann“ oder „Schleuser“). Dieser lässt die Kinder mit dem Kunstwerk in Beziehung treten und vermittelt nicht vorgefertigtes Wissen von oben herab, sondern initiiert sowohl eine sinnlich-kreative als auch kritische Auseinandersetzung mit dem Gesehenen. Dabei bringt er seine Persönlichkeit mit ein und begegnet den Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe – so lernt der*die Vermittler*in als „Passeur“ auch immer selbst.

Indem Bergala Film den Künsten zuordnet und Cinéphilie vermittelt, macht er ihn zum „guten Objekt“. Ein entscheidender Unterschied zu denjenigen medienpädagogischen Ansätzen in Deutschland, die Film in erster Linie als Kommunikationsmittel und Massenmedium betrachten, dessen Sprache es vor allem zum Schutz vor manipulativen Einflüssen zu verstehen gilt. Bergalas Pädagogik setzt hingegen auf genaue Beobachtung und Vergleich. Sie sensibilisiert für die individuellen und vielgestaltigen filmischen Schaffensprozesse und Manifestationen. Sie fördert Geschmacksbildung, möchte dabei aber nicht den „guten“ Geschmack lehren, sondern vielmehr zum selbstbewussten Umgang mit bewegten Bildern anregen. Unabhängig ihrer sozialen Herkunft soll so allen Kindern die Möglichkeit zuteilwerden, persönliche Vorlieben auszubilden und Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Genres und Stilen, aber auch zu anderen Kunstformen herstellen zu können.

Filmbildung in Deutschland und Haltung des DFF

Im Vergleich zu den Ansätzen aus Großbritannien und Frankreich scheint die Filmbildung in Deutschland von der Haltung dominiert, Film grundsätzlich eher skeptisch zu begegnen. Im Vergleich zum positiv konnotierten „guten Objekt“ gilt dieser hier oft noch als das „böse Medium“. Obwohl sich in den letzten Jahren auch hierzulande viele andere Filmbildungsansätze entwickelt haben, herrscht vor allem im System Schule noch immer eine bewahrpädagogische Haltung vor. Die bereits erwähnte Medienpädagogik etwa möchte mit Bildungsangeboten Kompetenzen vermitteln, die wie Handwerks- oder Rüstzeug zum Umgang mit Filmbildern wappnen. Film wird dabei in der Regel als weiteres Medium der Massenkommunikation neben dem Fernsehen oder Radio verstanden, was weder seiner Geschichte noch seiner künstlerischen Dimension gerecht wird. Dementsprechend wird Filmbildung stärker als Präventionsmaßnahme denn als ästhetische Erfahrung in der Begegnung mit einem Kunstwerk gedacht. Warum ist das so? In seiner Schrift „Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven“ findet Raphael Spielmann eine Erklärung für diese Tendenz in der Geschichte Deutschlands: Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde Film massiv für Propagandazwecke und als Mittel zur ideologischen Gleichschaltung eingesetzt. Gleichzeitig ist die Einteilung in gute und böse oder gar schlechte Kunst nicht nur dem Film vorbehalten, wie beispielsweise die „Schmutz und Schund“-Debatte in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts zeigt.

Filmbildung und -vermittlung am DFF grenzen sich deutlich vom bundesweiten Diskurs der Medienpädagogik ab und verorten sich stattdessen beim Ansatz „Kino als Kunst“ Alain Bergalas – und damit im Umfeld der Kulturellen Bildung. Unsere Vermittlungskonzepte betrachten wir im Kontext der etablierten Künste, etwa der Bildenden Kunst, der Musik oder dem Theater. Ästhetische Erfahrungen, zu denen beispielsweise das Erleben eines Klangs oder eines Gemäldes, aber auch der forschende Umgang mit Sand oder Wasser gehören können, machen das Fundament dieser Kulturellen Bildung aus. Im spielerischen Modus einer „sinnlichen Weltzuwendung, die noch ohne Bedeutungszuschreibungen auskommt“ so Dietrich, Krinninger und Schubert in ihrer „Einführung in die Ästhetische Bildung“, lernen Kinder, „ihre Eindrücke frei zu gestalten, zu ordnen und sogleich alles wieder in Frage zu stellen. Unabhängig von einem Ergebnis können sie sich im Hin und Her von Eindruck und Ausdruck, von Angestoßen-Sein und Darauf-Antworten ‚interesselos‘ der Dynamik des Geschehens hingeben.“ Ästhetische Erfahrungen

sind immer verknüpft mit den Sinnen, dem Körper und den Gefühlen und unterscheiden sich von Alltagserfahrungen. Sie sind bedeutungsoffen und ermöglichen Kindern, ihrerseits gestalterisch aktiv zu werden. Gerade in der frühen Kindheit ist es wichtig, das Selbstvertrauen des Kindes in die eigene Kreativität zu stärken, wie auch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) in ihrem Positionspapier „Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder“ unterstreicht.

Die Filmbildung und -vermittlung am DFF und insbesondere das Projekt MiniFilmclub möchten die Entdeckungsfreude, die Neugier und die Offenheit vor allem junger Kinder gegenüber Film fördern und Freude am forschenden und experimentierenden Lernen entfachen. Wir verstehen Kinder als gleichwertige, ebenbürtige Mitglieder der Gesellschaft und des kulturellen Lebens „von Anfang an“. Spiel, als elementare Form des Lernens, ist uns dabei eine wichtige Praxis im Umgang mit filmischen Eindrücken und dem Verarbeiten des Gesehenen. Auch die beteiligten Vermittler*innen und Pädagog*innen machen gemeinsam mit den Kindern immer neue ästhetische Erfahrungen, lassen sich auf deren Tempo ein und schaffen durch Räume und Material Grundlagen für vielfältige Erlebnisse.

Das DFF vermittelt Film als Kunst mit einer spezifischen Ästhetik, Sprache, Materialität, Geschichte und Wirkung. Wir möchten Cinéphilie stiften und die Magie des Ortes Kino erlebbar machen. Durch eine aktive und kreative Beschäftigung mit dem Gesehenen möchten wir den selbstbewussten Umgang mit Filmen fördern und die Wahrnehmung schärfen. Obwohl Filmerfahrungen auch durchaus herausfordern dürfen, beachten wir dabei zugleich immer die altersgruppenspezifischen Bedürfnisse und individuelle Anschlussmöglichkeiten.

QUALITÄTEN DES MINIFILMCLUBS

Die Projektbausteine

Ein maßgebliches Qualitätskriterium des MiniFilmclubs ist die vielschichtige und nachhaltig angelegte Struktur des Projekts. Sie umfasst sechs Bausteine:

- Die Kita-Fortbildung „Filmbildung für Vorschulkinder“ zum Projektauftakt
- Ein Tandemgespräch mit Pädagog*innen in den einzelnen Kitas
- Einen Elternabend im DFF
- Die Projektphase mit den Kindern an sieben Terminen, über ein halbes Jahr verteilt
- Das Abschlussfest
- Das projektabschließende Reflexionsgespräch

Sowohl Fortbildung als auch Tandem- sowie Reflexionsgespräch werden vom interdisziplinären MiniFilmclub-Team aus Pädagog*innen der Kita Grüne Soße und Filmvermittler*innen des DFF gestaltet. Im Projektprozess ist es uns ein wichtiges Anliegen, alle Beteiligten aktiv in die Gestaltung der Einheiten im Museum und Kino einzubinden.

Die **Kita-Fortbildung** steht im Zeichen der Theorie und Praxis ästhetischer Filmvermittlung. Einzelne Filme und Methoden des MiniFilmclubs werden vorgestellt und praktisch ausprobiert. Erwartungen, Fragen und Anliegen werden diskutiert. Im **Tandemgespräch** wird bei der konkreten Auswahl an Filmen beraten, während das MiniFilmclub-Team die Einrichtung kennenlernen und Hinweise geben kann, wie der Film und die Filmbildung Einzug in die Einrichtung halten können. Beim **Elternabend** lernen die Eltern die Projektinhalte und Methoden kennen und erhalten konkrete Einblicke in das Programm und die Räumlichkeiten des Kinos und Museums.

Die Kinder besuchen letztere an **sieben Terminen**, die jeweils einer bestimmten Dramaturgie folgen: Beim ersten Termin etwa lernen die Kinder alle Räumlichkeiten kennen, in denen sie sich über den Projektzeitraum aufhalten werden. Sie eignen sich „ihre“ Räume körperlich an und lernen, sich in ihnen zu orientieren. Einen MiniFilmclub-Ausweis mit Foto, wie er sich für einen richtigen Club gehört, bekommen die Kinder ebenfalls ausgehändigt. Ein zweiter Termin widmet sich dem besonderen Ort Kino und macht diesen erforsch- und erlebbar (vgl. auch **KINOMAGIE**), während die restlichen Termine im Zeichen der Kunst- und Experimentalfilme stehen und als Dreischritt aufgebaut sind: Schauen des Films im Kino – kreative Auseinandersetzung mit dem Gesehenen – nochmaliges Schauen mit geschärfter Wahrnehmung. Den letzten Termin im Museum gestalten die Kinder mit ihren Lieblingsfilmen und Kreativeinheiten selbst. Am Ende der Projektphase steht das **Abschlussfest**. Familien und Freunde mehrerer Kita-Gruppen besuchen das DFF, um gemeinsam zu feiern und dabei Impressionen, künstlerische Erzeugnisse und nicht

zuletzt die Filme der Aktiveinheiten zu betrachten. Über die gezeigten Werke können Kinder und Pädagog*innen mitbestimmen, denn beim Abschlussfest präsentieren die Kinder den Familien Museum und Kino und erzählen von ihren Erlebnissen im Projekt.

Für die Pädagog*innen bildet wiederum das **Reflexionsgespräch**, das in der Kulturkita Grüne Soße stattfindet, den Projektabschluss. Die Teams der Kita-Gruppen eines Halbjahres kommen zusammen, um über die Projektlaufzeit zu reflektieren und dabei auch den Vermittler*innen des DFF wichtiges Feedback zu geben: Ist es gelungen, das Thema Filmbildung in der Kita zu etablieren? Fühlt sich das Team mit dem Thema wohl oder braucht es noch etwas dafür? Welche Impulse wurden angestoßen und welche Querverbindungen gibt es zu anderen Bildungsbereichen? Darüber hinaus bietet das Reflexionsgespräch Raum, um kreative Ideen und Hands-on-Tipps mit anderen Kita-Teams zu teilen.

Die Filmauswahl

In der Konzeptionsphase des MiniFilmclubs wurden zahlreiche Filme gesichtet und diskutiert. Recht schnell wurde uns dabei klar, dass in der Auswahl der ersten Edition ein Schwerpunkt auf abstrakten und avantgardistischen Filmen liegen soll. Einerseits, um den bereits filmsozialisierten Kindern ein breites Spektrum filmischer Ausdrucksmöglichkeiten zu zeigen und andererseits, um künstlerische Prozesse im Austausch mit dem Kunstgegenstand anzuregen. Letztere fördern die Filme durch den Verzicht auf narrative Elemente und durch den Einsatz abstrakter Formen ganz wesentlich. In TRÜBSAL ADE dockt beispielsweise ein fröhlich buntes Spiel aus Formen und Farben zu Jazzmusik an die Wahrnehmungsoffenheit von Kindern an. Diese begegnen dem Abstrakten unvoreingenommen, wollen nicht gleich einordnen und decodieren, verknüpfen vielmehr ihre eigene Erfahrungswelt mühelos mit dem Gesehenen. Neben den rein abstrakten Bildern erkennen die Kinder aber in Filmen wie SPIEL MIT STEINEN oder SCHATTEN auch Motive und Formen ihrer alltäglichen Lebenswelt – beispielsweise eben Steine oder Schatten, die auf Kinder grenzen- und generationsübergreifend Faszination ausüben.

Weil der Bildungsauftrag des DFF auch im Zugänglichmachen historischer Filme liegt, ist das Frühe Kino ein ebenso wichtiger Bestandteil der Filmedition. LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS verdeutlicht dessen Qualitäten: die statische Kamera, das an eine Theaterbühne erinnernde Setting und die aufwendigen Filmtricks, die das damals noch ganz junge Medium zur Faszination der Menschen inszenierte. Stellvertretend für ein weit verbreitetes Genre dieser Zeit, den Slapstick, steht DAS DURCHGEDREHTE RAD. Der Film löst im Kino wahre Lachorgien aus, gerade, weil der Witz zur Freude der Kinder immer und immer wiederholt wird. RAINBOW DANCE, ein

Vertreter der frühen Avantgarde, experimentiert mit Found Footage (gefundenes, fremdes Filmmaterial), Schablonen und leuchtenden Farben – lange bevor der Farbfilm zum Standard wurde. Und VIRTUOS VIRTUELL, ein zeitgenössischer Experimentalfilm, entfaltet seine Magie im fein abgestimmten Zusammenspiel zwischen der historischen musikalischen Vorlage und den dazu arrangierten Bildern.

Interkulturelle Perspektiven eröffnet WHEN CITIES FLY. Der poetische, mit einer analogen Bolex-Kamera gedrehte Film zeigt zeitgenössische Lebenswelten von Kindern in Amman. EINE KLEINE DICKMADAM hingegen feiert nicht nur auf humorvolle Weise einen unverfrorenen Umgang mit dem eigenen Körper, sondern ist auch ein gelungenes Beispiel der aufwendigen Sandanimationstechnik. Geprägt von einem besonderen visuellen Zauber ist DER PLATZ. Der Film verwebt dokumentarische Elemente mit einer poetischen Bildsprache und transportiert die Leichtigkeit eines Sommertags auf einem Platz im Budapest der 70er Jahre ins Heute.

Zusätzlich zu ihrer jeweils eigenen Ästhetik vermitteln die Werke auch verschiedene filmkünstlerische Macharten: die des Trickfilms, des Animationsfilms, des direct film (= ohne Kamera durch die Bearbeitung des Filmstreifens entstanden), des analog oder digital gedrehten Films. Obwohl die einzelnen Werke dabei ohne Dialoge auskommen, sprechen sie doch alle Sinne an, sodass der Seheindruck im Kino oft direkt in die Körper der Kinder hineinwirkt. Sie reagieren intuitiv und direkt mit Bewegung zu den Bildern, assoziieren Gedanken und auch die ganz großen Fragen des Lebens.

Die Filmedition des MiniFilmclubs wird laufend um neue Werke und die entsprechenden Arbeitsmaterialien erweitert. Unser erklärtes Ziel ist dabei, durch das Zugänglichmachen ungewöhnlicher Filmformen eine lebenslange Offenheit gegenüber dieser vielfältigen Kunst anzuregen und Sehgewohnheiten von Beginn an flexibel zu halten. Dieses Konzept gilt in der Musikpädagogik unter dem Begriff „Open-Earedness“ („Offenohrigkeit“) als erforscht und belegt.

Kooperation: Die konsequente Arbeit im Tandem mit Pädagog*innen

Kernelement der Projektarbeit im MiniFilmclub ist die enge Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften verschiedener Einrichtungen. Von Beginn an wurde das Konzept des MiniFilmclubs im Tandem mit der Kita Grüne Soße des freien Trägers Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V. und dem Kinderzentrum Stieglitzenweg des städtischen Trägers Kita Frankfurt entwickelt und die jeweilige Expertise aus Kultureinrichtung und Kita eingebracht. Nach der Erprobungsphase wurde wieder im Team evaluiert und rekonstituiert. Seit 2016 steht das Format als buchbares Angebot der Filmvermittlung des DFF zur Verfügung.
Neben der fortwährenden Weiterentwicklung dieses Formats im ständigen Konzeptteam aus Pädagog*innen der Kita Grüne Soße und Filmvermittler*innen des DFF ist die Tandemarbeit auf Augenhöhe auch für jeden einzelnen MiniFilmclub essenziell. Das Kennenlerngespräch im Rahmen der Fortbildung öffnet Raum für Fragen, Wünsche, aber auch Befürchtungen. An einem Termin in der Kita klären wir konkrete Zuständigkeiten während der Einheiten im DFF, denn Grundlage einer gelingenden Arbeit mit den Kindern ist für uns das gemeinsame, ko-konstruktive Gestalten der MiniFilmclub-Einheiten. Im Tandemgespräch möchten wir deshalb dazu einladen, geläufige Rollen in der Vermittlungssituation und eine Haltung des „Abholens“ oder passiven „Konsumierens“ von Kulturangeboten aufzubrechen, ohne die Pädagog*innen im möglicherweise ungewohnten Umgang mit Kunst allein zu lassen. Während der gesamten Projektphase herrscht enger Kontakt: Vor und nach den MiniFilmclub-Terminen gibt es die Möglichkeit, sich telefonisch auszutauschen, Wünsche zu äußern oder Fragen bezüglich der vertiefenden Arbeit mit Film in der Kita zu stellen. Nicht zuletzt fließen die Erfahrungswerte aus dem abschließenden Reflexionsgespräch auch in die permanente Konzeptarbeit des MiniFilmclub-Teams ein. Zudem können sie für die jeweilige Kita den Auftakt bilden, Film als Schwerpunktthema mit in das eigene Bildungskonzept aufzunehmen und weitere MiniFilmclubs zu besuchen.

Methoden: Die praktische Arbeit mit den Kindern in der Kulturinstitution

Die Methoden, die in der praktischen Arbeit mit den Kindern zum Tragen kommen, haben sich maßgeblich aus der pädagogischen Tandemarbeit und aus der Erprobung mit den Kindern in der Pilotphase des Projekts entwickelt. Ausgangspunkt der Überlegungen war der Wunsch, ein intensives Format zu schaffen, das nachhaltig Wirkung entfalten kann. Neben der Einbindung der Pädagog*innen und Eltern ist daher wesentlich, dass die Kinder wiederholt und über einen längeren Zeitraum das DFF besuchen und dort genügend Zeit haben, die Räumlichkeiten kennenzulernen und sich anzueignen.

Die sieben Termine der Projektphase führen deshalb zunächst an das Museum, dann an das Kino und zuletzt an die abstrakten und experimentellen Filmformen heran. Die einzelnen Einheiten spiegeln diese Dramaturgie: Zu Beginn steht der künstlerische Impuls in Form einer Filmsichtung im Kino, anschließend regt eine Aktiveinheit zur gestalterischen und sinnlichen Auseinandersetzung mit dem Gesehenen an. Die Kinder nähern sich dem Werk aktiv, sammeln ästhetische Erfahrungen im forschenden Umgang mit verschiedenen Materialien und künstlerischen Techniken, die alle einen Bezug zum gesehenen Film aufweisen. Nach der Aktiveinheit folgt die erneute Filmsichtung im Kino mit nun sensibilisierter Wahrnehmung. Gesäumt werden die Treffen mit den Kindern zudem von wiederkehrenden Elementen und Ritualen wie dem Morgenkreis, den Bewegungsphasen oder den Ess- und Trinkpausen. Durch diese methodische Struktur lernen die Kinder nicht nur spielerisch die Vor- und Frühgeschichte des Films und abstrakte Filmkunst kennen, sie haben auch die Möglichkeit, eine Bindung zu den Orten Museum und Kino und zu den Vermittler*innen des DFF aufzubauen. Selbstwirksamkeit und Kreativität werden durch die künstlerische Auseinandersetzung ohne Wertungen gefördert.

Pädagogische Grundhaltung

Auf Augenhöhe, prozessorientiert und ko-konstruktiv möchten wir uns mit den Kindern experimentierend und forschend der Kunstform Film nähern. Dabei vermitteln wir weder ein starr festgelegtes Programm, noch arbeiten wir uns an einem Katalog von zu erwerbenden Kompetenzen ab. Stattdessen möchten wir Selbstbildungsprozesse anstoßen und die Entdeckungslust der Kinder wecken. Das Kind, das mit seinen individuellen Fähigkeiten und Begabungen im Mittelpunkt unseres Bildungskonzepts steht, verstehen wir als kompetent „von Anfang an“. Indem wir auf Bedürfnisse nach Sicherheit und Geborgenheit eingehen und „Bildung durch Bindung“ forcieren, schaffen wir eine konstruktive Lernumgebung.

Methodisch verorten wir uns damit nahe der Reggio-Pädagogik, die davon ausgeht, dass Räume als „dritte Erzieher“ fungieren. Diese sollen mit allen Sinnen erlebt werden, Wohlbefinden auslösen und Sicherheit vermitteln, um schließlich Lernanreize zu schaffen und Beziehungen zu fördern. Mit dem Kino und dem Museum öffnen wir Räume, die Kinder explorativ und körperlich – und nicht bloß neutral oder abstrakt – erleben können. Hier entwickeln wir gemeinsam Fragen und finden kreative Antworten. Bieten vielfältige und verführerische Materialien, die die „1000 Sprachen“ der Kinder zum Ausdruck kommen zu lassen. Befähigen sie, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen, hinter das Alltägliche und Selbstverständliche zu schauen. Im MiniFilmclub gibt es dabei kein Richtig oder Falsch. Stattdessen erkunden wir die vielfältigen künstlerischen Mittel des Films gleichberechtigt und verarbeiten das Gesehene mit allen Sinnen. Mal wird vor einer bunt bestrahlten Leinwand getanzt und der farbige Schatten erkundet, mal wird sich dem Material Sand und den Möglichkeiten seiner Animation gewidmet, mal werden Steinmännchen gelegt, Schatten im Museum gesucht, wird auf Filmstreifen gemalt und gekratzt oder mit Tusche experimentiert.

Nachhaltigkeit: Film in der Kita

Im Konzept des MiniFilmclubs ist die Wechselbeziehung und Pendelbewegung zwischen Kulturinstitution und Kita elementarer Bestandteil: Die Filme wandern als kindgerecht gestaltete und einfach zu bedienende DVD nach der jeweiligen Einheit im DFF in die Kita. Dort erweitern sie das Bildungsangebot und können, wie Bücher, eigenständig von den Kindern genutzt werden. Zudem erhalten die Pädagog*innen nach jedem Termin Anregungen zur spielerischen Weiterbeschäftigung mit den spezifischen Ästhetiken und Themen der MiniFilmclub-Filme in der Kita.

Damit Film dort auch nachhaltig Thema bleiben oder in weiteren Schritten sogar Einzug ins eigene Bildungskonzept halten kann, ist gleichzeitig wichtige (Lobby-)Arbeit nötig. Obwohl es der Kita-Alltag meist nicht ermöglicht, die Fortbildung mit allen Pädagog*innen zu besuchen, ist es dennoch wichtig, die Einrichtung auch im Ganzen zu erreichen. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass der MiniFilmclub mit seinen Qualitätsmerkmalen und dem zugrundeliegenden Vermittlungsansatz eine hohe Überzeugungskraft besitzt. Doch im Hinblick auf die Zielgruppe herrschen gegenüber Film oft noch Vorbehalte und Vorurteile – etwa, dass Kinder vor dessen einnehmender Wirkung bewahrt werden müssen oder bei hoher Mediennutzung abstumpfen. Das Format muss deshalb die Möglichkeit bekommen, auch dem gesamten Kita-Team präsent zu bleiben und Wirkung zu zeigen.

Eine Hürde kann dabei die (fehlende) Infrastruktur in der Kita sein. Ist es dort überhaupt möglich, einen Film auf großer Leinwand über einen Beamer zu betrachten? Gibt es einen Raum, der als Kinoraum genutzt werden kann? Auch diesen Fragen widmet sich das MiniFilmclub-Team und kann gegebenenfalls zwischen Träger und Einrichtung vermitteln oder praktische Hinweise zur Umsetzung geben.

Erziehungspartnerschaften mit Eltern und Familien

Erziehungspartnerschaften, so haben wir im Projektprozess gelernt, sind elementarer Bestandteil gelingender und nachhaltiger Filmbildung. Im Kita-Alltag sind sie Teil der pädagogischen Arbeit und sollen vor allem durch das interdisziplinäre Team auch an den kulturellen Bildungsort mitgebracht werden. Beim Elternabend tritt das MiniFilmclub-Team deshalb im Tandem aus Filmvermittler*innen und Pädagog*innen auf und lädt die Eltern dazu ein, selbst zum aktiven Teil des Formats zu werden. Für sie öffnen wir exklusiv unser Haus und das Kino und laden sie ein, neben den Räumlichkeiten auch unsere Haltung und unseren Vermittlungsansatz kennenzulernen. Eine Filmsichtung mit anschließendem Gespräch sowie eine Führung durch die Dauerausstellung des Filmmuseums geben plastische Eindrücke der Praxisarbeit mit den Kindern. Beim Abschlussfest werden die Rollen dann getauscht: Die Kinder sind zu Filmexpert*innen geworden und führen die Eltern durch „ihr“ Museum.

Mit einem Verteiler möchten wir die Kinder und Familien schließlich auch über das Projekt hinaus erreichen und zu Festivals und Familientagen einladen. Unser Anliegen, Kontinuität und Nachhaltigkeit auch in der Kommunikation mit den Eltern zu gewährleisten, wird durch die Arbeit in den Kitas und durch die (MiniFilmclub-)Pädagog*innen unterstützt.

Inklusion und kulturelle Teilhabe

„Kultur für alle!“ – das Credo des Frankfurter Kulturpolitikers Hilmar Hoffmann, der u. a. das Frankfurter Museumsufer initiierte und die institutionelle Haltung des DFF nachhaltig prägte, gilt bis heute. Als Haus für alle liegt das besondere Anliegen des DFF vor allem darin, Menschen einzuladen, deren „alltägliche Umgebung“ nicht unbedingt vom Frankfurter Museumsufer und den dort ansässigen Einrichtungen geprägt ist. Seit Projektbeginn widmet sich das interdisziplinäre Team des MiniFilmclubs der Aufgabe, Zugänge zu den Kulturinstitutionen Museum und Kino zu schaffen und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Gemeinsam mit dem Sozialpädagogischen Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V. wurden Maßnahmen etabliert, um diesem Ziel nachzukommen. So unterstützt der Träger seit 2016 jährlich vier Kitas mit besonderem Förderbedarf, indem er diesen die kostenfreie Teilnahme am MiniFilmclub ermöglicht.

Besonders für Kinder und Familien aus Vierteln mit sogenannter „Problemlage“ sollen die Hürden, ans Museumsufer zu kommen und ins Museum zu gehen, so abgebaut werden. An den Terminen des MiniFilmclubs öffnen sich den Kindern vielfältige Zugänge zu den Orten Museum und Kino, aber auch zum künst-

lerischen und kreativen Experimentieren. Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten werden gestärkt. Die Eltern wiederum erleben, dass die Kinder sich in diesem Haus wohlfühlen und können, so hoffen wir, selbst neue Zugänge zu Kultur finden. Der Clubausweis der teilnehmenden Kinder ermöglicht zudem lebenslang freien Eintritt ins Museum des DFF – und auch die Eltern erhalten beim Abschlussfest Freikarten, um mit der ganzen Familie wieder das Museum besuchen zu können.

Neben diesen strukturellen Elementen gestaltet sich der MiniFilmclub auch inhaltlich inklusiv: Alle Filme kommen ohne gesprochene Dialoge aus und lassen Raum, die abstrakten Bilder mit der eigenen Fantasie, der eigenen Lebenswelt zu verbinden. Jedes Kind findet im vielgestaltigen Zusammenspiel der Farben, Formen und Klänge je nach seinen individuellen Präferenzen einen Anknüpfungspunkt. Durch das gemeinsame Finden einer Sprache, die dem Seheindruck Ausdruck verleiht, wird neben den kreativen Fähigkeiten auch die Sprachaneignung gefördert. Gleichzeitig evaluiert und überprüft das MiniFilmclub-Team fortwährend das bestehende Konzept. Manchmal sind es nur kleine Änderungen, die bereits große Wirkung zeigen. So beispielsweise die Übersetzung von durch die Eltern auszufüllenden Formularen für Fotorechte und Filmvorerfahrungen der Kinder in Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Englisch, Französisch oder Spanisch. Doch auch größere Entwicklungen prägen das Format, etwa die Erprobung der Einheiten mit integrativen und inklusiven Kitas. Gender- und Diversitätssensibilität und Vielfalt als Bereicherung bestimmen dabei die Leitlinie all unserer Prozesse. „Allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren künstlerischen, körperlichen oder mentalen Fähigkeiten oder ihrer anfänglichen Motivation, sollte ermöglicht werden, hochwertige Angebote Kultureller Bildung wahrzunehmen“, so fasst es auch die BKJ zusammen.

DAS PROJEKT MINIFILMCLUB

Woher kommt der MiniFilmclub, wo stehen wir heute?

Seit Projektstart im Jahre 2013 ist der MiniFilmclub stark gewachsen: Er ist erprobt, implementiert, transferiert und weitergetragen worden. Nach wie vor befinden wir uns im Prozess des gemeinsamen Lernens. Das fortwährende Einarbeiten von Erfahrungen aus dem Filmbildungsalltag in das MiniFilmclub-Konzept sorgt dafür, dass dieses nicht zum statischen Konstrukt wird.

Seinen Anfang nahm das Projekt mit dem Förderprogramm „Kunst und Spiele“ der Robert Bosch Stiftung. Diese rief 2013 dazu auf, kulturelle Bildungsprogramme für die Allerjüngsten zu initiieren, um kulturelle Teilhabe und den Zugang zu Kunst und Kultur für alle und von Beginn des Eintritts in die Gesellschaft an zu ermöglichen. Nachhaltigkeit und Ko-Konstruktion im Sinne einer konsequenten Tandemarbeit zwischen Kulturakteur*innen und Pädagog*innen waren von Beginn an im Programm der Stiftung angelegt. So ermöglichte uns dessen Pilotphase das gemeinsame Erarbeiten eines Formats: ein Filmclub für Kinder von vier bis sechs Jahren, den MiniFilmclub. Ausgehend von der cinéphilen Filmclubbewegung in Deutschland und Frankreich, innerhalb derer die besondere Erfahrung des gemeinsamen Filmeschauens im Kino und das anschließende Teilen und Diskutieren der Seheindrücke zelebriert wurden, entstand ein kindgerechtes Angebot. Von diesem kollektiven Erlebnis ausgehend öffnen die auf den jeweiligen Film abgestimmten Aktiveinheiten Raum, sich mit allen Sinnen mit dem Gesehenen auseinanderzusetzen (siehe **QUALITÄTEN DES MINIFILMCLUBS**).

Die Pilotphase war bestimmt von vielen gemeinsamen Filmsichtungen und Diskussionen über ein geeignetes Filmprogramm, das Sehgewohnheiten herausfordert und ein großes Spektrum filmischer Ausrucksformen abbildet (siehe **Die Filmauswahl**), sowie der Entwicklung geeigneter Aktiveinheiten, um Ästhetik oder Machart der Filme sinnlich und kreativ zu verarbeiten. Als unsere stärksten Kritiker*innen erwiesen sich dabei die Kinder selbst. Denn was für uns in der Theorie funktionierte, fand nicht immer Anklang bei den Kindern. So wurde nach der Pilotphase ausgiebig rekapituliert, die Filmauswahl noch einmal verändert und Aktiveinheiten umgestaltet.

Zum Start der Transferphase 2016, in der die Robert Bosch Stiftung die Implementierung der entwickelten Konzepte in das ständige Angebot der Kulturinstitutionen förderte, stand so ein mehrfach erprobtes, Kinder, Filmvermittler*innen und Pädagog*innen gleichermaßen mitdenkendes Format bereit. Seitdem dieses mit den bereits erläuterten Bausteinen regulär buchbar ist, besuchen jährlich zwischen sechs und acht Gruppen den MiniFilmclub im DFF. Bereits mehrfach wurde das Programm zum festen Bestandteil des jeweiligen Kindergartenjahrs gemacht; einige Kitas wollen ihren programmatischen Schwerpunkt zudem im Hinblick auf Kulturelle Bildung und Filmbildung neu ausrichten.

Seit 2018 die Tandemphase des Förderprogramms einsetzte, ist das Projektteam über die Stadt- und Landesgrenzen hinaus gewachsen und ästhetische Filmbildung im MiniFilmclub mittlerweile bundesweit erfahrbar geworden. Gemeinsam mit dem Filmmuseum Potsdam und dem Arsenal – Institut für Film- und Videokunst e. V. in Berlin wurde das Konzept in anderen Bildungseinrichtungen eingeführt. Während wir im Tandem mit Filmvermittler*innen und Pädagog*innen aus Potsdam vor allem wichtige Erfahrungen zur Übertragbarkeit des MiniFilmclub sammelten, wurden mit dem Künstler*innenkollektiv Arsenal Filmatelier Konzeptelemente aufgegriffen und zu neuen Formaten entwickelt, darunter eine Klangwerkstatt zur Filmvertonung und ein Experimentalfilm-Labor.

Gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes wird das Projekt außerdem als „MiniFilmclub bundesweit!“ zu weiteren Institutionen wie dem Endstation Kino in Bochum, dem Lichtburg Filmpalast in Oberhausen oder dem Filmhaus Nürnberg samt den dazugehörigen Partner-Kitas getragen. Die aus diesen Erprobungen gewonnenen Erfahrungen werden auch auf das bestehende Programm am DFF weiter Einfluss nehmen.

Potenzial: Kulturkita

Aktuelle kultur- und bildungspolitische Stimmen lassen klar verlauten: Kulturelle Bildung ist identitätsstiftend und damit elementar für die (früh-)kindliche Entwicklung. Durch sie und mit ihr werden wichtige Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gestärkt. Sie ist Mittel der Verständigung, öffnet Räume, wo faktisches Wissen bloß eindimensionale Tatsachen schafft und kennt im besten Fall keine gesellschaftlichen Hierarchien.

Als Ergebnis der intensiven Projektarbeit im MiniFilmclub hat die Kita Grüne Soße Kultur zum eigenen Schwerpunkt erklärt und widmet sich seit 2017 als Frankfurts erste Kulturkita vorrangig den Themen Film und Kino. Konkret heißt das für den Kita-Alltag, dass Filmkunst überall sichtbar auftaucht, für die Kinder als Angebot zugänglich ist und aus verschiedenen Perspektiven im täglichen Freispiel oder in Projekten erforscht wird. Nachdem sie eine Einführung erhalten haben, können die Kinder im „Filmraum“ der Kita eigenständig Beamer und DVD-Rekorder bedienen und Filme anschauen. Tablets und ein Tricktisch für das Fertigen von Stop-Motion-Filmen stehen zur Verfügung. Durch Daumenkinos, Zoetrope, Praxinoskope, Rollkinos, Guckkästen oder einen „Kaleidoskopwald“ können Spielereien mit Optik und Perspektive wie in der Vor- und Frühgeschichte des Mediums Film erforscht werden. Ein Overhead-Projektor ermöglicht das Experimentieren mit Sandanimation oder Licht- und Schattenspielen. Indem sich die Kinder dieser Angebote bedienen, eignen sie sich die Kunstform Film mit all ihren Facetten an: Sie erforschen die Machart und Ästhetik der Filme durch das Malen auf Blankfilmstreifen, dem Experimentieren mit Tusche oder dem Fertigen von Trickfilmen mit Steinen. Außerdem führen sie vor (Peer-to-Peer), tanzen zur Projektion an der Wand, ersetzen den Ton mit anderer Musik oder nehmen Dialoge auf, um zu den Bildern Geschichten zu erzählen. Auch viele Bereiche des Bildungsplans werden durch diesen ganzheitlichen Zugang abgedeckt: Naturwissenschaft und Technik, Musik, Bildende und Darstellende Kunst, Sprachförderung und Medienpädagogik.

Dass Film ein so wesentlicher Teil der Kita Grüne Soße werden konnte, liegt insbesondere an der nachhaltigen und ko-konstruktiven Teamarbeit. Das neue Konzept wurde gemeinsam mit der ganzen Einrichtung erarbeitet und wird im Alltag von ihr unterstützt. Überdies wurden die Eltern der Kinder mit Umfragen, Themenabenden und Einzelgesprächen in den Prozess eingebunden. So haben sich mit der Zeit nicht nur die Räume der Einrichtung, sondern auch die Haltung der Pädagog*innen gewandelt.

Die nachhaltige Etablierung von Film als Bildungsangebot in der Kita ist dem Projekt MiniFilmclub nicht zuletzt deshalb ein wesentliches Anliegen. Einrichtungen, die Interesse daran haben, ihr Konzept in Richtung Kulturelle Bildung und Filmbildung zu erweitern, können dabei durch das MiniFilmclub-Team unterstützt werden.

ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (Hg.): Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele. Remscheid 2016.

Autorin: Hannah Schreier
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

KINOMAGIE

DER ORT KINO

Geschichte

Seit der ersten öffentlichen Filmvorführung im Jahre 1895 hat sich der Kultur-Ort Kino beständig gewandelt. Lange bevor das Kino sesshaft wurde, existierten sogenannte Wanderkinos, die über die Jahrmärkte und Volksfeste reisten und mit mobilen Projektionstechniken Film zu den Menschen brachten. Auf dem Programm stand ein breites Spektrum kurzer Filme: bewegte Bilder aus fernen Ländern und Kulturen, sowohl Komisches als auch Alltagszenerien – ein Jahrmarktsvergnügen für alle Altersgruppen und sozialen Schichten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablierten sich die ersten festen und eigens für den Filmgenuss konzipierten Orte. Die junge Kunstform Film erfreute sich quer durch die Gesellschaft großer Beliebtheit. Und so wurden aus anfangs lediglich umfunktionierten Ladengeschäften immer prunkvollere Kinosäle, die sich an der räumlichen Anordnung von Theater- und Opernhäusern orientierten. Film war nun jederzeit und spontan im Alltag zugänglich.

Mit dem Sesshaftwerden der Kinos sowie neuer technischer Möglichkeiten der Aufnahme und des Abspulens von bewegten Bildern veränderten sich auch die Filme. Anfangs orientierten sich Filmprogramme am Nummerncharakter von Varieté-Shows, ab den 1910er Jahren fanden sich zunehmend auch längere Filme in Programmen. Ein Hauptfilm wurde dabei häufig gesäumt von einem kurzen Vorfilm und einer Wochenshow, die über gesellschaftliche und politische Ereignisse berichtete. Die Kinos wurden mehr und mehr auf das Filmsehen an sich ausgerichtet. Stühle wurden in Reihen frontal zur Leinwand platziert und fest installiert, die Räume wurden abgedunkelt und es verbreitete sich das Gebot, während der Filmvorführung nicht oder wenig zu sprechen. Film wurde zur Hauptattraktion des Amüsements. Unzählige Kinos entstanden: kleinere Häuser, immer noch an die Größe von Ladengeschäften erinnernd, bis hin zu den großen Kinopalästen in Berlin oder New York, die mehrere tausend Zuschauer*innen fassten.

Innerhalb eines halben Jahrhunderts erlebten die neue Kunstform Film und das Kino als Ort für den Film eine rasante Entwicklung, die erst in den 1950er Jahren einen maßgeblichen Einschnitt erlitt. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablierte sich das Fernsehen zum Massenmedium und bereitete dem florierenden Kinobetrieb starke Konkurrenz. Die Kinobesucher*innenzahlen halbierten sich innerhalb weniger Jahre. Filmproduktionen und Verleihnetzwerke kamen zum Erliegen, das große Kinosterben setzte ein und zog einen Strukturwandel der gesamten Kinolandschaft nach sich. Kinos mit einem kleinen Einzugsgebiet in Dörfern oder starker Konkurrenz in Ballungsräumen mussten schließen. Große Kinopaläste wurden in „Schachtelkinos“ mit vielen kleinen Sälen umgewandelt, um diverse Publikumsinteressen gleichzeitig zu bedienen. Erste Kino-Ketten entstanden. Als Gegentrend wurden in den 1970er Jahren die Kommunalen Kinos und Programmkinos initiiert. Sie konzentrierten sich darauf „andere Filme anders [zu] zeigen“ (Claim der Kommunalen Kinos) und boten Autor*innenfilmen, Experimentalfilmen, Dokumentarfilmen, (Stumm-)Filmklassikern oder auch den weitestgehend aus den kommerziellen Kinos verschwundenen Kurzfilmen eine Plattform.

In den Folgejahren etablierte sich der amerikanische Trend des Blockbuster-Films. Die großen Produktionsstudios Hollywoods realisierten sehr viel weniger, dafür aufwendig produzierte Filme, die durch großangelegte Werbekampagnen das Publikumsinteresse wecken sollten. Eine Strategie, die aufging. Kinos für Blockbuster-Filme, die uns heute sehr bekannten Multiplex-Kinos, entstanden und richteten sich überwiegend auf ein junges Publikum aus.

Mit der Videotechnologie kam es Anfang der 1990er Jahre erneut zu einer Verschiebung in der Kinolandschaft. Videotheken ermöglichten den Genuss von Kinofilmen auch zu Hause. Vor allem kleine sogenannte Nachspielkinos, die sich auf die Zweitverwertung von Filmkopien spezialisiert hatten, wurden so überflüssig. Diese Entwicklung wurde verstärkt durch veränderte Fernsehprogramme, die nun auch Filmklassiker zeigten, die ursprünglich nur im Kino zu sehen waren.

Heute existiert eine diverse Kinolandschaft mit vielfältigen (Nischen-)Angeboten nebeneinander: Multiplex-Kinos bedienen einen breiten Mainstream mit neusten Blockbustern, Programmkinos zeigen Klassiker, Retrospektiven und die Filme etwas abseits des Mainstreams. Ausgeklügelte Heimkino-Techniken eifern dem kinonahen Filmgenuss zu Hause nach. Darüber hinaus hat sich das filmische Bild schon lange von dem ihm angestammten Ort Kino verabschiedet. Wir sehen Filme auf dem Handy oder Tablet, jederzeit und an jedem Ort. Dass der einzigartige Erfahrungsraum Kino trotz all dieser Entwicklungen weiter existiert und sich auch die jüngsten Kinobesucher*innen seiner Magie nicht entziehen können, erleben wir in unserer täglichen Arbeit im MiniFilmclub.

Die Spezifika des Ortes Kino

Was zeichnet den uns so vertrauten Ort Kino aus? Ein öffentlicher Ort, der doch intim ist und für jede*n Kinobesucher*in ganz individuelle Erfahrungen im Kollektiv bereithält.

In der „Kinomagie“ des MiniFilmclubs erleben die Kinder mit allen Sinnen, was Kino bedeutet: Es geht um die räumliche Anordnung, um die (körperliche) Situation, mit vielen fremden Individuen in einem dunklen Raum eine gemeinsame und doch jeweils sehr private Erfahrung zu machen, um die Technik der Projektion und der Apparaturen. Der Begriff „Dispositiv Kino“ fasst alle diese Komponenten zusammen. Während der Einheit „Kinomagie“ machen wir sie für die Kinder spielerisch erlebbar.

Seit Beginn der Filmgeschichte werden bewegte Bilder in der gleichen Anordnung gezeigt: Leinwand, ein Publikumsraum davor und ein Projektor hinter den Zuschauer*innen. Diese Anordnung findet sich schon bei den frühen Wanderkinos und gar den Vorläufern des Kinos, den Laterna-Magica-Projektionen auf Jahrmärkten. Auch die zeitgenössische digitale Technik hat nichts an dieser Situation verändert. Ob die Leinwand durch einen Vorhang begrenzt wird, der geöffnet oder geschlossen werden kann und die Filmerfahrung rahmt, ob die Projektoren in einem gesonderten und für die üblichen Kinobesucher*innen unsichtbaren Vorführraum stehen und ob der Publikumsraum geneigt oder ebenerdig, geschachtelt oder wie in einem Theater mit Logen und Balkonen versehen ist, ist dabei so vielfältig wie die Kinogeschichte selbst.

Das Kino des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, so erfahren es die Kinder in unserem Haus, hat eine Leinwand mit Vorhang, samtig weiche und ausklappbare rote Kinosessel (die gern einzeln gezählt werden wollen) und einen Vorführraum mit zwei Projektoren für das Abspielen analoger Filmkopien sowie einem digitalen Projektor und einem 16 mm-Projektor. Dass dieser Raum existiert und dort auch ein Mensch als Filmvorführer*in arbeitet, ist für die Kinder bei ihren ersten Besuchen im MiniFilmclub jedes Mal erstaunlich. Der*die Vorführer*in nimmt im Projekt eine Schlüsselrolle ein. Ihn oder sie bitten die Kinder, den Film zu starten. Spielerisch erschließt sich so die Aufführungspraktik im Kino: Jemand macht das Licht aus, öffnet den Vorhang, startet den Film, stellt die Schärfe ein – erst dann kann der Filmgenuss starten. Bei einem Besuch im Vorführraum während der Einheit „Kinomagie“ können die Kinder selbst erleben, wie der*die Vorführer*in einen Film in den Projektor einlegt und startet. Sie können durch die kleinen Fenster des Vorführraums in den Kinosaal und auf die Leinwand blicken, sehen, wie Schärfe und Richtung des Filmbildes eingestellt werden. Sie erfahren, dass eine lichtstarke Lampe im Projektor das analoge Filmmaterial durchleuchtet und eine Linse das Bild stark vergrößert auf die Leinwand wirft. Grundlegende filmische Prinzipien erschließen sich so direkt an den Maschinen vor Ort und werden geschmückt durch die lebhaften Geschichten der vorführenden Personen.

Das Erleben des Ortes Kino beinhaltet auch ein gemeinsames Reflektieren über Sehgewohnheiten der Kinder und die besondere Erfahrung des Filmeschauens auf der großen Leinwand. Alltäglich und ganz selbstverständlich ist für Kinder, Bewegtbild auf sehr kleinen Handy- oder Tablet-Bildschirmen oder dem Fernsehgerät zu Hause zu sehen. Welchen Unterschied es macht, Film im Kino zu sehen, erarbeiten wir spielerisch während der „Kinomagie“. Was passiert beispielsweise, wenn man das Kino verlassen muss? Bleibt der Film stehen? Was macht das mit mir und uns, wenn der Raum dunkel wird? Welche Wirkung hat ein großes Filmbild auf der Leinwand wenn ich in der ersten oder letzten Reihe im Kino sitze? Was ist der Unterschied, wenn ich einen Film mit ganz vielen Menschen gemeinsam schaue oder zu Hause auf dem Fernseher oder auf dem Tablet? Wie nehme ich bewegte Bilder wahr, wenn meine Aufmerksamkeit durch den dunklen Raum und die Anordnung der Sitze ungeteilt der Leinwand gilt? Wie ist meine Wahrnehmung, wenn ich den Film nebenbei auf dem Handy schaue, während ich viele weitere Dinge gleichzeitig tue? Was ist im Kino zu hören? Und was passiert, wenn der Film stumm ist oder ein stummer Film mit Ton unterlegt wird? Entfalten die Bilder dann eine andere Wirkung? Fragen, die auch die Menschen und die (Film-)Wissenschaft seit der Geburtsstunde des Kinos umtreiben.

Durch das Bewusstmachen des Seherlebnisses und das gemeinsame Finden einer geeigneten Sprache über Film nachzudenken und das Gesehene zu verarbeiten, werden die Kinder während der „Kinomagie“ und im gesamten Projekt für einen selbstbewussten Umgang mit dem Medium Film und für ein bewusstes und kritisches Sehen sensibilisiert.

FILMISCHE BILDER

Technische Materialgeschichte

Der Moment, in dem Kinder im MiniFilmclub vielleicht zum ersten Mal überhaupt einen Filmstreifen in der Hand halten, ist oft geprägt von einer besonderen Magie. Die Erkenntnis, dass diese winzigen statischen Bilder eine (historische) Spur der Realität sind und durch die Kinotechnik in Bewegung versetzt werden können, um einen ins Material eingeschriebenen (historischen) Moment wieder zum Leben zu erwecken, entfaltet sich im Laufe der Einheit „Kinomagie“.

Als Filmerbe-Institution gehört zum Vermittlungsanliegen des DFF auch das Sichtbarmachen der Materialgeschichte. Heute kann man analoge Filmkopien kaum noch ansehen, denn nur noch wenige Kinos besitzen die dazu nötige Vorführtechnik. Selbst historische Filme werden digitalisiert und sind so einfacher verleih- und abspielbar. Mit digitalen Geräten verschwindet der Zugang zum analogen Material und zur historischen Vorführtechnik durch den Filmprojektor. Die Einheit „Kinomagie“ möchte daher vermitteln, dass Film ein sehr besonderes Material mit einer ganz bestimmten Beschaffenheit und Funktion ist.

Die Kinder erhalten zunächst einen Filmstreifen zum Anfassen, Durchschauen, Erkunden. Wir sprechen darüber, ob sie wissen, was das ist, was sie darauf sehen und wie das Material beschaffen ist. Zwischen Erfindung der Fotografie, der ersten Möglichkeit Realität technisch und durch eine chemische Reaktion abzubilden, bis zum analogen Filmmaterial, das die Kinder im MiniFilmclub erkunden, stehen viele Stadien der Material- und Technikgeschichte. Die ersten Fotografien wurden auf Platten angefertigt, die mit einer lichtempfindlichen Emulsion überzogen waren. Eine stundenlange Belichtungszeit und optimale Lichtverhältnisse waren nötig, um eine Fotografie zu bewerkstelligen. Bewegte Bilder wurden ab dem Zeitpunkt möglich, da die Belichtungszeit der lichtempfindlichen Schicht sehr viel kürzer und das Trägermaterial flexibel und beweglich wurde. Durch die Erfindung des Kinematographen (ein Apparat der Lumière-Gesellschaft, welcher Filmkamera, -projektor und Kopiergerät in einem war) und des Rollfilms konnten Bilder durch eine Kurbelbewegung schnell hintereinander belichtet und nach der Entwicklung in beliebiger Geschwindigkeit (je nach Kurbelbewegung) projiziert und somit in Bewegung versetzt werden.

Über eine kurze Etappe des hochentflammbaren Zelluloidfilms (oder Nitrofilms) über den Sicherheitsfilm aus schwer entflammbarer Acetatcellulose bis hin zum Polyesterfilm wurde das Trägermaterial für filmische Bilder beständig verbessert und an seinen Verwendungszweck angepasst. Für Kinofilme hat sich das 35 mm-Format durchgesetzt. Im Laufe der Materialgeschichte entstanden jedoch diverse Formate, etwa 8 mm, 9½ mm, 16 mm oder 70 mm, um die bekanntesten zu nennen. Jedes Format weist bei der

Projektion eine ganz bestimmte Ästhetik auf; beispielsweise wurden (und werden) zu bestimmten Aufnahmezwecken 16 mm oder 8 mm für bewegliche und kleine (Amateur-)Filmkameras verwendet.

Wie das wundersame Material in den Projektor eingelegt wird, der es automatisch in Bewegung versetzt, und wie viele Einzelbilder auf dem Filmstreifen für eine Sekunde Abspieldauer nötig sind (nämlich 24), erfahren die Kinder im Vorführraum und anhand einer Reproduktion des historischen Films DIE ANKUNFT EINES ZUGES AUF DEM BAHNHOF IN LA CIOTAT der französischen Filmpioniere Auguste und Louis Lumière aus dem Jahre 1896.

Anhand der Sichtung dieses historischen Films, der schwarz-weiß und stumm ist, erleben die Kinder die Geschichte des Mediums. Welche Wirkung die Bilder ohne Ton und Farbe haben und was sie zeigen („komische Mode und Kleidung“, „eine viel zu große Eisenbahn“, „arme Menschen, da sie keine Farbe tragen“, um einige Assoziationen der Kinder zu nennen) wird anhand des Lumière-Films mit den Kindern erforscht (siehe **Inhaltliche Aspekte des Materials**).

Um den Bogen bis in die Gegenwart zu spannen, darf bei der (technischen) Materialgeschichte des Films auch die Digitalisierung nicht fehlen. Spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die digitale Technik in der Aufnahme und Projektion filmischer Bilder angekommen. Computeranimierte Bilder, auch genannt CGI (Computer Generated Imagery) ermöglichen eine Vielzahl neuer filmästhetischer Möglichkeiten und visueller Effekte. Jedoch geht durch die digitalen Bilder auch viel der besonderen Ästhetik analoger Filme, samt der Gebrauchsspuren durch das Lagern und Abspielen, verloren. Letztlich verlieren digital aufgenommene Bilder ihre Rückbindung an eine historische Situation. Sie sind keine Spur der Realität mehr, die sich in ein lichtempfindliches Trägermaterial eingeschrieben hat. Im Zuge der Digitalisierung stellt sich auch die Frage nach dem Umgang mit unserem (nationalen) Filmerbe. In den Filmarchiven lagern unzählige Kopien analoger Filme, die nicht selten, trotz der optimalen Lagerungsumstände, von Alterungsprozessen bedroht sind. Ein Prozess, der unaufhaltsam ist und die Bildinformation unwiederbringlich zerstört. Die Filmarchive kümmern sich daher um die Digitalisierung und somit um den Erhalt und das Sichtbarmachen unseres Filmerbes. Hier lässt sich auch die Frage stellen, wer eigentlich darüber entscheidet, was als besonders wertvoll und bedeutend und somit als „digitalisierenswert“ gilt und was nicht. Welche Bilder gelten als repräsentativ und welche werden unsichtbar bleiben? Wer schreibt wie sozusagen einen Teil der Filmgeschichte weiter und was gehört zum Kanon unseres filmischen Erbes? Dies bleiben vieldiskutierte und spannende Fragen beim Blick auf die filmische Materialgeschichte.

Exkurs: Filmtricks

Seit Beginn der Filmgeschichte kümmern sich Filmemacher*innen jedoch nicht nur um das Abbilden von Realität, sondern experimentieren auch mit künstlerischen Methoden, die so nur Film ausdrücken kann. Durch die Technik des Stopptricks beispielsweise, bei dem die statische Kamera angehalten und die Szenerie minimal verändert oder durch einen Gegenstand erweitert wird. Auch durch den Perspektiventrick, bei dem die Kamera mal von vorne mal von oben filmt (vgl. auch **LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS**), können Filmbilder ihre wahre Magie entfalten: Menschen beginnen zu fliegen, unglaubliche akrobatische Kunststücke werden möglich und Alltagsgegenstände entwickeln ihre ganz eigene Dynamik. Bis heute faszinieren die spezifischen künstlerischen und ästhetischen Möglichkeiten des Films. Special Effects hebeln die Gesetze der Physik aus und entführen in ungeahnte Möglichkeitsräume.

Inhaltliche Aspekte des Materials

Neben der technischen Geschichte des Materials erleben die Kinder während der „Kinomagie“ die inhaltlichen Möglichkeiten der Filmkunst.

Nachdem das analoge Material erforscht und eine Filmschleife des Lumière-Films DIE ANKUNFT EINES ZUGES AUF DEM BAHNHOF IN LA CIOTAT im Vorführraum in den Projektor eingelegt wurde, gehen die Kinder zurück in den Publikumsraum des Kinos und sehen (vielleicht zum ersten Mal) einen der frühesten jemals gedrehten Filme. Irritierend kann das sein: Kein Ton, keine Farbe? Und was ist zu sehen? Lustig „verkleidete“ Menschen und ein sehr alter Zug am Bahnsteig. Nach wenigen Sekunden beginnt die Schleife von vorn. Als Filmerbe-Institution liegt in dieser Vermittlungssituation ein Schlüsselmoment unseres Bildungsauftrags: Die Kinder erfahren, was Film zu Beginn seiner Geschichte bedeutete.

Neben vielen weiteren Erfindungen zum Einfangen bewegter Bilder, war der Kinematograph der Brüder Lumière bahnbrechend für die Mediengeschichte. Die Bahnhofsszenerie in La Ciotat, welche sich für die Kinder auf der großen Kinoleinwand abspielt, ist typisch für die ersten filmischen Versuche. Die Kamera wurde dabei an einem Ort platziert und dokumentierte Alltagsszenen. Die Momentaufnahme einer Situation, die sich zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort so abgespielt hat. Erstaunlich, dass die Menschen früher so aussahen – und warum trugen sie eigentlich alle Hüte? Die abstrakte Vorstellung der Kinder vom „Früher“ wird anhand der historischen filmischen Bilder eine konkrete. Schon immer war Film für die Menschen ein „Fenster zur Welt“. Besonders zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die Mobilität und globale Vernetzung noch fern waren. Filmbilder ermöglichten das visuelle Reisen in ferne Länder und waren faszinierende Zeugnisse fremder Kulturen. Wer was wie mit der Kamera einfing oder inszenierte und welche Machtstrukturen sich im Blick auf die „Anderen“ oder das „Andere“ verbergen, kann anhand historischer wie auch aktueller filmischer Bilder an anderer Stelle diskutiert werden.

Dass das technische Versprechen der Objektivität des Films nicht vorbehaltlos gilt, erfahren die Kinder ebenfalls anhand des Lumière-Films. Beim Vergleich mit den von Kindern heute üblicherweise gesehenen Filmen, entfaltet DIE ANKUNFT EINES ZUGES AUF DEM BAHNHOF IN LA CIOTAT als Stummfilm in Schwarz-Weiß eine völlig andere Wirkung. Im Verlauf des MiniFilmclubs werden wir mit verschiedenen Sounds und melancholischer oder lebhafter Musik zu abstrakten Filmbildern experimentieren und dabei erkunden, wie Filmbilder völlig verschieden wahrgenommen werden. 1927 gilt in der Filmgeschichte als Geburtsjahr des Tonfilms. Kinovorstellungen waren jedoch seit Beginn alles andere als stumm. Schon zu den Vorläufern der Kinovorstellungen, etwa den Laterna-Magica-Vorführungen auf Jahrmärkten, wurden live Geschichten erzählt oder Musik gespielt. Diese Tradition setzte sich im Kino fort. Ein Klavier oder eine Kinoorgel vertonte die Filmbilder live oder ein*e Erzähler*in verlieh den Figuren auf der Leinwand eine Stimme. Auch im Kino des DFF steht nach wie vor ein Flügel und finden Stummfilmabende mit musikalischer Live-Begleitung statt.

Ein weiteres Element, um Filmbildern einen Charakter zu verleihen, ist die Farbe. Spätestens in den 50er Jahren hatten sich Farbverfahren so etabliert, dass sie für den Kinofilm zum Standard wurden. Bereits ab 1900 gab es etliche Farbfilm-Techniken. Kinemacolor im Jahr 1909, die Gründung der Firma Technicolor 1915 mit ihren verschiedenen Verfahren, das in Deutschland ausgearbeitet Agfacolor-Verfahren 1939 sowie die Eastman-Color-Materialien der Kodak ab Ende der 1950er sind bedeutende Pionierleistungen auf diesem Gebiet. Entgegen der gängigen Auffassung war jedoch früher Film keineswegs nur schwarzweiß. „Tinting“ (= Färbung der Weißanteile) und „Toning“ (= Färbung der Schwarzanteile), bei denen Filmrollen in Farbbäder gelegt wurden, waren beliebte Methoden, durch bestimmte Farben Stimmungen zu erzeugen oder zu untermalen. Auch das Handbemalen (mit oder ohne Schablonen) der winzig kleinen Filmkader war eine gängige Praxis. Der MiniFilmclub-Film LES KIRIKI ist ein leuchtendes Beispiel dieser Methode.

Im Verlauf des Projekts möchten wir mit den Kindern immer wieder zu den Fragen zurückkommen, die wir anhand des frühen Kinos in Gestalt des Lumière-Films aufwerfen: Was ist zu sehen? Was ist zu hören? Was empfinde ich dabei? Welche Wirkung können Filmbilder entfalten, wenn ich etwas weglasse (Ton) oder etwas hinzufüge (neuer Ton)? Wie kann ich eine Sprache dafür finden, dem Gesehenen einen Ausdruck zu verleihen? Das Finden einer „Sprache“ bezieht sich dabei nicht nur auf Worte und Sprechen. Wir verstehen die sinnliche Auseinandersetzung der Kinder mit der Ästhetik oder künstlerischen Methode der Filme anhand diverser Materialien in unseren Aktiveinheiten ebenfalls als eine Form von Sprache.

Bezüglich der inhaltlichen Aspekte des Filmbildes ist zudem eine Perspektive interessant, die uns heute im alltäglichen Umgang mit Bewegtbild auf unseren Smartphones und Tablets betrifft: Seit der Geburtsstunde technisch herstellbarer bewegter Bilder hat sich unsere Wahrnehmung grundlegend verändert. War vor Erfindung des Films die Malerei zuständig für das Abbilden der Realität in Bildern und die Schrift Medium unseres Wissens, ermöglicht Film neue Techniken des Sehens (z. B. Zeitraffer oder Zeitlupe), leitet eine Verschiebung der Wissensproduktion ein und verändert so letztlich unsere Kultur maßgeblich. Vor allem die freie Zirkulation des Filmbildes zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf unseren immer verfügbaren digitalen Displays stellt einen Einschnitt in der Film- und Kinogeschichte dar. Die besondere ästhetische Erfahrung des Filmeschauens im Kino ist daher Kern des MiniFilmclubs.

UNSER KÜNSTLERISCHER (MATERIAL-)ZUGANG

Eine kuratorische Entscheidung im Projektteam lautete von Beginn an: Wir wollen hauptsächlich mit abstrakten Experimental- und Kunstfilmen arbeiten. Einerseits, um den bereits filmsozialisierten Kindern ein breiteres Spektrum filmischer Ausdrucksmöglichkeiten zu zeigen und andererseits, um künstlerische Prozesse im Austausch mit dem gesehenen Werk anzuregen. Letztere werden maßgeblich durch den Verzicht auf narrative Elemente gefördert, so erleben wir es seit sechs Jahren in unserer täglichen Vermittlungsarbeit. Durch die Irritation bereits eingeprägter Sehgewohnheiten können Räume zu einem unmittelbareren Zugang zum Material oder dem künstlerischen Schaffensprozess des Films geöffnet werden. Durch das eigene kreative Tun wird dem Gesehenen ein individueller Ausdruck verliehen. Der künstlerische Eindruck wird mit allen Sinnen be- und verarbeitet und kann so nachhaltig wirken. Die Auseinandersetzung mit dergestalt inszenierten filmischen Bildern und die Erkenntnis darüber, wie ein Film entsteht und welche Ausdrucksmöglichkeiten er hat, schult ein detailliertes und kritisches Sehen, führt zu einem kompetenten Umgang mit Film und fördert die individuelle Geschmacksbildung.

Das Thema Abstraktion wird für die Kinder bereits in der Einheit „Kinomagie“ eingeführt und leitet über zu den kommenden Einheiten. Nachdem der Kinoraum eine Geschichte bekommen hat, seine Technik und sein Potenzial als sozialer Ort, an dem man in einer sehr besonderen Situation Filmkunst genießen kann, bekannt sind und das analoge Material mit all seinen Möglichkeiten erforscht wurde, steht am Schluss der „Kinomagie“ das „Malspiel“. Im Vorführraum zeigt der*die Vorführer*in den Kindern, wie man aus Blankfilm (transparentem Filmstreifen) eine Schlaufe herstellt (ähnlich der Filmschlaufe des vorher gesehenen Lumière-Films) und in den Projektor einlegt. Außerdem wird gezeigt, dass mit wasserfesten Stiften auf diesem transparenten Blankfilm gemalt werden kann. Zurück im Kino erhalten die Kinder ein Mikrofon, damit sie der*die Vorführer*in im Vorführraum hören kann und die Filmschlaufe im Projektor wird gestartet. Was ist zu sehen? Klar, eine weiße Leinwand. Der Blankfilm trägt (noch) keine Bildinformation, die projiziert werden könnte. Dies ändert sich sogleich, da die Kinder nun abwechselnd über das Mikrofon Farben nennen, welche der*die Vorführer*in auf die laufende Blankfilmschleife im Projektor aufträgt. Wundersam, wie riesig so ein kleiner Strich auf der Leinwand erscheint und dass er eine Struktur und Maserung aufweist. Das „Malspiel“ nimmt seinen Lauf und vor den Augen der Kinder beginnen bunte Streifen über die Leinwand zu tanzen. Ganz selbstverständlich, so ist an dieser Situation zu sehen, ist im Laufe der „Kinomagie“ die spezifische Situation einer Filmprojektion im dunklen Kinoraum, die Funktionsweise eines Projektors und der Mensch, der ihn bedienen kann, geworden. Die Kinder schalten sich im „Malspiel“ aktiv in den Prozess einer Projektion ein und ermächtigen sich selbst des vorher abstrakten Kunstgegenstands.

Ist auf der Leinwand eine förmliche Explosion bunter, tanzender Farben zu sehen, werden verschiedene Sounds und Musikstile zu den Bildern gespielt. Unglaublich, welch andere Wirkung sich bei verschiedener Musik entfaltet. Die Kinder lernen in diesem Moment und in den weiteren Einheiten des MiniFilmclubs, genau hinzusehen, zu -hören und auszudrücken, wie die Bilder in Kombination mit Musik jeweils auf sie wirken. Die oft nicht bewusst wahrgenommene Tonspur eines Films wird als stilistisches Element bewusst gemacht und reflektiert.

Das „Malspiel“ bringt jedes Mal aufs Neue großen Spaß mit sich und wirkt direkt in die Körper der Kinder hinein. Sie beginnen nicht selten zu ihren bunten Filmbildern zu tanzen und verarbeiten so den künstlerischen Eindruck unmittelbar.

Autorin: Hannah Schreier
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Segundo de Chomón, F 1907 **Produktion:** Pathé Frères **Länge:** 3 Min
Format: 35 mm **Bild / Ton:** s/w und Farbe, stumm **Klavierbegleitung:** Günther Buchwald

INHALT & FILMÄSTHETIK

Der Film LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS zeigt den Bühnenauftritt einer vermeintlich japanischen Akrobatiktruppe in elf Nummern. Zu Beginn betreten vier Männer, vier Frauen und drei Kinder den Bühnenraum und reihen sich nach Kostümfarben geordnet auf: ganz vorn die Kinder in pastellgelben Kostümen, dahinter im Wechsel Frauen in zartpinken und Männer in hellgrünen Kostümen. In drei Reihen, wie zum Gruppenfoto drapiert und vom Bühnendekor eingerahmt, verbeugen sich die Akrobat*innen vor einem unsichtbaren Publikum – und los geht die Show.

In der ersten Artistiknummer treten jeweils vier Frauen und vier Männer auf, die sich als Menschenpyramide in Sternenform vor dem schwarzen Bühnenhintergrund formieren. Die Männerkörper bilden ein Kreuz aus gelben und blauen Strahlen, die der Frauen einen rosafarbenen und einen grünen diagonalen Strahl. Nur ein einziger Mann steht mit beiden Beinen auf dem Boden und hält die gesamte Truppe, während alle anderen in der Luft zu schweben scheinen. Die Sensation ist perfekt, als die mutigen Akrobat*innen ihre Beine in der Luft heben und senken! Nach einem Schnitt beginnt die nächste Nummer: Dieses Mal steigen vier Akrobat*innen aneinander hoch und bilden eine kreisförmige Figur aus Körpern, die von dem Kleinsten in der Truppe getragen wird. Mit ausgestreckten Armen sitzt ein Junge am Boden und hält alle anderen in der Luft. Verblüffend, wie in LES KIRIKI sowohl die Kräfteverhältnisse als auch die Gesetze der Schwerkraft ausgehebelt sind! Unmögliche Stunts lassen die Zuschauer*innen staunen und lachen.

Mit jeder Einstellung beginnt eine neue, oft noch waghalsigere Nummer. Dabei treten die Aktrobat*innen in immer neuen Konstellationen und anderen Kostümen auf. Mit jeder Darbietung formieren sie sich zu Pyramiden, die von nur einem einzigen stehenden oder sitzenden Akrobaten getragen werden. Die Nummern begeistern sowohl durch ihre Waghalsigkeit als auch durch ihren visuellen Einfallsreichtum: Als hätte Regisseur Segundo de Chomón vor dem Dreh in einem Skizzenbuch aufgezeichnet, wie er die Formationen der Körper noch komplexer und zugleich noch unglaubwürdiger konstruieren kann. Einmal steht die stützende Figur sogar auf dem Kopf und hält in dieser fragilen Position noch drei weitere Männer in der Luft.

Der Film ist stark durchkomponiert, was sich einerseits in einer harmonischen Anordnung von Farben und Formen zeigt. Die Körper der Akrobat*innen sind häufig symmetrisch angeordnet, wobei einander gegenüberstehende Figuren jeweils dasselbe Geschlecht haben und Kostüme in der gleichen Farbe tragen. Leuchtend heben sich die Farben der Kostüme vom schwarzen Bühnenhintergrund ab, sodass

Zeitgenössisches Plakat

die Aufmerksamkeit der Zuschauer*innen auf die im Filmbild zur Schau gestellten Figuren und ihre Aktionen gelenkt wird.

Die Kamera nimmt während des gesamten Films eine zentralperspektivische Position ein, die den Zuschauer*innen – zusätzlich zur achsensymmetrischen Bildgestaltung – den Eindruck vermittelt, auf eine Theaterbühne zu schauen. Schließlich ist der Film zweifach gerahmt: in räumlicher Hinsicht durch das Bühnendekor, das die Figuren umschließt, in zeitlicher Hinsicht bilden die Gruppenaufnahmen der Akrobat*innen am Anfang und Ende des Films einen Rahmen, der auch Anfang und Ende der akrobatischen Darbietungen markiert. Nach der gemeinsamen Verbeugung vor dem Publikum ist die Show zu Ende, zumindest die der japanischen Akrobat*innen in LES KIRIKI. In der Frühzeit des Kinos aber, als die Filme noch auf dem Jahrmarkt und im Vaudeville-Theater gezeigt wurden, ging die Show weiter. Da Filmvorführungen im Rahmen eines Programms aus unzusammenhängenden Kleinkunstdarbietungen stattfanden, ist es nicht unwahrscheinlich, dass vor oder nach der Vorführung von LES KIRIKI tatsächlich Akrobat*innen auf der Bühne auftraten.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Kino der Attraktionen

Der Film LES KIRIKI fällt in die Phase der Frühzeit von Film und Kino, die filmgeschichtlich als „Kino der Attraktionen“ bezeichnet wird. Das Kino der Attraktionen herrschte bis ca. 1906 / 07 vor und war ein exhibitionistisches Kino, das heißt ein Kino, das hauptsächlich darauf aus war, zur Schau zu stellen. Die Filme zielten auf die visuelle Neugierde, das Erstaunen und die Verwunderung der Zuschauer*innen ab. Dagegen etablierte sich in den darauffolgenden Jahren auf Grundlage des technischen Fortschritts ein erzählendes Kino, das die Zuschauer*innen in eine identifizierende Haltung mit der Erzählhandlung und den filmischen Figuren versetzte. Publikums- und Kamerablick fielen fortan zusammen: Durch den Wechsel verschiedener Einstellungen, die Möglichkeiten der Montage und den Einsatz von Großaufnahmen war es den Zuschauer*innen nun möglich, sich mit den filmischen Figuren zu identifizieren. Im Kino der Attraktionen hingegen verhielt sich die Kamera wie im Fall von LES KIRIKI weitestgehend neutral; sie hielt Distanz zu den Figuren, die oft wie auf einer Theaterbühne gezeigt wurden. Die Kamera diente häufig der Herstellung von Trickeffekten (z. B. Stopptricks oder Perspektivtricks) und erzeugte Wirkungen, die eher zum Staunen anregten als zur psychologischen Identifikation mit den Figuren. Auch LES KIRIKI zielte vorwiegend auf die Schaulust der Zuschauer*innen ab. Seine sensationelle Wirkung verdankt der Film einem simplen perspektivischen Trick: Während die Akrobat*innen am Filmanfang noch mit beiden Füßen auf dem Bühnenboden stehen, werden sie bei ihren akrobatischen Darbietungen auf dem Boden liegend aus der Aufsicht gefilmt, d. h. von oben mit einer über dem Geschehen positionierten Kamera. Bei der Projektion der Aufnahmen auf die Leinwand wirkt es so, als ob die Menschenpyramide aufrecht steht, statt zu liegen. In Wirklichkeit aber findet kein einziger Trick in der Luft statt, sondern alles geschieht mit sicherem Bodenkontakt. Die filmische Illusion entsteht durch das identisch aufgemalte Dekor und den Filmschnitt, der beide Perspektiven zu einer einzigen verknüpft.

Motive von Magier*innen und Akrobat*innen kehren im Kino der Attraktionen häufig wieder. Damit knüpfen die Filme an die Herkunft des Kinos als Jahrmarktskunst an. Durch die trickreiche Operation der Kamera und die darstellerische Übertreibung der Schauspieler*innen wird das akrobatische Schaustück in LES KIRIKI, wie häufig im Frühen Kino, noch ins Komische gewendet. Es ist leicht erkennbar, dass hier Amateur*innen am Werk sind, die die kunstvolle Leistung professioneller Akrobat*innen bloß imitieren, indem sie auf dem Fußboden Purzelbäume schlagen und

über die Körper der anderen hinwegsteigen. Gerade die Einfachheit und Durchschaubarkeit des perspektivischen Tricks machen in Kombination mit der leichtfüßigen darstellerischen Leistung auch heute noch den Charme des Films aus.

Ein weiterer Schauwert bestand für die damaligen Zuschauer*innen vermutlich in der exotisierenden Darstellung fernöstlicher Kultur, nicht zuletzt weil bis dahin nur die wenigsten Europäer*innen Japan bereist hatten. In Europa, insbesondere in Frankreich, war das Interesse an Japan umso größer, weil es vom 17. Jahrhundert an bis in die 1850er Jahre vollständig von anderen Ländern isoliert war. Erst seit seiner erzwungenen Öffnung Mitte des 19. Jahrhunderts konnte das Land wieder bereist werden. Es begann wieder Handel mit anderen Ländern zu treiben und nahm 1867 an der Pariser Weltausstellung teil. So gelangten japanische Kunst- und Kulturgüter nach Europa und es setzte eine Welle der Begeisterung für diesen weitestgehend unbekannten Kulturraum ein, die in Europa als „Japonismus“ einen starken Einfluss auf Kunst, Design, Mode und Musik hatte. Im Film LES KIRIKI fallen besonders die asiatisch anmutenden Kostüme mit gemusterten Stoffen und breiten Gürteln ins Auge, deren Schnitte besonders bei den Akrobatinnen an Kimonos erinnern und deren leuchtende Farben auf dem Filmstreifen nachkoloriert wurden. Darüber hinaus fallen die dunklen Perücken und die fremdartigen Frisuren (imitierte Samurai-Frisuren bei den Männern und traditionell hochgesteckte Haare bei den Frauen) sowie die stark geschminkten Gesichter der Stummfilm-Darsteller*innen auf (weiße Maske, schwarz umrandete Augen und überdeutlich nachgezogene Augenbrauen).

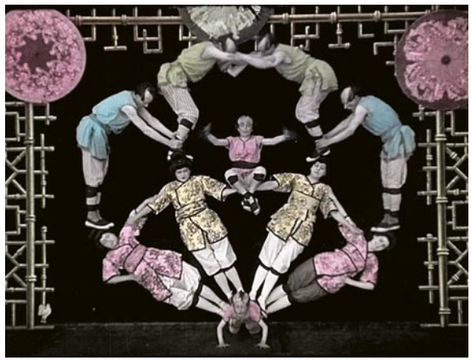
Henri de Toulouse-Lautrec: Divan Japonais, 1892 – 93
Quelle: The Metropolitan Museum of Art,
Nachlass Clifford A. Furst, 1958

Um die damals in Westeuropa vorherrschende Asien-Begeisterung und Faszination für das Exotische zu stillen, stellte die europäische Filmindustrie Bilder der „anderen“ Kultur her, ohne Menschen aus dem dargestellten Kulturraum an der Filmproduktion zu beteiligen. Auf diese Weise rückte in LES KIRIKI an die Stelle einer „authentischen“ japanischen Kultur das westlich konstruierte, stereotype Bild ebendieser. So gehörte zu jener Zeit in Europa das Bild Japans als Kultur der Akrobat*innen zu den gängigen Stereotypen.

In einem anderen Film mit dem Titel LES PAPILLONS JAPONAIS (JAPANISCHE SCHMETTERLINGE, Pathé Frères, F 1908) zeigt derselbe Regisseur, Segundo de Chomón, in ganz ähnlicher Weise kostümierte Darsteller*innen, die in einer Bühnenshow als vermeintlich japanische Zauberer*innen auftreten. Die „Anders-“ bzw. „Fremdartigkeit“ der japanischen Kultur und die Faszination hierfür wird in diesem Film – über Maske und Kostüm hinaus – durch die Zuschreibung magischer Kräfte zum Ausdruck gebracht. Auch der Film LES KIRIKI knüpft an dieses Stereotyp an, denn indem sie die Gesetze der Schwerkraft außer Kraft setzen, wird den als japanische Akrobat*innen ausstaffierten Figuren ebenfalls das Vermögen zur Magie und Illusionserzeugung zugeschrieben. Beide Filme schöpfen dazu die trickreichen Möglichkeiten des jungen Mediums Film aus: So nutzt Segundo de Chomón in LES PAPILLONS JAPONAIS vor allem Stopptricks, in LES KIRIKI dagegen den Perspektivtrick.

Aus heutiger Sicht erweist sich die eurozentrische Perspektive auf eine Kultur des Orients in Filmen wie LES KIRIKI und LES PAPILLONS JAPONAIS als problematisch, nicht zuletzt weil sie eine als fremd empfundene Kultur als „andersartig“ (als akrobatisch und magisch begabt usw.) markiert, mit Kostümen, Gestik und Mimik nachahmt und sie so hinter einem stereotypen Bild zum Verschwinden bringt. Die als „anders“ wahrgenommene asiatische Kultur diente Westeuropäer*innen als Projektionsfläche ihrer Faszination und Affirmation; gleichzeitig blieb die Ebene eines interkulturellen Austauschs vollständig ausgeblendet. Auch die Geste der kulturellen Aneignung und Stereotypisierung blieb unreflektiert.

Auf diese Weise können Filme und andere Kulturerzeugnisse rassistische Wirkungen entfalten, selbst wenn sie nicht von vorneherein als abwertend oder diskriminierend „gemeint“ sind oder sogar in affirmativer Absicht hergestellt wurden. Aus heutiger Sicht ist zur Vermeidung eines solchen unreflektierten Rassismus bei der Produktion von Bildern die Reflexion des eigenen Standpunkts unerlässlich: Wer stellt von wem, mit welchen Produktionsmitteln und zu welchem Zweck welche Bilder her? In welcher Form sind diejenigen in die Bildproduktion einbezogen, um deren Bild es geht? In welcher Weise formulieren und reflektieren die Produzent*innen ihren eigenen Standpunkt?



Farbe im frühen Film

Das erstaunliche Farbkonzept des Films LES KIRIKI, in dem Farben nach Geschlechtern geordnet sind und dem Bild ein stabilisierendes Gleichgewicht verleihen, gehört zu seinen wesentlichen ästhetischen Gestaltungsmerkmalen. Dazu passt auch die Annahme von Filmhistoriker*innen, der Regisseur Segundo de Chomón habe seine Filme vor dem Dreh bereits mit einem Farbkonzept im Kopf geplant. Zur Entstehungszeit des Films war der Gebrauch von Farbe noch etwas Besonderes, denn Farbfilm war noch nicht erfunden und hand- bzw. schablonenkolorierte Filme waren sehr aufwendig in der Herstellung. Gleichzeitig aber gab es schon früh ein Interesse an Farbe im Film, denn die schwarz-weißen Bilder wurden zu Beginn der Filmgeschichte wegen ihres Mangels an Farbe mitunter mit Befremden aufgenommen. So schrieb der Dichter Maxim Gorki nach einer Vorführung der Filme der Brüder Lumière 1896, er habe ein Schattenreich („Kingdom of Shadows“) besucht. Alles im Film sei grau gewesen: das Sonnenlicht am grauen Himmel, graue Augen in einem grauen Gesicht, Blätter an Bäumen so grau wie Asche. Nicht das Leben habe er gesehen, sondern des Lebens Schatten.

In LES KIRIKI wurden die Farben in minutiöser Handarbeit direkt auf den Filmstreifen aufgetragen. Allein für die Handkolorierung von Filmen, zu jener Zeit ein klassischer Frauenberuf, beschäftigte die Firma Pathé im Jahr 1906 rund 200 Arbeiterinnen. Um Farbe ins schwarz-weiße Bild zu setzen, eine Technik, die schon vor 1900 zur Anwendung kam, musste jedes einzelne Bild auf dem Filmstreifen (der in der Stummfilmzeit mit einer Frequenz von 16–18 Bildern pro Sekunde durch den Projektor lief) mit einem feinen Pinsel handbemalt werden. Der Farbauftrag per Hand führte zu Ungleichmäßigkeiten, sodass während der Projektion die Farben an ihren Rändern häufig zitterten. Dagegen war beim ersten mechanischen Kolorierungsverfahren, der Schablonenkolorierung, vor allem die Herstellung der Schablonen aufwendig. Der Farbauftrag selbst erfolgte durch ein rotierendes Samtband, das die Farben durch eine Schablone auf den Filmstreifen stempelte und so eine gleichmäßige Farbverteilung ermöglichte.

Segundo de Chomón war ein Meister des Spiels mit Farben. Er war versiert in den verschiedensten Farbtechniken und soll auch maßgeblich an der Entwicklung des Schablonenkolorierungs-Verfahrens beteiligt gewesen sein, das sich die Firma Pathé patentieren ließ. Angesichts des großen Aufwands eines Farbauftrags durch Hand- oder Schablonenkolorierung lässt sich auch erklären, warum Segundo de Chomón bei seiner eigenen Regiearbeit zu jener Zeit nur kurze Farbfilme realisierte.

Die pastellfarbene Tönung von LES KIRIKI könnte ein Verweis auf den Alterungsprozess des Films sein. Filmhistoriker gehen davon aus, dass die Farben vieler früher Filme über den Zeitraum von mehr als 100 Jahren verblasst sind. Beim Umkopieren der Filme auf anderes Filmmaterial werden die zarten, pastellenen Farben in der Regel nicht künstlich verstärkt, sondern so belassen, wie sie vorgefunden werden.

Stummfilm

In Stummfilmen, so auch in LES KIRIKI, wird der Fokus der Aufmerksamkeit besonders auf die Aktionen der Figuren gerichtet. Kein Dialog, keine Handlung, keine Kameraoperation hebt einzelne Figuren aus dem Zusammenhang der Akrobatiktruppe heraus und macht so ein Identifikationsangebot an die Zuschauer*innen. Als stummes Schaustück setzt LES KIRIKI auf den Einsatz des Körpers vor der Sprache und nimmt somit eine wesentliche Komponente der Komödie vorweg, die später durch Protagonisten der Stummfilmkomödie wie Buster Keaton oder Charlie Chaplin einen filmgeschichtlichen Höhepunkt erfahren sollte (vgl. auch **DAS DURCHGEDREHTE RAD**).

Musikalische Stummfilm-Begleitung

Ähnlich wie im Frühen Kino ein Bedürfnis nach Farbe im Film aufkam, war auch der Stummfilm selten wirklich stumm. Filmvorführungen wurden in den meisten Fällen live mit Musik oder Geräuschen begleitet. Dabei kamen entweder einzelne Pianist*innen, kleine Musikensembles oder auch Geräuschemacher*innen zum Einsatz. Diese spielten zu den Filmen zunächst eigene Musikarrangements aus bekannten Liedern, beliebten Stücken des sogenannten klassischen Repertoires und eigenen Stücken und Improvisationen. Mit zunehmender Länge der Filme wurden mit den Filmkopien Musiklisten – so genannte „Cue-Sheets“ – mitgeliefert, die dann von und für die jeweilig vorhandenen Ensembles arrangiert wurden. Neuesten Erkenntnissen zufolge kam es aber in der frühen Phase der Filmgeschichte, zu der LES KIRIKI gehört, durchaus vor, dass Filme stumm gezeigt wurden. In dieser Phase der Kino- und Filmgeschichte wurden noch unterschiedlichste Varianten der Kinomusik angewandt und ausprobiert. Erst im Laufe der 1910er Jahre setzten sich zunehmend einheitlichere Auffassungen darüber durch, wie „gute“ Filmmusik bzw. eine „gute“ Filmbegleitung beschaffen sein müsse.

LES KIRIKI wird in der vorliegenden Fassung durch den Stummfilmpianisten und Komponisten Günther Buchwald am Klavier begleitet. Die zeitgenössische Vertonung folgt dabei der Stilistik der überlieferten Notensammlungen der Stummfilmzeit – sogenannter „Kinotheken“ (in Deutschland) –, die wie in Frankreich z. B. schon ab 1907 als „Guide Musical“ zirkulierten und die Kinomusiker*innen unterstützten, geeignete Musikstücke für die Filme der häufig wechselnden und in dieser Zeit noch sehr kleinteiligen Programme zusammenzustellen. Sie enthielten nach Szenencharakter aufgeschlüsselte kurze Stücke. Zum Teil basierten diese Stücke auf bereits bestehender, klassischer Musik oder bekannten Liedern und Hymnen. Dazu enthielten sie auch explizit für die Filmillustration komponierte Stücke unterschiedlichster Art, etwa Verfolgungsjagden, (unglückliche und glückliche) Liebesszenen, komödiantische oder feierliche Szenen. Eine Gruppe dieser Stücke diente unter anderem dazu, den Europäer*innen mittels musikalischer Klischees unbekannte Kulturen klanglich zu vermitteln. Darin gibt es Stücke mit Titeln wie „Argentinien oder Südamerika“, die mittels eines Tangorhythmus und einer Melodielinie den gesamten südamerikanischen Kontinent repräsentieren sollen. Die Musik des traditionellen Tanzes Csárdás soll darin auf Ungarn, bestimmte rhythmische Wendungen und Skalen auf „den Orient“ verweisen. Diese musikalischen Wendungen und Stereotypen lassen sich bis heute in der Musik aktueller Blockbuster finden. Im Falle von LES KIRIKI nutzt Buchwald, ähnlich wie die Stücke der Kinotheken, die pentatonische Skala und einige rhythmisch pointierte Motive dazu, um den für westliche Ohren scheinbar unbestimmten harmonischen Verlauf sowie die ungewohnte spezifische Rhythmik japanischer Musik (u. U. asiatischer Musik allgemein) zu charakterisieren. Dazu illustriert er nah am visuellen Geschehen entlang bestimmte Bewegungen und Tempi. Er verlangsamt oder beschleunigt sein Spiel, um den überraschenden Experimenten auf visueller Ebene einen dynamischen klanglichen Raum zu verleihen.

Pathé Frères

Die vom ehemaligen Jahrmarktschausteller Charles Pathé geführte Filmproduktionsfirma Pathé Frères erlangte zwischen 1903 und 1909 Monopolstellung in der Filmproduktion in beinahe allen europäischen Ländern und den Vereinigten Staaten. Die Firma Pathé hatte ihre Filmproduktion nach modernen, industriellen Methoden aufgezogen und war in dieser Zeit auf dem internationalen Filmmarkt tonangebend. Der Regisseur von LES KIRIKI, Segundo de Chomón, zählte zu den Meistern der Kolorierung und wurde bereits früh durch Pathé von Barcelona nach Paris geholt, um hier als Farben- und Trickexperte ebenso wie als Regisseur zu arbeiten. Die alleinige Marktstellung verlor Pathé ab 1910, als das Konkurrenzunternehmen Gaumont schließlich an Einfluss gewann.

DER REGISSEUR

Segundo de Chomón (1871–1929)

Der 1871 in Teruel (Aragonien) geborene spanische Filmkünstler Segundo de Chomón (mit bürgerlichem Namen Segundo Víctor Aurelio Chomón y Ruiz) wurde häufig als der spanische George Méliès bezeichnet. In der Tat gab es ein Wetteifern zwischen den beiden überaus produktiven Trickregisseuren des Frühen Films. Seine Arbeit in der Filmindustrie nahm Chomón vor der Jahrhundertwende in Paris auf und setzte sie zwischen 1901 und 1905 in Barcelona fort, wo er Pathé-Filme kolorierte und als Verleiher französischer Filme, insbesondere der Firma Pathé, arbeitete. 1905 lud Pathé de Chomón ein, nach Paris zurückzukehren, und so wurde er dort Leiter der Trickfilm-Abteilung. Seit den 1910er Jahren arbeitete de Chomón wieder in Barcelona, zuerst in seiner eigenen Firma, dann für die Firma Ibérico, für die er zwischen August 1911 und Mai 1912 elf Filme realisierte. In acht dieser Filme setzte er sein eigenes mechanisches Farbkolorierungs-Verfahren ein, das 1913 im Katalog der Firma Pathé unter dem Namen Cinemacoloris geführt wurde. Segundo de Chomón realisierte als Regisseur zahlreiche eigene Filme, er wirkte aber auch bei anderen Regisseuren als Kameramann oder Trickspezialist mit.

SICHTWEISEN

Die Fremdheit des frühen Films LES KIRIKI – einerseits begründet durch den historischen Abstand, die fremde Filmästhetik, andererseits durch die Maske des Stummfilmkinos und die bunten Kostüme – wird Kinder vermutlich in Staunen versetzen. Je nach Alter werden Kinder dazu in der Lage sein, die auf den Kopf gestellten Kräfteverhältnisse im Film zu erkennen oder sogar den Abstraktionsschritt zu leisten, die verschobene filmische Perspektive zu enträtseln. Ersteres dürfte den Kindern spätestens dann auffallen, wenn sie sehen, wie im Film ein Kind allein mehrere Erwachsene trägt. Ein Motiv wie dieses wird junge Zuschauer*innen sicher begeistern, weil hier die Kleinsten in der Akrobat*innen-Truppe über außerordentliche Kräfte verfügen. Das Enträtseln der optischen Perspektive bedarf vermutlich nicht nur bei Vorschulkindern einer gezielten vermittelnden Unterstützung, denn gerade die Bewusstwerdung des eigenen Wahrnehmungsstandpunkts ebenso wie das Einnehmen anderer Standpunkte ist eine Fähigkeit, die ein Kind erst nach und nach vollständig entwickelt. Film und Kino, darin besteht vielleicht eine der entscheidenden Lektionen dieses Films, erweitern das natürliche Sehen und können die gewohnte Sicht auf den Kopf stellen. Zu verstehen, dass der Film uns nicht von vorn auf eine Theaterbühne schauen lässt, sondern von oben auf einen Fußboden, wäre ein erster Erkenntnisschritt.

Archiv C231 Postkarte, Frankreich 1908
© Hans-Michael Tappen via flickr (Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0)

JAPANESE ACROBATS (Thomas A. Edison Inc, US 1904)

Darüber hinaus lässt sich mit Kindern die kulturelle Perspektive des Films verhandeln. Anhand des Kostüms, der Frisuren, der Schminke, Gestik und Mimik lassen sich die vermeintlich japanischen Akrobat*innen „demaskieren“. Zum Vergleich können Fotografien und Filme aus dem ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert herangezogen werden, die über das kulturelle und alltägliche Leben sowohl in Japan als auch in westeuropäischen Ländern Auskunft geben. So lassen sich Bildmotive etwa dahingehend vergleichen, wie Erwachsene und Kinder zur Jahrhundertwende jeweils gekleidet und frisiert waren.

Vergleichendes Sehen

Als direkter filmischer Vergleich zu LES KIRIKI bietet sich der frühe Film JAPANESE ACROBATS (US 1904) der Produktionsfirma des amerikanischen Erfinders Thomas A. Edison an. In diesem Film treten zwei authentische japanische Akrobaten, ein Mann und ein Junge, gemeinsam auf einer Bühne auf. Stummfilmpionier Edwin S. Porter drehte den Film in einer durchgehenden Einstellung und in der für diese Zeit typischen zentralperspektivischen Frontalansicht. Ähnlich wie in LES KIRIKI gibt es ein aufgemaltes Bühnendekor, das einen Park mit Springbrunnen zeigt. Das Dekor des amerikanischen Films ist in einem westlichen Stil gehalten, das von LES KIRIKI dagegen imitiert mit seinem Rahmen aus Bambusstäben und Blüten einen asiatischen Stil. Zu Beginn des Films betreten die beiden in halblangem Kimono gekleideten Akrobaten die Bühne, breiten

T. Enami: Glasdia einer Stereofotografie, um 1900
© Rob Oechsle via flickr (Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0)

ihre Arme vor dem Publikum aus und legen ihr verziertes Gewand ab. Darunter tragen sie schwarze enganliegende Anzüge mit hellem Höschen oder Bauchgurt. Beide sehen ungeschminkt aus und tragen kurze Haare, sodass die Darstellung der Akrobaten anders als in LES KIRIKI nicht übertrieben exotisierend wirkt.

Die Darbietung der beiden japanischen Akrobaten besteht darin, dass der Junge auf den ausgestreckten Füßen des liegenden Mannes kunstvoll in der Luft balanciert wird. Dabei zeigt das Kind ungeheure Körperbeherrschung: Sein auf den Füßen des erwachsenen Akrobaten liegender Körper wird mal im Kreis herumgewirbelt, mal wie eine Tonne gerollt, mal drehen die Füße des Erwachsenen den sitzenden Jungen wie ein Rad. Schließlich macht das Kind mehrere Saltos hintereinander in der Luft, wobei es wirkt, als jongliere der Mann mit dem Jungen. Auch in diesem Film entsteht der Eindruck einer komplexer werdenden akrobatischen Dramaturgie, die – im Unterschied zu LES KIRIKI – den normalen Kräfteverhältnissen ebenso wie den Regeln der Schwerkraft gehorcht. Es handelt sich, das steht fest, um authentische Akrobaten, die ganz ohne filmische Tricks eine einstudierte Choreografie vorführen. Die akrobatische Darbietung selbst ist hier die Attraktion, nicht eine trickreiche Operation der Kamera oder zusätzliche exotisierende und stereotypisierende Darstellungselemente wie in LES KIRIKI.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Experimente mit Perspektive

Impulse: Nachstellen, Inszenieren, Körper, Sichtweisen, Experimente mit Perspektiven, Standpunktverschiebungen

Material: Polaroid- oder Digitalkamera, Sitzwürfel, Hocker oder Stühle

Im Anschluss an den Film LES KIRIKI denken die Kinder über Filmtricks nach und erproben Möglichkeiten, mit der Perspektive zu spielen. So lässt sich fragen, wie es möglich ist, dass der kleinste Akrobat alle anderen einfach so tragen kann.

Mit einer Polaroidkamera machen die Kinder einen direkten Bildvergleich: Zuerst stehen sie auf Sitzwürfeln und werden von vorn fotografiert. Später liegen sie mit dem Rücken auf dem Boden, berühren die Sitzfläche der ebenfalls liegenden Würfel oder Stühle und werden so von einem erhöhten Standpunkt aus fotografiert. Auf den Bildern können die Kinder direkt die Wirkung erkennen: Auch im Liegen wirkt es bei entsprechendem Bildausschnitt so, als ob die Kinder auf den Würfeln stehen würden. Im nächsten Schritt stellen die Kinder dann weitere akrobatische Figuren im Liegen nach bzw. inszenieren und fotografieren diese wie im Film von oben. So können auch die Kleinsten mehrere Kinder auf ihren Armen balancieren.

ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Tom Gunning, Joshua Yumibe,
Giovanna Fossati, Jonathan Rosen:
Fantasia of Color in Early Cinema.
Foreword by Martin Scorsese.
With an annotated Filmography by
Elif Rongen-Kaynakçi.
Amsterdam: Eye Filmmuseum,
Amsterdam University Press 2015.

Annette Groschke:
Kurz und in Farbe.
Deutsche Kinemathek – Museum für Film
und Fernsehen.

DVD:
Fairy Tales: Early Colour Stencil Films from Pathé.
Herausgegeben vom British Film Institute (BFI).

LES PAPILLONS JAPONAIS (Segundo de Chomón,
FR 1908). Online via Wikimedia Commons:
commons.wikimedia.org/wiki/File:
Les_Papillons_japonais_(1908).webm

JAPANESE ACROBATS
(Thomas A. Edison Inc., US 1904). Online via Library
of Congress: www.loc.gov/item/96515946

Autorin: Stefanie Schlüter
Mit einem Textteil zur Stummfilmvertonung
von Eunice Martins

© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum,
2015/2020

DEUTSCHES
FILMINSTITUT
FILMMUSEUM

RAINBOW DANCE

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Len Lye, GB 1936 **Tanz:** Rupert Doone **Kamera:** Frank Jones
Synchronisation: Jack Ellitt **Produktion:** G.P.O Film Unit
Länge: 4 Min **Format:** 16 mm **Bild / Ton:** Farbe (Gasparcolor), Ton

INHALT & FILMÄSTHETIK

Farbentanz

Der Titel RAINBOW DANCE spielt bereits auf die Grundkomponenten des Films an. Da sind zuerst die kreischend bunten Farben, dann das Element des Tanzes und schließlich die Musik. Bei einem solchen Titel verwundert es nicht, wenn Zuschauenden neben einer tanzenden Hauptfigur, dem Tänzer Rupert Doone, immer wieder auch rhythmisch zur Musik tanzende Farben, Muster und Formen begegnen. Beinahe alle Filme von Len Lye handeln von Bewegung – von bewegten Farben und bewegtem Licht. Beinahe alle Filme betonen diesen Bewegungsaspekt durch Musik. Anders aber als die rein abstrakten Filme Len Lyes (z. B. A COLOUR BOX, COLOUR FLIGHT, FREE RADICALS) erzählt RAINBOW DANCE auch eine kleine Geschichte, in der das Motiv des Regenbogens stets wiederkehrt.

Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm

Die Geschichte setzt mit einem Farbregen ein, nachdem sich hinter der Schrift der Vorspanntafeln farbige Ringe immer wieder zu einem Regenbogen zusammengesetzt haben. An Bindfäden erinnernd und lautmalerisch begleitet fällt der Regen in Form von pinken, blauen und gelben Strichen ins Bild. Vor dem Big Ben in London steht ein nur als Silhouette erkennbarer Mann mit Hut, Mantel und Regenschirm. Sobald der Regen aufhört, erstrahlt ein prächtiger Regenbogen in leuchtenden Farben. Mit der einsetzenden Musik klappt der Mann seinen Schirm zu und beginnt zu tanzen, als sei er von den Farben des Regenbogens dazu animiert worden. Mit ihm tanzen farbige Sterne durch das Bild. Die Farben der Silhouette verändern sich, sie wird aus ihrer Umgebung gelöst und tanzt vor knallig bunten, stets die Farbe wechselnden Hintergründen.

Die Geschichte, die der Film erzählt, nimmt Fahrt auf, als der Tänzer eine Reise antritt: Mit einem Rucksack zieht er los über Wiesen, Berge und übers Meer. Landkarten dienen als Hintergrundbilder, über die eine wie mit einer Schablone gemalte Lokomotive fährt. Wie von Kinderhand gestaltet springen bunte Fische aus dem Meer und fahren farbige Schiffchen über die Wellen. Immer wieder erscheinen leuchtend strahlende Regenbögen. Wenn der Schattenriss des Tänzers in den verschiedenen Phasen seiner Bewegung eingefroren wird, zeichnen die nebeneinander erscheinenden farbigen Silhouetten nicht nur die Idee des Regenbogens, sondern auch die der Bewegung noch einmal auf der Leinwand nach.

Aus Tennisbällen werden Geldmünzen

Schließlich spielt der Regenbogentänzer Tennis: Elegant bewegt er den Schläger, und gemalte Farbkreise fliegen wie Bälle durch das Bild. Mehr noch als dass er spielt, tanzt er mit seinem Tennisschläger. Als verfolge sie das Tennisspiel, bewegt sich der Kopf einer Person, im farbigen Negativ gezeigt, nach rechts und links. Schließlich verwandeln sich die bunten Bälle wie von Zauberhand in Münzen. Unvermittelt sinkt der Tänzer auf ein Bett nieder, über dem – wie im Traum – ein mit Talern besetzter Regenbogen prangt. Überraschend endet der Regenbogentanz mit einer verheißungsvollen Werbebotschaft für die Post Office Savings Bank und dem Bild eines Sparbuchs: „The Post Office Savings Bank puts a pot of gold at the end of the rainbow for you.“

KÜNSTLERISCHE GESTALTUNGSPROZESSE

Fantastische Farben

Seinen kurzen Werbefilm RAINBOW DANCE kleidet Len Lye in ein der Wirklichkeit entrücktes Gewand: Nichts in diesem Film erscheint wirklich, nicht einmal die tanzende Hauptfigur – ist sie doch nur als farbenfrohe Silhouette erkennbar. Für den Film wurde der Tänzer Rupert Doone im Schattenriss hinter einem im Studio aufgespannten weißen Tuch gefilmt. Hintergründe und einzelne Bildmotive wirken zum Teil wie von Kinderhand gestaltet. Sie wurden unter Verwendung von Schablonen direkt auf das Filmmaterial gemalt. Mitunter setzt Lye auf Verfremdungseffekte, die sich durch den Einsatz des farbigen Filmnegativs ergeben. Erst später im Produktionsprozess kombinierte Lye mittels Mehrfachbelichtung die Aufnahmen der nachkolorierten tanzenden Silhouette mit teilweise handgemalten Bildhintergründen sowie weiteren gemalten Bildelementen – etwa Regenbögen, Fischen, Sternen, Tennisbällen. Mit den knallig bunten Farben und der populären Tanzmusik wirkt der Film wie ein früher Vorläufer der ersten Musikclips und der nur als kolorierte Silhouette gezeigte Protagonist beinahe wie eine Zeichentrickfigur.

Gasparcolor

Lyes Interesse an neueren Farbfilmverfahren stiftete die Idee zu diesem Film. Zu jener Zeit hatte sich der Farbfilm noch nicht etabliert, und es wurden verschiedene Verfahren erprobt. Das für RAINBOW DANCE verwendete Verfahren Gasparcolor, in den 1930er Jahren durch den ungarischen Chemiker Béla Gaspar entwickelt, erlaubte zwar keine Realfilmaufnahmen, sehr wohl aber das Drehen farbiger Animationsfilme in Einzelbildtechnik (stop motion). Von jedem Filmbild wurden mittels wechselnder Farbfilter vor dem Kameraobjektiv (Rot, Grün und Blau) drei aufeinanderfolgende Einzelbilder auf Schwarz-Weiß-Negativfilm aufgenommen. Diese sogenannten Farbauszüge wurden dann auf einen speziellen Film kopiert, der blaugrüne Farbstoffe auf der Rückseite und rote sowie gelbe Farbstoffe auf der Vorderseite enthielt. Schließlich wurde dieser Positivfilm in einem speziellen Silberbleichverfahren entwickelt. Gasparcolor war zwar aufwendig, erlaubte dem Filmemacher aber ein hohes Maß an Kontrolle über die Farben. Dem experimentierfreudigen Len Lye war die neue Technologie ein willkommenes Instrument für die Komposition seiner Farben-Choreografie RAINBOW DANCE.

Musik und Tanz

Der für RAINBOW DANCE verwendete Song „Tony's Wife“ von Rico's Creole Band, gegründet durch den kubanischen Musiker Filiberto Rico, spiegelt Lyes Vorliebe für zeitgenössische populäre Musik wie für die Einflüsse von exotischen Klängen. Die bezaubernde Wirkung des Films wird durch die leuchtend bunten Farben ebenso wie durch die fröhliche Musik erzielt. Auch die Aktionen des Tänzers geben immer wieder Anlass zum Schmunzeln, erinnern seine tänzerischen Bewegungen doch eher an Alltagshandlungen als an klassische Tanzposen.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Experimenteller Werbefilm, werbender Experimentalfilm

RAINBOW DANCE steuert zwar am Ende auf eine Werbebotschaft für die Post Office Savings Bank zu, dennoch handelt es sich bei dem Film um ein eigenständiges Werk des Künstlers Len Lye. Zahlreiche seiner in England hergestellten Filme produzierte er mit Mitteln der G.P.O. Film Unit (G.P.O. = General Post Office), d. h. der Filmabteilung der britischen Post. Dies war einerseits dem Umstand geschuldet, dass es Lye an den Produktionsmitteln für seine Filmvorhaben mangelte; es weist andererseits auch auf die überaus innovativen Möglichkeiten hin, die das Filmdepartment des G.P.O. in den 1930er Jahren für dokumentarisches und experimentelles Filmschaffen bot. Den Übergang zur Werbebotschaft in seinen Filmen gestaltete Lye häufig beinahe nahtlos, indem er diese nur visuell, aber nicht auditiv in den Film einfügte. So tanzen etwa am Ende der Filme A COLOUR BOX (GB 1935) und TRADE TATTOO (GB 1937) Buchstaben und Wörter ins Bild, die für die Britische Post werben sollten. Dagegen wird die Werbebotschaft in RAINBOW DANCE durch den Einsatz der Sprecherstimme akustisch verstärkt, was die Reise des tanzenden Protagonisten abrupt unterbricht und den Film zu einem Ende bringt.

DER FILMEMACHER UND KÜNSTLER LEN LYE

Bewegungskunst

Der in Neuseeland geborene Filmemacher und Künstler Len Lye (1901–1980) lebte zunächst in Australien, dann in Großbritannien und schließlich in den USA, wo er auch starb. Lyes filmisches Werk umfasst nicht nur abstrakte Experimentalfilme, sondern seit der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg bis in die ersten Nachkriegsjahre auch Auftragsfilme für das britische Propagandaministerium sowie Dokumentarfilme. Lyes künstlerisches Werk reicht weit über das Filmemachen hinaus und erstreckt sich vom Schreiben über die Malerei bis zur Bildhauerei. Sein Leben lang interessierte er sich vor allem für den Aspekt der Kinesis (= Bewegung) und die Darstellung kinetischer Energie. Dieses Interesse mündete in die Gestaltung kinetischer Klangskulpturen, die wie seine Filme Bewegung und Klang miteinander verbinden. Seine Liebe zum bewegten Licht soll Len Lye bereits früh entwickelt haben. Es ist überliefert, er habe als Kind für einige Jahre auf einem Leuchtturm gelebt.

Vorintellektuelle Kunst

Seinen ersten Film, den Animationsfilm TUSALAVA (GB 1929), realisierte Lye im Jahr 1929. Für diesen Film zeichnete er tausende von Einzelbildern und fotografierte sie Bild für Bild. Visuell ist TUSALAVA stark durch die Kunst der Maori, des indigenen Volks Neuseelands, inspiriert. Neben vorzivilisatorischen Kulturen galt Lyes Interesse auch künstlerischen Arbeitsweisen, die nicht vom Intellekt bzw. durch das Bewusstsein gesteuert werden. Dieses Interesse verband ihn mit den zeitgleich arbeitenden Surrealisten, die beim Verfassen von Texten und Gedichten durch die écriture automatique (= das automatische Schreiben) in die unbewussten Sphären ihres Geistes vorzudringen suchten. Eine von Lyes bevorzugten Arbeitsweisen war das sogenannte „doodling“, d. h. das spontane und gedankenlose Herumkritzeln, das sich besonders deutlich in seinen hypnotisch wirkenden handgemalten Filmen niederschlug.

Handarbeit

TUSALAVA sollte Lyes erster und letzter konventionell animierter Zeichentrickfilm werden. Da es ihm immer wieder an finanziellen Mitteln für die Umsetzung seiner Filme mangelte (die Kosten für Filmkamera, Filmmaterial und -entwicklung, Filmstudio usw.), begann er mit günstigeren Techniken zu experimentieren. Mit der Herstellung von Filmen ohne Kamera, „cameraless films“ oder auch „direct films“ genannt, hielt er die Produktionskosten seiner Filme gering: Die Farben trug er direkt auf einen transparenten Film-

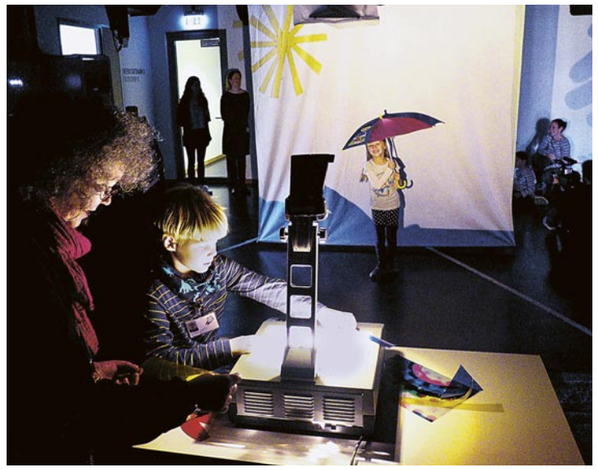
streifen auf bzw. kratzte Spuren in Rohfilmmaterial hinein. Mit seinen handgemalten Filmen griff Lye – wie auch der Filmemacher Norman McLaren (vgl. auch **TRÜBSAL ADE**) – auf Techniken aus dem Frühen Kino zurück. In den Anfängen von Film und Kino diente die Handkolorierung dazu, Schwarz-Weiß-Filmen Farbe beizugeben, indem Details des Filmbilds Bild für Bild mit dem Farbpinsel nachkoloriert und so hervorgehoben wurden (vgl. auch **LES KIRIKI – ACROBATES JAPONAIS**). Lye stellte seine handgemalten Filme unter Verwendung von Alltagsgegenständen her: Selbst Kämme hat er als künstlerisches Werkzeug zweckentfremdet: Indem er einen Kamm durch die feuchte Farbe zog, ließ er Linien und Muster entstehen.

Klangkunst

Ein wesentliches Element in Lyes Filmen ist der Klang, weshalb sein Name häufig im Zusammenhang mit Visueller Musik (vgl. auch **VIRTUOS VIRTUELL**) erscheint. Anstelle von klassischer Musik, wie sie etwa bei Oskar Fischinger oder Mary Ellen Bute überwiegend zum Einsatz kam, setzte Lye auf populäre Tanzmusik, die nicht selten auch exotische Einflüsse aufwies. Nach Lyes Tod wurden seine vielfach als frühe Vorläufer von Musikvideos beschriebenen Filme 1996 auf dem Musiksender MTV Europe ausgestrahlt und erreichten somit ein Massenpublikum. Lye war ein Avantgarde-Künstler, d. h. ein künstlerischer Vorreiter: Seine Filme nahmen die Ästhetik von Pop-Art in der Kunst und von Musikvideos in der Massenkultur vorweg, lange bevor es die Pop Art oder Musikvideos überhaupt gab.

SICHTWEISEN

RAINBOW DANCE zieht Kinder nicht zuletzt wegen seiner fröhlichen Farbigkeit und Musikalität in den Bann. Mit Gestaltungselementen wie den farbigen Lokomotiven, Fischen oder Segelboten knüpft der Film auch unmittelbar an eine kindliche Ästhetik an. Aber auch der Regenbogen, das visuelle Leitmotiv des Films, wird Kinder begeistern. Die Faszinationskraft des Regenbogens lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass er in der Natur relativ selten zu sehen ist und dass er – übergroß am Himmel aufleuchtend – unerreichbar erscheint. Die Farben am Himmel verschwinden so schnell, wie sie gekommen sind, und das macht den Regenbogen zu etwas Zauberhaftem. Im Märchen und in populären Kindermedien werden dem Regenbogen häufig magische Kräfte zugeschrieben. So können auch Kinder die Märchenbotschaft, es befände sich ein Topf Gold am Ende des Regenbogens, wiedererkennen. Dass mit der verheißungsvollen Botschaft in diesem Film für ein Sparkonto geworben wird, überträgt einen Teil des Märchenzaubers in die Alltagswirklichkeit.



VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Tanzen vor einer Leinwand mit farbigen Schatten

Impulse: Licht, Schatten, Farbe, Körper, Musik, Tanz

Material: Digitalkamera, Leinwand (oder aufgehängtes Laken), drei Scheinwerfer mit roten, grünen und blauen Leuchten bzw. Farbfiltern, Musikanlage

Die Versuchsanordnung besteht aus drei Scheinwerfern mit den Lichtgrundfarben Rot, Grün und Blau hinter einer Leinwand. Die Kinder erkunden, was geschieht, wenn sie auf der Seite der Strahler im Lichtspiel der drei Farben – etwa zur Musik von RAINBOW DANCE – tanzen. Ihr Schatten erscheint farbig, Silhouetten in unterschiedlichen Farben überlappen einander und dabei entstehen Mischfarben wie Pink. Wie in Len Lyes Film können zusätzlich Requisiten wie Regenschirme oder Tennisschläger zum Tanzen herangezogen werden. Die farbigen Schattentänze können von der Vorderseite der Leinwand aus gefilmt werden.

Farbexperimente mit Overhead-Projektor

Impulse: Licht, Farbe, Material, Körper, Schauspiel, Tanz

Material: farbige Folien oder Transparentpapier, auf Folien kopierte Bilder oder Filmstills, Leinwand oder aufgespanntes Laken, Musikanlage

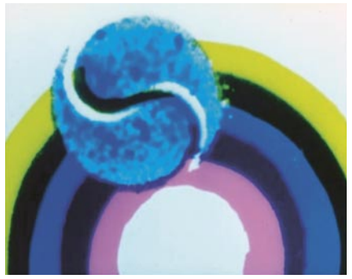
Für diese Experimente werden lichtdurchlässige Materialien – etwa bunte Folien, Transparentpapier, auf Folie kopierte Bilder oder Filmstills – auf einen hinter einer Leinwand stehenden Overhead-Projektor aufgelegt. Mit diesem gestalten einige Kinder individuelle Farblandschaften und erkunden die Eigenschaften der verschiedenen Materialien, während andere Teilnehmer*innen vor der Leinwand zu Musik tanzen oder schauspielerisch agieren. Dort wo zwei Materialien einander überlappen, erscheinen sie dunkler; mitunter ergeben sich Farbmisch-Effekte. Spiel und Tanz der Kinder vor farbigen Hintergründen können mit einer Kamera aufgezeichnet werden.

ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Esther Schlicht und Max Hollein (Hg.):
Zelluloid. Film ohne Kamera.
Kerber: Bielefeld 2010. (Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Ausstellung, 2. Juni bis 29. August 2010, Schirn Kunsthalle, Frankfurt am Main.)

DVD: „Addressing the Nation“.
G.P.O. Film Unit Collection. Volume One.
Herausgegeben vom British Film Institute
(www.bfi.org.uk)

DVD: „We Live in two Worlds“.
G.P.O. Film Unit Collection. Volume Two.
Herausgegeben vom British Film Institute
(www.bfi.org.uk)



Autorin: Stefanie Schlüter
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2015/2020

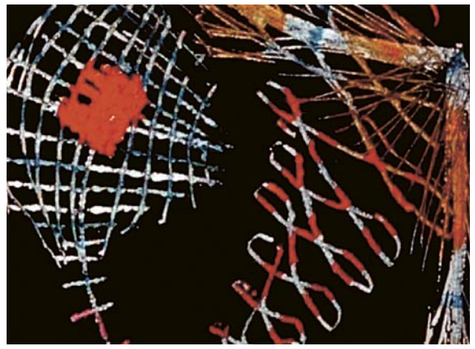
DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

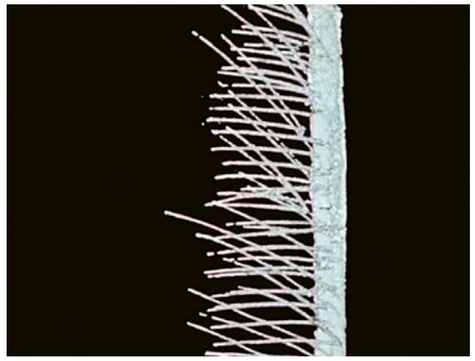
BEGONE DULL CARE / CAPRICE EN COULEURS

TRÜBSAL ADE

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie und Zeichnungen: Norman McLaren und Evelyn Lambart, CA 1949
Produktion: National Film Board of Canada (NFBC) **Animation:** Norman McLaren
Musik: Oscar Peterson Trio, Oscar Peterson (Piano), Ray Brown (Bass), Ed Thigpen (Percussion) **Länge:** 8 Min **Format:** 35 mm **Bild / Ton:** s/w und Farbe, Ton





INHALT & FILMÄSTHETIK

TRÜBSAL ADE lautet die im Vorspann ausgewiesene Übersetzung der schottischen Redensart BEGONE DULL CARE. Mit seinem farbenfrohen Titelzusatz CAPRICE EN COULEURS („Ein Farbenspaß“) bietet der Film seinen Zuschauer*innen die Aussicht auf ungetrübte Fröhlichkeit. Ähnlich wie der Film RAINBOW DANCE von Len Lye löst TRÜBSAL ADE von Evelyn Lambart und Noman McLaren sein heiteres Versprechen durch Musik und Farbe ein. Das eigens für den Film entstandene Jazz-Stück von Oscar Peterson zieht die Zuschauer*innen gleich von Beginn an dynamisch in den Film hinein: Schnelles Klavier, dezenter Bass und federndes Jazzschlagzeug stimmen auf den Film ein und überraschen permanent: Wie exakt Bilder und Töne aufeinander abgestimmt sind!

Auch die Farben mischen dynamisch mit: So erscheinen im ersten Teil des Films Rot- und Pinktöne im scharfen Kontrast zu harten Schwarz-Weiß- oder zarten Beige-Tönen. Darüber hinaus bietet die Bandbreite an abstrakten Motiven schon beim ersten Hinschauen einen Augenschmaus dar – so fremd und zugleich verspielt erscheinen die auf den Filmstreifen gemalten und gekratzten Bilder. Anders als die Filme RAINBOW DANCE von Len Lye und VIRTUOS VIRTUELL von Maya Oschmann und Thomas Stellmach ist TRÜBSAL ADE ein durch und durch abstrakter Film. Er vermittelt weder eine tiefere Bedeutung noch eine Erzählhandlung, vielmehr überlässt er Töne und Bilder ihrem fröhlichen Lauf in der Zeit. Der Film ist in drei musikalische Sätze unterteilt, einen schnellen (Allegro), einen langsamen (Molto andante) und einen sehr schnellen (Prestissimo). Mit dem Tempo und Rhythmus der Musik verändert sich jeweils auch der visuelle Stil des Films.

Erster Satz: Rhythmisches Spiel für Augen und Ohren

Der erste Teil des Films erscheint als rhythmisches Spiel für Augen und Ohren, bei dem Bildmotive häufig nur kurz zu sehen sind und sich mit der rasant ihren Lauf nehmenden Musik sogleich wieder verflüchtigen. Dabei sind die häufig kleinen, in den Filmstreifen geritzten oder aufgemalten Bilder selten als konkrete Gegenstände identifizierbar. Vielmehr springen sie als frei erfundene Formen ins Auge, verschwinden den jeweils tonangebenden Instrumenten folgend sogleich wieder und machen Platz für grafische Linien oder scheckige Farbtupfer.

Wird ein für kurze Zeit akustisch hervortretendes Instrument von einem anderen abgelöst, wechselt mit der Musik auch der Bildinhalt. Somit wird immer ein Instrument des Oscar Peterson Trios mit einem Bildmotiv assoziativ verknüpft – als wollten die Bilder zeigen, was das Ohr gerade hört. Mitunter ergeben sich durch mehrere übereinander kopierte Filmstreifen farbige Texturen, deren Bildelemente sich in unterschiedliche Richtungen zu bewegen scheinen. Hier eröffnet sich ein zugleich visueller wie akustischer Raum, der durch das Zusammenspiel aller drei Instrumente umso plastischer wirken kann.

Zweiter Satz: Tanz der Linien

Der langsame zweite Part des Films sticht durch seine auf Reduktion der Mittel angelegte Gestaltung besonders hervor: Weiße in den Filmstreifen gekratzte Linien stehen ruhig, beinahe schwebend vor dem schwarzen Hintergrund – mal allein, mal vervielfältigen sie sich oder zerfallen zu kleinen Strichen und Punkten. Dazu hören die Zuschauer*innen ruhige, langsame Jazzmusik, die allein schon in Atmosphäre und Tempo einen starken Kontrast zu den anderen Teilen des Films bildet. Auch hier findet der Film visuelle Entsprechungen für einzelne Instrumente: Als sähe man den Kontrabass-Saiten buchstäblich bei der Arbeit zu, antwortet das Filmbild mit vertikalen Linien auf die Kontrabass-Klänge.

Dritter Satz: Explosion von Rhythmen und Farben

Auf den minimalistischen und Ruhe betonenden Part folgt zum Abschluss des Films beinahe explosiv der schnellste und auch farbigste Teil. Visuell ist er von vertikal verlaufenden Linien, Mustern und Farben geprägt, die in längeren Einheiten auf den Filmstreifen gemalt, gekratzt oder aufgerollt wurden. Diese Bilder, die deutlich sichtbare Texturen zeigen, verweisen stark auf die im künstlerischen Prozess verwendeten Materialien: Einige der Texturen könnten durch feinmaschige Drähte oder andere Muster erzeugende Materialien, etwa Textilien oder Luftpolsterfolie, in die feuchte Farbe gepresst worden sein. Auch die Farbe als Material tritt hier in den Vordergrund, z. B. indem Muster aus rissigen und brüchigen Farben erkennbar werden.

KÜNSTLERISCHE GESTALTUNG UND HISTORISCHE EINORDNUNG DES FILMS

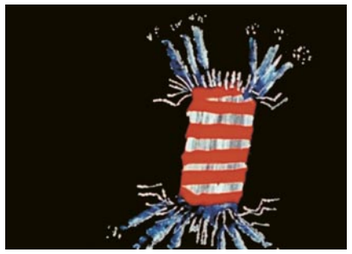
Handgemalter und gekratzter Film

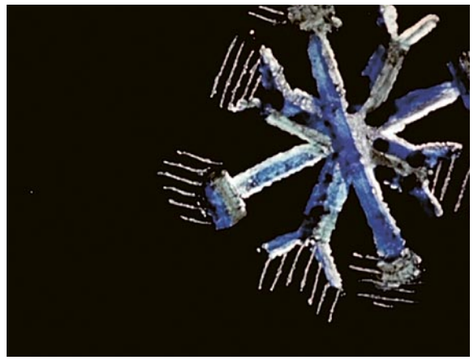
TRÜBSAL ADE wurde ausschließlich in Handarbeit, ohne Zuhilfenahme einer Kamera hergestellt, indem die beiden Filmemacher*innen frei auf dem Filmstreifen kratzten und malten (cameraless film, direct film, handmade film). Beim Kratzen auf bereits belichtetem Rohfilm wird die fotochemische Schicht des Filmstreifens, die so genannte Emulsionsschicht, mit Werkzeugen angekratzt, stellenweise abgetragen und somit lichtdurchlässig gemacht. Wie im zweiten Teil des Films zu sehen, erscheint der lichtundurchlässige Rohfilm auf der Leinwand schwarz, die gekratzten Spuren hingegen weiß. Auch in den anderen Teilen des Films kommt diese Technik zur Anwendung; die Kratzstellen wurden aber stellenweise noch mit Pinsel und Farbe nachkoloriert. Darüber hinaus verwendeten McLaren und Lambart für TRÜBSAL ADE auch transparenten Blankfilm, den sie durch den Farbauftrag mit Pinseln und Farbrollen bemalten. Damit greifen die Filmemacher*innen auf Techniken aus den Anfängen von Film und Kino zurück: In einer Zeit, als der Farbfilm noch nicht erfunden war, wurden mittels Handkolorierung Details im Filmbild farbig hervorgehoben (vgl. auch **RAINBOW DANCE**). Während der Arbeit an TRÜBSAL ADE experimentierten McLaren und Lambart immer wieder mit Farben, Materialien und Werkzeugen: So pressten sie etwa Stoffe in die frisch aufgetragene Farbe, um ihr Struktur zu verleihen; mit Werkzeugen kratzten sie in aufgemalte Farben hinein. Als Evelyn Lambart zufällig ein Nudelholz auf den Boden fiel, soll sie selbst noch die Staubkörner, die daran kleben geblieben waren, auf den Filmstreifen gerollt haben.

Das in unterschiedlich lange Filmstreifen zerteilte Filmmaterial spannten Lambart und McLaren auf ein mehrere Meter langes Brett und bearbeiteten es der Länge nach ohne Rücksicht auf die Grenzen des Einzelbilds. Zu dieser Arbeitsweise inspiriert haben soll McLaren der handgemalte Film A COLOUR BOX (Len Lye, GB 1935).

Abstrakte Malerei, abstrakter Film

TRÜBSAL ADE weist durch die Technik der Handkolorierung Züge eines abstrakten Gemäldes auf. Anders aber als ein Gemälde, dessen Dynamik sich in einem einzigen, unbewegten Bild ausdrückt, gewinnt der Film seine Dynamik durch das Zusammenspiel von Musik und Bewegung. Dieses entsteht, wenn der Filmstreifen durch den Projektor läuft und gemalte Linien und Muster plötzlich zur Musik zu tanzen beginnen.





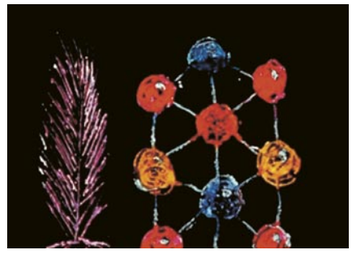
Der Stil von TRÜBSAL ADE wurde mehrfach mit den als „Drippings“ bekannten Gemälden von Jackson Pollock verglichen. Pollock tröpfelte, schleuderte oder spritzte Farben auf die Leinwand und stellte so abstrakte Bilder her, die sich teilweise der Kontrolle des Künstlers entzogen. Die Malbewegungen, die bei Pollock vom ganzen Körper ausgingen, gehen bei McLaren und Lambart stärker noch auf Hände und Arme zurück, sind jedoch nicht weniger der physische Ausdruck einer persönlichen Handschrift. Anders aber als Pollock arbeiten die beiden Filmemacher*innen bei der direkten Bearbeitung des Filmstreifens in stark verkleinertem Maßstab: So hatten sie keine großformatige Leinwand vor sich, sondern 35 Millimeter breite und unterschiedlich lange Filmstreifen, deren Enden jeweils zusammengeklebt wurden.

Synchronisation von Musik und Bild

Die dem Zufall vertrauende Bildarbeit geht Hand in Hand mit der improvisierten Jazzmusik von Oscar Peterson. Bevor er die Arbeit am Film aufnahm, wusste McLaren bereits, dass er neben dem Filmvorspann drei Teile in unterschiedlichen Tempi herstellen wollte. So fing der mit der Komposition der Musik beauftragte Peterson an, für jedes dieser drei Tempi Musik zu improvisieren. In mehrfachen Zusammenkünften entstanden im Austausch zwischen dem Musiker und dem Künstler zahlreiche Varianten von einzelnen musikalischen Motiven. Für den Film verwendeten McLaren und Lambart schließlich diejenigen Stücke, die ihnen am passendsten erschienen. Hatten die Filmemacher*innen rund fünf Sekunden Film gemalt, spielten sie Musik und Film zusammen auf der Moviola, einem Filmabspielgerät, um sie aufeinander abzustimmen. Passten die Bilder nicht zur Musik, wurden sie übermalt. So entstanden sukzessive die präzise auf Rhythmus und Tempo von Petersons Musik abgestimmten Filmbilder Lambarts und McLarens.

Visuelle Musik

Ähnlich wie der zeitgenössische Film VIRTUOS VIRTUELL lässt sich TRÜBSAL ADE durch seine enge Verbindung zwischen Musik und Filmbild in die Tradition Visueller Musik (vgl. auch **RAINBOW DANCE** und **VIRTUOS VIRTUELL**) einordnen, geht es doch darum, Seh- und Hörsinn aufeinander zu beziehen und visuelle Entsprechungen für Musik zu finden. Mit seiner Jazzmusik (vgl. auch **SCHATTEN**) greift der Film stärker noch als die Pionier*innen Visueller Musik, etwa Oskar Fischinger oder Mary Ellen Bute, das Lebensgefühl seiner Zeit auf. Fischinger und Bute hatten überwiegend klassischen Musikstücken eine visuelle Form verliehen, wohingegen McLaren und Lambart mit progressivem Jazz eine neue Richtung einschlugen. Durch seine visuelle und musikalische Freiheit setzt sich TRÜBSAL ADE gegen Bute oder Fischinger ab, deren Filme sich formal strenger geben. So beschreitet McLaren nach dem Zweiten Weltkrieg neue Wege des persönlichen Filmemachens, wie sie ab den frühen 1960er Jahren auch in anderen Bereichen experimentellen Filmschaffens ihren unterschiedlichen Ausdruck finden.



DIE FILMEMACHER*INNEN

Norman McLaren (1914–1987)

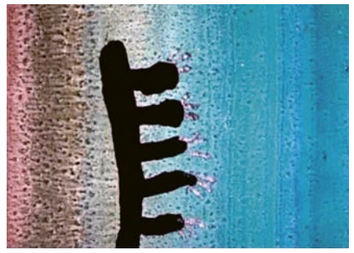
Der in Schottland geborene Norman McLaren zählt zu den Pionieren des direct film, wenngleich er nicht der Erste war, der handgemalte Filme herstellte. Pionierarbeit leistete er zudem durch seine Arbeit mit synthetischen Tönen, indem er Tonspuren direkt auf den Filmstreifen zeichnete. Noch während seines Studiums an der Glasgow School of Art entdeckte John Grierson, damals Leiter der G.P.O. Film Unit in London (Filmabteilung der Britischen Post), McLaren auf einem schottischen Amateurfilm-Festival. McLaren drehte in der Folge mit den Mitteln des G.P.O., für das auch Len Lye Werbefilme herstellte (vgl. **RAINBOW DANCE**), seinen ersten Werbefilm. John Grierson war es auch, der McLaren 1941 ans National Filmboard of Canada (staatliches Filmamt Kanadas) holte, wo er eine Animationsfilm-Abteilung aufbauen sollte. Unter McLaren entwickelte sich eine Animationsfilm-Tradition, die sich als persönlich, experimentell und vielseitig in den Techniken begreift. Viele Innovationen im Animationsfilm verdanken sich der Experimentierlust und dem Einfallsreichtum von Norman McLaren. So perfektionierte er beispielsweise die Pixilation, eine Animationstechnik, bei der lebende Darsteller*innen in Einzelbildschaltung aufgenommen werden, sodass ihre zappelnden Bewegungen auf der Leinwand unnatürlich und komisch wirken. McLaren schuf über 60 Filme, davon acht in Kollaboration mit Evelyn Lambart.

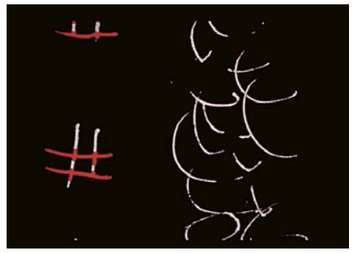
Evelyn Lambart (1914–1999)

Seit 1942 arbeitete die im kanadischen Ottawa geborene Werbegrafikerin Evelyn Lambart in der Abteilung für Filmtitel des National Film Board of Canada (NFBC). Während des Zweiten Weltkriegs stellte das NFBC verstärkt Filme für die politische Bildung her, für die Lambart Landkarten zeichnete und animierte. Durch die Zusammenarbeit mit Norman McLaren eignete sie sich Animationsfilm-Techniken an und realisierte 1947 ihren ersten Kurzfilm THE IMPOSSIBLE MAP – einen Kinderfilm über die Vorstellungen des Globus als runde Kugel bzw. als flache Scheibe. Später spezialisierte sich Evelyn Lambart auf die Animation von Figuren aus ausgeschnittenen Papiermotiven (Paper Cut-Outs). TRÜBSAL ADE ist einer von acht gemeinsam mit Norman McLaren hergestellten Filmen; für sechs dieser Filme erhielt sie den Credit als Co-Regisseurin. Zwischen 1949 und 1954 gewann TRÜBSAL ADE sechs internationale Preise. Die als erste Animationsfilmerin Kanadas in die Geschichte eingegangene Evelyn Lambart arbeitete 32 Jahre lang für das NFBC.

Oscar Peterson (1925–2007)

Zur Zeit der Herstellung des Films TRÜBSAL ADE stand der kanadische Jazzpianist und -komponist Oscar Peterson, dessen Eltern aus der Karibik eingewandert waren, noch am Anfang seiner erfolgreichen künstlerischen Laufbahn. Peterson, der sich durch sein Improvisationstalent und technische Perfektion auszeichnete, erlangte seinen Durchbruch in den USA 1949 durch einen legendären Auftritt in der New Yorker Carnegie Hall. Im internationalen Kontext spielte er zahllose Konzerte, begleitete die wichtigsten Jazzmusiker*innen, darunter Louis Armstrong, Billie Holiday und Ella Fitzgerald, und produzierte weltweit über 100 Alben.





SICHTWEISEN

Kinder werden vermutlich vom Tempo bzw. den Tempowechseln des Films angesprochen sowie durch die verblüffend präzisen Bild- und Tonverbindungen. Um sich jeweils auf eine Sache konzentrieren zu können – auf die Musik oder auf die Bilder – lohnt es sich, TRÜBSAL ADE einmal ohne Musik zu sehen bzw. die Musik einmal ohne die Bilder zu hören. Letzteres könnte auch am Anfang stehen, damit die Kinder sich zu den Stimmungen, die von der Musik ausgehen, äußern können. Nach der ersten Sichtung können die Kinder dazu aufgefordert werden, aus ihrer Erinnerung heraus ein Bild aus dem Film zu zeichnen.

Interessant wäre es herauszufinden, wie genau Kinder die schnelleren Teile des Films betrachten: Ob sie das Haus entdecken, das McLaren und Lambart auf den Filmstreifen gemalt haben, oder ob ihnen das Ganze doch etwas zu schnell ging? Um darüber ins Gespräch zu kommen, können den Kindern ausgedruckte Filmstills mit Momentaufnahmen aus dem Film an die Hand gegeben werden: Mit abstrakten Filmstills können sie ihren Assoziationen freien Lauf lassen („Das sieht aus wie …“ oder „Dabei denke ich an …“); anhand konkreter Bildmotive aus dem Film können die Kinder benennen, ob sie die Gegenstände im Film, etwa das Haus oder die Schaufeln, entdeckt haben.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Malen auf Blankfilm

Impulse: Handarbeit, Farbe, Licht, Material, Muster, Formen, Malerei, Animation

Material: Pinsel und wasserfeste Farbstifte in unterschiedlicher Stärke, Eiweiß-Lasurfarben, Stempel, 35 mm-Blankfilm

Die Kinder malen mit verschiedenen Stiften und Farben auf Blankfilm, d. h. auf transparentes lichtdurchlässiges Filmmaterial. Das Malen auf Blankfilm mit Bildstrich erlaubt es, ein Motiv Bild für Bild zu animieren: z. B. einen kleinen Punkt wachsen zu lassen, indem man ihn von Bild zu Bild größer werden lässt. Das Malen auf Blankfilmstreifen ohne Bildstrich erlaubt das freie Malen auf dem Filmstreifen und ist besonders geeignet, um längere Bewegungseinheiten – z. B. mit vertikalen Linien und Mustern – zu gestalten. Für Vorschulkinder empfiehlt sich das freie Malen auf Blankfilm ohne Bildstrich.

Zum Malen können die Kinder farbige, wasserfeste Folienstifte verwenden, mit denen sie filigrane Linien und Bilder herstellen können. Oder sie tragen Eiweiß-Lasurfarbe mit Pinseln oder Buchstaben- und Motiv-Stempeln auf. Eiweiß-Lasurfarben und Folienstifte sind lichtdurchlässig, sodass das Projektor-Licht die Farben auf der Leinwand zum Leuchten bringt. Beim Einsatz von Eiweiß-Lasurfarben ist – im Gegensatz zu Folienstiften – zu beachten, dass sie länger zum Trocknen brauchen und nicht unmittelbar nach dem Malen in den Projektor eingelegt werden können. Die fertig gestalteten Filmstreifen werden mit einer Filmklebepresse zu einem längeren Streifen zusammengeklebt und können direkt mit dem Handkurbelprojektor oder im Kino-Filmprojektor vorgeführt werden.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

Esther Schlicht und Max Hollein (Hg.):
Zelluloid. Film ohne Kamera.
Kerber: Bielefeld 2010. (Ausstellungskatalog
zur gleichnamigen Ausstellung,
2. Juni bis 29. August 2010, Schirn Kunsthalle,
Frankfurt am Main.). S. 28, S. 98ff.

Michael Klant: Grundkurs Film 3.
Die besten Kurzfilme.
Braunschweig: Schrödel 2012.
S. 152–157 und S. 108–111.

Interviewfilm mit und über Evelyn Lambart:
MAKING MOVIE HISTORY:
EVELYN LAMBART
(Joanne Robertson, CA 2014)
(https://www.nfb.ca/film/making_movie_
history_evelyn_lambart)

DVD-Box: Norman McLaren.
The Master's Collection.
Darin enthalten, der Film:
PEN POINT PERCUSSION
(Norman McLaren, CA 1951) über
die Arbeit an Ton-Bild-Verbindungen.

Autorin: Stefanie Schlüter

© DFF–Deutsches Filminstitut & Filmmuseum,
2015/2020

DEUTSCHES
FILMINSTITUT
FILMMUSEUM

SCHATTEN

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Hansjürgen Pohland, BRD 1960 **Drehbuch:** Leon G. Friedrich
Kamera: Friedhelm Heyde **Schnitt:** Christa Pohland
Musik: Manfred Burzlaff Septett **Produktion:** Pohland Film (Berlin/West)
Länge: 10 Min **Format:** 35 mm **Bild/Ton:** s/w, Ton

INHALT & FILMÄSTHETIK

Der Kurzfilm SCHATTEN von Hansjürgen Pohland zeigt eine Großstadt, Berlin, mit Blick auf die Schatten, die von der Architektur, den unterschiedlichen Objekten und Menschen auf Häuserwände und Gehwege geworfen werden. Auf diese Weise wird eine Parallelwelt auf Schwarz-Weiß-Film gebannt, in der flache, schwarze Schatten auf grauem Grund an die Stelle von wirklichen Menschen oder Dingen treten. Ausschließlich aus Außenaufnahmen bestehend, die im öffentlichen Raum gedreht wurden, zeigt SCHATTEN einen Tagesablauf im Großstadtleben sowie den Anbruch eines neuen Tages. Dabei erschließt sich Berlin als Schauplatz nicht unmittelbar, denn nicht Sehenswürdigkeiten bilden die Kulisse für das Schattenspiel, sondern Alltagsarchitekturen wie Wohnhäuser, Straßen, Ruinen oder Baustellen. Begleitet von moderner Jazzmusik des Manfred Burzlaff Septetts wird das Material der Stadt zur Spielfläche für Schattenprojektionen.

Die Musik verortet den Film in den 1960er Jahren. Dabei ist Burzlaffs musikalische Interpretation den Filmbildern auf den Leib geschrieben, wobei sie mal locker sitzt, mal enger an den Bildern anliegt. Der Lauf der Musik organisiert den Lauf der Bilder mit und strukturiert die motivischen Etappen des Films. Stellenweise dynamisiert die Musik die weitgehend mit einer unbewegten Kamera gedrehten Bilder, ohne ihnen jedoch einen Rhythmus vorzugeben. Anders als im Film VIRTUOS VIRTUELL von Thomas Stellmach und Maja Oschmann wurden in SCHATTEN die Bilder nicht nach der Musik hergestellt, sondern die Musik wurde zu den fertigen Bildern geschrieben. Pohlands Film verbindet moderne Architektur, Jazz und Film zu einer zeitgenössischen Formensprache und vermittelt etwas von der Aufbruchsstimmung der jungen Nachkriegsgeneration in der BRD der 1960er Jahre.

Der Bauplan des Films

Der Film SCHATTEN lässt einen klaren Bauplan erkennen. Die Schattenbilder werden einerseits durch motivische Zusammenhänge in eine Dramaturgie überführt, andererseits durch verschiedene Formen von unbewegten und bewegten Schatten. So beginnt der Film mit geometrischen Formen- und grafischen Linienspielen. Diese gehen von der Architektur aus und treffen auf gebaute bzw. vorgefundene Umgebung (Fassaden, Brandschutzwände, Holzpaneele usw.). Auf statische Schatten folgen bewegliche, die sich nach und nach zu kleineren Schattenspielszenen mit Menschen verdichten. Von Baustellen über Spielplätze gelangt der Film zum Motiv der in Straßen flanierenden Liebespaare und schließlich zum Stadtthema Straßenverkehr. Der Film endet im Abspann, wie er begonnen hat, mit statischen Architekturschatten auf Häuserwänden. Jeweils von unterschiedlichen musikalischen Motiven begleitet, setzt die Musik zu den Etappen des Films unterschiedliche Stimmungen; sie bläst zum Aufbruch, treibt voran oder nimmt das Treiben wieder zurück.

Unbewegte Schatten

Der Film eröffnet mit statischen Architekturschatten, die auf die Gründerzeitarchitektur geworfen werden. Zu rasant einsetzenden, vorantreibenden Bläsern mit Schlagzeugbegleitung werden alte Gemäuer, Wohnhäuser, Ruinen usw. als Projektionsflächen gezeigt; ihnen folgen schließlich moderne Nachkriegsbauten. Mit der architektonischen Formensprache wird auch das Linienspiel der Schatten grafischer: Wie reich

die Stadt an Formen und Mustern ist und wie wenig statisch die Bilder erscheinen, wenn sie von dynamischem Filmschnitt und der Musik an die Hand genommen werden!

Bewegliche Schatten und Schattenspielszenen

Ausgelöst durch ein Bläsersignal in der Musik, geht der Film von statischen Schatten in bewegliche über. Mit den Schatten von S-Bahn-Zügen, mit einem treibenden Bläsersolo und rhythmischer Schlagzeugbegleitung nimmt auch der Film Fahrt auf. Deutlich erkennbar werden nun die Schatten von im Wind flatternder Wäsche, von einem Förderband für Kohle, einer Maschinenwelle usw. Unter diese Bilder mischen sich nach und nach kleinere Schattenspielszenen mit Menschen: Ein Arbeiter mit Leiter, ein Maler – riesenhaft auf eine helle Häuserwand projiziert – bei der Arbeit, Bier trinkende Handwerker bei der Pause. Während zuvor überwiegend vertikale Flächen (z. B. Häuserwände) zu sehen waren, werden die Schatten nun vor allem auf horizontale Flächen projiziert: auf am Boden liegende Metallrohre oder Steine, betonierte oder naturbelassene Erd- und Sandböden, Wellblechdächer, Straßen, Gehwege usw. Bläser und Percussion treiben die Szenen mit arbeitenden Männern und Maschinen dynamisch voran. Ein Schlagzeugsolo wummert zum Kohleförderband und anderen rotierenden Maschinen. Mit dem Erscheinen von Kindern auf der Bildfläche setzt auch die Musik andere Akzente: Kontrabass und Vibraphon zeichnen akustisch das Bewegungsspiel der Kinder auf Straße und Spielplatz nach. Das durch ein Vibraphon begleitete Schwingen eines Kindes im Drehkarussell klingt träumerisch. Beim Erklimmen eines Klettergerüsts durch die Kinder steigen auch Vibraphonklänge stufenweise auf, beim Herunterrutschen purzeln die Töne herab. So wie es beim Tauziehen zwischen den Kindern hin- und hergeht, springen auch die Töne auf der Tonleiter hin und her.

Bewegte Untergründe

Inzwischen ist es Abend geworden; das Licht wird schwächer, die Schatten schwärzer. Auf der Bildebene wird eine neue Bewegungsformation eingeführt; nicht nur die Schatten können sich bewegen, sondern auch die Objekte, auf die sie fallen: Ein weißer Regenschirm dreht sich wie ein Karussell, und mit ihm drehen sich die ornamentalen Schattenmuster des Zauns dahinter. Vor ihm flattert ein weißes Laken und macht aus statischen Schatten bewegte. Dreidimensionale Objekte für Schattenprojektionen bilden im Film immer Alternativen zu zweidimensionalen Flächen und lassen das Bild dadurch plastischer erscheinen.

Zusammenspiel von bewegten und unbewegten Schatten

Es ist Abend geworden – Liebespaare flanieren durch die Straßen. Unbewegte und bewegliche Schatten treffen aufeinander; über die Schatten von Zäunen hinweg bewegen sich raschelnde Blätter, Menschen huschen vorüber. Eingefasst vom Schatten eines Türrahmens küsst sich ein Paar, und die Partner verschmelzen kurz zu einem Schatten. Die Musik ist entspannt, Gitarre und Schlagbesen sorgen für weiche Sounds, bis das Bild ganz dunkel wird.

Filmisch dynamisiert

Mit anhebendem Posaunensignal kündigt sich ein neuer Tag an. Auf die dynamisch geschnittene Motivkette bewegter Schatten von Blättern und Ästen folgen statische Aufnahmen von ornamentalen Zäunen, Gittern und Straßenschildern. Der eine ganze Straße ausfüllende Schatten eines Brückengeländers wird – jetzt mit bewegter Kamera – in einer Fahrt überquert. Schnelle Schnittfolgen, Kamerafahrten und ein treibender Trommelrhythmus entfalten auch bei statischen Schatten eine dynamische Wirkung. Mit Bildmotiven – wie den Schatten von Straßenschildern – wird die letzte dramaturgische Etappe des Films eingeführt, die sich dem Straßenverkehr widmet. Ein Verkehrslotse schwenkt seine Arme, woraufhin sämtliche Verkehrsmittel in bewegten oder unbewegten Schattenprojektionen auf Gehwegen, Straßen und Häuserwänden erscheinen. Kurz vor Ende des Films ertönt noch einmal die treibende Musik des Filmanfangs, die von Bläsern und Schlagzeug getragen wird.

Inszenierte Schatten

Filme, die wie SCHATTEN im öffentlichen Raum spielen, lassen sich dahingehend befragen, ob sie dokumentarisch oder inszeniert sind. Insbesondere bei den Architekturschatten am Anfang und Ende des Films handelt es sich um alltägliche und vorgefundene Schattenbilder, in natürlichem Tageslicht gedreht. Somit besitzen sie eine dokumentarische Qualität. Auch das Material der Stadt als Projektionsfläche für die Schatten spricht eine dokumentarische Sprache. Die genaue Komposition des Films und die Schattenspielszenen mit Menschen lassen dagegen erkennen, dass der Film inszeniert wurde. Die Szene etwa, in der das Liebespaar sich – klar umrahmt von einem Fenster-Schatten – küsst, zeigt, wie genau die Figuren ins das Bild gesetzt wurden. Da beinahe alle Aufnahmen mit unbewegter Kamera gedreht wurden, wurde vermutlich zuerst der Bildausschnitt der Kamera festgelegt, und dann dürften die Schattenschauspieler*innen, Erwachsene wie Kinder, ihre jeweilige Szene gespielt haben – ohne selbst ins Bild hineinzuragen.

HISTORISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Regisseur Hansjürgen Pohland

Regisseur von SCHATTEN ist der Berliner Filmproduzent, Regisseur, Drehbuchautor und Kameramann Hansjürgen Pohland (1934–2014). Obwohl Pohland zu den zentralen Figuren in der Frühzeit des Jungen Deutschen Films zählt – er gehörte zu den Unterzeichnern des „Oberhausener Manifests“ und förderte als Produzent zahlreiche Nachwuchstalente – hat sein Werk nie die Resonanz erzielt, die ihm gebührte.

Zu seinem umfangreichen filmischem Oeuvre gehören abendfüllende Spielfilme ebenso wie zahlreiche Kurzfilme, die zwischen Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre entstanden sind. Darunter finden sich Industrie- und Werbefilme, von denen viele heute verschollen sind, konventionelle Kulturfilme, etwa im Auftrag des West-Berliner Senators für Jugend und Sport gedreht, sowie etliche Kurzfilme, in denen Kinder eine Rolle spielen.

SCHATTEN gilt heute als der bekannteste Kurzfilm Pohlands, für den er das Prädikat „Besonders wertvoll“ sowie den Berliner Kunstpreis „Junge Generation“ erhielt. Jedoch hatte der Film nur einen kurzen Kinoeinsatz, da er als „zu avantgardistisch“ galt. Anlässlich des 50. Jahrestages des Oberhausener Manifests wurde SCHATTEN als einer von 35 Filmen im Rahmen des Projekts „Provokation der Wirklichkeit“ restauriert und zusätzlich auf DVD verfügbar gemacht. Pohlands Debütfilm, der experimentelle Langfilm TOBBY (BRD 1961), steht in engem Zusammenhang mit SCHATTEN. Der ebenfalls in Berlin spielende Film macht einen Jazzmusiker zum Protagonisten. Wie in SCHATTEN zeichnet sich Manfred Burzlaff verantwortlich für die Musik und ist auch einer der Darsteller.

Aufbruch: Oberhausener Manifest

Pohlands SCHATTEN transportiert etwas von der Aufbruchsstimmung der jungen Nachkriegsgeneration in der BRD, indem er motivisch, filmisch und musikalisch neue Akzente setzt. Auf der Ebene der Bildmotive lässt der Film auf Aufnahmen von Gründerzeitbauten und Nachkriegsruinen in Berlin solche der modernen Stadt folgen. Ausschließlich junge Menschen – Handwerker, junge Paare, Kinder – treten als Protagonist*innen in Erscheinung. Die Nachkriegsgeneration will tonangebend für die Kultur jener Zeit werden, nicht nur in Film und Kino. Dem entspricht auch die Jazzmusik Manfred Burzlaffs: Nach dem Zweiten Weltkrieg war Jazz ein wichtiger Bestandteil der Jugendkultur in der BRD und ermöglichte ihr einen Anschluss an das Vorbild USA. Jazz konnte sich in der BRD vor allem in den US-amerikanischen Besatzungszonen schnell verbreiten und wurde für viele zum Inbegriff eines neuen Lebensgefühls. Filmisch schließt SCHATTEN an die neueren Bewegungen in Film und Kino jener Zeit an, indem Pohland sich mit der Kamera in den öffentlichen Raum begibt. Als Vorbild könnten ihm die Regisseure des italienischen Neorealismus der 1940er und 50er Jahre und der französischen Nouvelle Vague (Neue Welle) der 1950er und 60er Jahre gedient haben, die die Filmstudios verließen, um ihre Spielfilme in den Straßen der Städte zu inszenieren. Analog zu den „neuen Wellen“ in Film und Kino jener Zeit gab es auch in Deutschland eine Vorstellung vom filmischen Neubeginn. Historisch schlug sich diese Idee im „Oberhausener Manifest“ nieder: Das Manifest, von Hansjürgen Pohland mitunterzeichnet, wurde am 28. Februar 1962 während der Kurzfilmtage in Oberhausen verlesen und bringt die Aufbruchsstimmung der „Oberhausener“ auf den Punkt: „Wir erklären unseren Anspruch, den neuen deutschen Spielfilm zu schaffen. […] Der alte Film ist tot. Wir glauben an den neuen.“

SICHTWEISEN

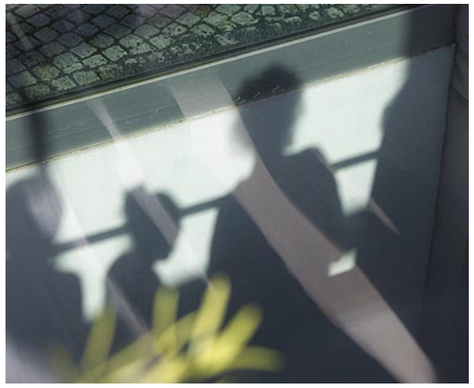
Mit dem Film SCHATTEN verschiebt sich die übliche Sichtweise der Zuschauer*innen: Nicht die Dinge selbst sind zu sehen, sondern ihre Schatten. Wie der Filmkritiker Olaf Möller treffend beschreibt, zeigt der Film ein „Leben in Widerspiegelungen“. Nur an einer Stelle des Films tritt überraschend ein echter Mensch ins Bild: Wie zufällig kommen die Beine eines Mannes im Hintergrund einer Schattenprojektion zum Vorschein und wirken – im Vergleich zum projizierten Schatten – kurz und klein.

Mit dem Phänomen des Schattenwurfs sind Kinder seit ihrer frühesten Kindheit vertraut. Die Schatten eines Mobiles unter der Zimmerdecke erkennen sie schon mit weniger als einem Jahr. Im Laufe ihrer frühkindlichen Entwicklung entdecken Kinder beim Umherlaufen ihre eigenen Schatten, die Schatten anderer Menschen ebenso wie die von Bäumen und anderen Gegenständen. In Pohlands Film gibt es ganz unterschiedliche Arten von Schatten zu entdecken:

statische und bewegte Schatten, Linien und Muster, Schatten von Erwachsenen und Kindern, Arbeitenden und Liebenden, Häusern, Verkehrsteilnehmer*innen. Mitunter nehmen sich die Schatten wie Bildrätsel aus, was zuschauende Kinder zum Raten auffordert, wer oder was jeweils zu sehen ist.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Nach der ersten Sichtung des Films findet eine durch den Film inspirierte Vom-Sehen-zum-Gestalten-Aktivität statt. Mit experimentellen Herangehensweisen treten die Kinder aus ihrer Rolle als Zuschauende heraus, um selbst die künstlerischen Verfahren des Films zu erproben, bevor sie den Film ein weiteres Mal sichten. Vor dem Hintergrund ihrer hinzugewonnenen künstlerischen Erfahrungen werden die Kinder den Film mit anderen Augen sehen.



Schatten suchen

Impulse: Schatten, Alltag, Dokumentation, Abstraktion, Muster, Formen

Material: Digitalkameras

Bei dieser Einheit werden die Kinder zu Schattenforscher*innen. Im Anschluss an den Film untersuchen sie verschiedene Räume ihrer alltäglichen Umgebung auf Schatten. Es bietet sich an, dieselben Schauplätze aufzusuchen, die auch im Film eine Rolle spielen, z. B. Spielplätze, Hinterhöfe, Straßen, Straßenbahnhaltestellen. Darüber hinaus können auch typische Orte aus dem Alltag der Kinder erforscht werden: z. B. Gruppenräume und Außengelände des Kindergartens, Nachhauseweg usw. Bei ihrer Raumerkundung nehmen die Kinder verschiedene Arten von Schatten in den Blick, z. B. Schatten von Menschen, Gegenständen, geometrischen Mustern und Formen, geknickte Schatten usw. Ausgestattet mit einer digitalen Kamera fotografieren und dokumentieren die Kinder ihre gefundenen Schatten selbst. Die Fotos der Kinder werden ausgedruckt und gemeinsam angeschaut.

Schatten inszenieren

Impulse: Schatten, Licht, eigener Körper, Alltag, Verfremdung, Abstraktion, Linie, Formen, Inszenieren

Material: starke Taschenlampen oder Baustrahler, Digitalkamera

In dieser Einheit dokumentieren die Kinder nicht mehr vorgefundene Schatten, sondern inszenieren bewusst eigene Schattenbilder. Vor einer mit dem Licht von Taschenlampen oder von einem Baustrahler beleuchteten weißen Wand setzen Kinder Schatten szenisch ins Bild. Dabei positionieren sie entweder ihren ganzen Körper als Schattenfigur vor der Wand oder sie zeigen nur einzelne Körperteile oder Gegenstände aus ihrem alltäglichen Leben (z. B. Schlüssel, Flaschen, Schuhe …). Sie treten einzeln vor die Wand, bilden mit mehreren Kindern zusammen eine große Schattenfigur und probieren aus, zwei Schatten miteinander zu kreuzen. Darüber hinaus können die Kinder auch mit den Lichtquellen (Lichtstrahl, Taschenlampen) experimentieren und herausfinden, wie sich die Veränderung der Lichtquelle auf die Schatten auswirkt. Ein Kind oder ein*e Erzieher*in fotografiert alle Schattenwürfe zum späteren Anschauen in der Gruppe.

WEITERFÜHRENDE AKTIVITÄTEN

Experimente mit Handschatten

Impulse: Licht, Schatten, Hände, Verfremdung, Inszenieren

Material: Digitalkamera, ggf. Lichtquelle

Bei hellem Tageslicht draußen oder mit einer starken Leuchte im Innenraum inszenieren die Kinder Handschatten vor einer weißen Wand. Aus ihren Händen formen sie verschiedene Schattenmotive, wie z. B. Fledermäuse, Wölfe, Vögel. Wenn sie den Abstand ihrer Hände zur Wand verändern, erscheinen ihre Handschatten mal größer, mal kleiner. Ein Kind oder ein*e Erzieher*in fotografiert die Handschatten zum späteren Anschauen.

Schattentheater mit Figuren

Impulse: kreatives Gestalten, Licht, Schattenfiguren, Schattentheater, Inszenieren

Material: Karton, weißes Pergamentpapier, ggf. ein Stück Stoff, schwarzes Tonpapier, Holzstäbchen, Bastelutensilien, ggf. Nadel und Faden, Lampe, Digitalkamera

Die Kinder basteln selbst ein Schattentheater, indem sie einen Rahmen aus Karton ausschneiden und mit lichtdurchlässigem Pergamentpapier bekleben. Wahlweise bemalen und bekleben sie ihr selbst gebasteltes Theater und hängen es – vergleichbar mit einer Kinoleinwand – mit einem Vorhang aus Stoff ab.

Für ihr Schattentheater entwerfen und schneiden die Kinder Schattenfiguren sowie Kulissen aus schwarzem Tonpapier aus. Diese können mit Holzstäbchen versehen hinter der Pergamentleinwand bewegt werden, ohne dass Kinderhände im Bild zu sehen sind. Für mehr Beweglichkeit lassen sich die Figuren, ähnlich wie die Silhouettenfiguren von Lotte Reiniger, mit beweglichen Gelenken ausstatten, indem die Gelenkstellen mit Nadel und Faden durchstochen und die Fäden am Gelenk verknotet werden. Von einem Holzstäbchen gehalten lässt sich das gelenkige Körperteil bewegen. Mit einer Lichtquelle im Hintergrund inszenieren die Kinder kleine Schattenspielszenen im selbst gebastelten Schattentheater. Ein Kind oder ein*e Erzieher*in fotografiert Bilder aus dem Schattentheater.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

Olaf Möller: In allen Gassen, Straßen, Boulevards – Hansjürgen Pohland. In: Ralph Eue, Lars Henrik Gass (Hg.): Provokation der Wirklichkeit. Das Oberhausener Manifest und die Folgen. Edition Text + Kritik: München 2012.

DVD: Die „Oberhausener“. Edition Filmmuseum 69. Herausgegeben von Filmmuseum München, Internationale Kurzfilmtage Oberhausen, Deutsche Kinemathek und Bundesarchiv.

Autorin: Stefanie Schlüter
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2015/2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

SPIEL MIT STEINEN

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Jan Švankmajer, AT 1965 **Drehbuch:** Jan Švankmajer
Kamera: Peter Puluj **Produktion:** Studio A, A. Hans Puluj, Froschberg Filmstudio
Länge: 8,5 Min **Format:** 35 mm **Bild / Ton:** Farbe, Ton

INHALT & FILMÄSTHETIK

Das Sinnesmaterial des Films

Der experimentelle Animationsfilm SPIEL MIT STEINEN des tschechischen Regisseurs und bildenden Künstlers Jan Švankmajer ist ein Film ohne Menschen. Objekte wie eine Uhr, ein Wasserhahn, ein Eimer und zahllose Steine werden zu den Spielfiguren des Films. Dinge, die in keinem gemeinsamen Zusammenhang stehen, werden animiert und bilden so das Sinnesmaterial von SPIEL MIT STEINEN. Dabei wird das Material der Dinge deutlich ausgestellt: auf der einen Seite die festen und teilweise rohen Naturelemente wie Holz und Stein, auf der anderen Seite die in einem mechanischen Zusammenhang stehenden Metalle von Eimer, Wasserhahn, Uhr und Spieluhr.

Eine Wanduhr als Skulptur

Nachdem die Credits des Vorspanns auf einer stark verwitterten Holztür zu lesen waren, öffnet sich diese knarrend nach innen. Die Kamera folgt der Einladung und betritt einen kargen Raum, in dem ihre Schwenks Risse in den mit Spinnweben behangenen Wänden verfolgen. Nie ist der Raum zur Gänze zu sehen, sodass die Zuschauer*innen nicht wissen, wo sie sind. Nur das beständige Ticken einer Uhr ist zu hören, bevor diese überhaupt zu sehen ist. Plötzlich wird mit einem schnellen Kameraschwenk die Uhr ins Bild geholt: Eine altmodische Wanduhr mit römischen Ziffern und einem schwingenden Pendel hängt an der kalkweißen Wand. An der Uhr befestigt sind ein Wasserhahn und ein Eimer, sodass sie weniger an einen realen Gegenstand als an eine surreale Skulptur erinnert. Detailaufnahmen dieser gleichmäßig tickenden Uhr werden dynamisch hintereinander geschnitten, als wollte man die Uhr in ihre Bestandteile zerlegen und dabei von allen Seiten betrachten: Zahnräder, Ziffernblatt, Pendel, Zeiger, Wasserhahn, Eimer etc. Diese rätselhafte Uhr ist Ton- und Taktangeber des Films; sie rhythmisiert die filmische Zeit und gibt vor, wann das Spiel mit Steinen beginnt und endet.

Fünf Spiele mit Steinen

Im Schnelldurchlauf bewegen sich die Uhrzeiger über das Ziffernblatt vorwärts. Als es 12 Uhr schlägt, beginnt das erste Spiel mit Steinen, das sich fortan im Dreistundentakt wiederholen wird: In der Folge schlüpfen aus dem an der Uhr angebrachten Wasserhahn ploppend zwei Steine, die krachend in den darunter hängenden Metalleimer fallen. Daraufhin setzt sich eine golden glänzende Walze in Bewegung und markiert akustisch, dass sie zu einer Spieluhr gehört. Die erste Spielrunde setzt auf Farbkontraste: Ein weißer und ein schwarzer Stein werden animiert; der weiße Stein auf schwarzem Grund, der schwarze Stein auf weißem Grund. Aus anfänglich zwei Steinen werden vier, sechs, acht, viele, die mit Leichtigkeit in immer anderen schwarz-weißen Stein-Konstellationen (in Kreisform, als Quadrate, in Linien, als Dreiecke usw.) in Bewegung versetzt werden. Mit dem wieder einsetzenden Ticken der Wanduhr endet die erste Spielrunde abrupt. Als sei er mit dem

Mechanismus der Uhr verbunden, wirft der Eimer jetzt die Steine aus, die mit einem dumpfen Schlag auf dem schmutzigen Fußboden landen.

Wie von Geisterhand bewegt, drehen sich die Uhrzeiger drei Stunden weiter. Die nächste Spielrunde startet um 3 Uhr – wieder mit schlüpfenden Steinen und fröhlicher Spieluhrenmusik. Wieder geht es um Farben, jetzt aber nicht mehr nur um Schwarz und Weiß, sondern auch um die Zwischentöne beige, grau, braun, schwarz-weiß-meliert. Detailaufnahmen, die nicht die ganzen Steine zeigen, sondern ihr Material, ihre Strukturen und Färbungen, dominieren das Bild. Drei weitere Variationen des Spiels mit Steinen werden noch folgen: Um 6 Uhr wird das bisher abstrakte Spiel mit Steinen konkret. Aus Steinen werden anatomische Figuren – Skelette von Händen und Füßen, männliche, weibliche, geschlechtslose Körper. Um 9 Uhr zerbröseln große Steine zu kleinen Steinchen, die wiederum zu konkreten Bildern angeordnet werden: Steingesichter transformieren sich zu einem Elefantenkopf und verwandeln sich wieder in Gesichter, die einander anschauen, küssen und sich gegenseitig verschlingen. Das letzte Spieltableau um 12 Uhr zeigt eine Serie von brüchigen Steinen, die – oft durch den Anstoß eines zweiten Steins – in ihre Einzelteile zerfallen. Wie nach jeder Spielrunde werden zum Schluss des Films die Steine aus dem Eimer auf den Boden geworfen. Unter der Last der Steine ist der Eimer zerborsten, sodass die letzten ins Leere fallen und sich das Spiel der Steine nicht fortsetzen kann. Lediglich die Musik der Spieluhr setzt erneut zu einem Lied an und gewinnt am Ende des Films die Oberhand über das mechanische Ticken der Uhr.

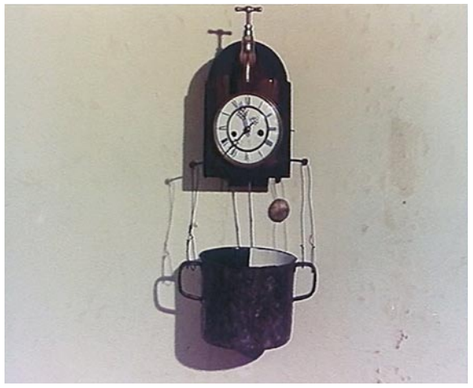
KÜNSTLERISCHE GESTALTUNG UND HISTORISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Animation heißt Verlebendigung

SPIEL MIT STEINEN wurde innerhalb weniger Wochen mit einfachen Mitteln in einem österreichischen Bauernhaus gedreht. Dabei hat Švankmajer leblose Objekte animiert (= verlebendigt; anima, lat. die Seele), sodass es wirkt, als hätten sich die Dinge verselbständigt. Damit sich etwa die Zeiger der Wanduhr innerhalb kürzester Zeit um drei Stunden vorwärts bewegen, wurden sie in Einzelbildschaltung in ihrer Ausgangsposition fotografiert, minimal weitergedreht und wieder fotografiert. Diesen Vorgang wiederholte der Filmemacher so lange, bis die Uhrzeiger drei Stunden weitergerückt waren. Spielt man die in Einzelbildschaltung auf einen Filmstreifen fotografierten Bilder mit einem Filmprojektor in einer Geschwindigkeit von 24 Bildern pro Sekunde ab, ergibt sich daraus die Illusion von sich schnell bewegenden Zeigern. Zusätzlich zu den animierten Zeigern schnitt der Filmemacher in die Uhrensequenzen auch Detailaufnahmen ein – etwa von Zahnrädern der Uhr oder ihrem Pendel – und bricht durch diesen Kunstgriff ein weiteres Mal mit der Illusion eines gleichmäßigen Voranschreitens der Zeit.

Die Wirklichkeit des Surrealismus

Seine zugleich spielerische wie verstörende Wirkung verdankt der Film besonders seinen surrealistischen Einflüssen. So wie surrealistische Kunst immer einen Anker in der Realität hat, setzt auch Švankmajers Film dort ein: Zuerst rückt er das rohe Material der Wirklichkeit – das Bauernhaus mit seinem alternden Holz, die von Rissen durchzogenen und mit Spinnweben überzogenen Wände – in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die so eingeführte Wirklichkeit wird jedoch nicht zum Schauplatz einer überschaubaren Erzählhandlung; vielmehr hebt der Film das natürliche Raum-Zeit-Gefüge auf. So wird trotz der genauen Ortsbeschreibung zu Beginn des Films nicht klar, wo die filmischen Aktionen – insbesondere das Spiel mit Steinen – stattfinden. Trotz des beständigen Tickens der Uhr und des stetigen Verweises auf das Voranschreiten der Zeit, folgt auch die Zeit des Films mit ihrer Dreistunden-Taktung einer durch und durch künstlichen Logik. In einem zyklischen Rhythmus von 12 bis 12 Uhr entsteht in SPIEL MIT STEINEN immer wieder eine neue Welt, die nach höchst eigensinnigen Gesetzen funktioniert.

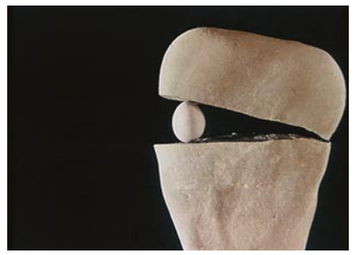


Auch Menschen als mögliche Handlungsträger fehlen in dieser surrealistischen Anordnung. Stattdessen handeln die Objekte eigenmächtig. Als hätte Švankmajer die berühmte surrealistische Formel des Dichters Leautréamont „Schön wie die zufällige Begegnung eines Regenschirms und einer Nähmaschine auf einem Operationstisch“ neu ins Bild setzen wollen: „Schön, wie die zufällige Begegnung eines Wasserhahns, einer Uhr und eines Eimers auf dem Tricktisch“. Indem die Dinge aus ihrem Funktionszusammenhang genommen und wieder neu miteinander verknüpft werden, kann die Kunst sie anders verstehen: Eine Uhr kann zwar die Zeit bemessen, aber sie kann auch Dinge entstehen lassen, die keinerlei Sinn ergeben oder Zweck erfüllen. Ein Eimer voll mit Steinen könnte für die Errichtung von Mauern nützlich sein, er kann aber auch einfach nur ein kinetisch-akustisches Spiel initiieren. Dass die Dinge nicht nur zweckdienlich sind, sondern auch andere Rollen und Identitäten annehmen können – je nachdem in welche Nachbarschaft sie gerückt werden – gehört zu den Lehren surrealistischer Kunst. So triumphieren die Dinge am Ende des Films über ihre Funktionen: Der Eimer ist zerschlagen und auch das laute Ticken der Uhr ist übertönt.

Indem die surrealistische Ästhetik die Gesetze der Wirklichkeit auf den Kopf stellt und somit unterläuft, kann sie politisch wirken. Sie spielt das Unlogische, Unwahrscheinliche, das Unmögliche, das Überraschende und Erstaunliche gegen das Bestehende aus, bei dem scheinbar jedes Rädchen im Getriebe seinen Zweck erfüllt. Anders als in Frankreich, wo der Surrealismus seine Blütezeit zwischen den beiden Weltkriegen hatte, konnte er als subversive Kunstform und Lebenshaltung in der Tschechoslowakei überdauern und der kommunistischen Gesellschaftsordnung gerade nach dem Zweiten Weltkrieg scharfsinnige Gegenbilder liefern.

Aufbruchsstimmung: Die 1960er Jahre in der Tschechoslowakei

Wie in anderen europäischen Ländern herrschte auch in der Tschechoslowakei in den 1960er Jahren Aufbruchsstimmung (vgl. auch **SCHATTEN**). Filmisch schlug sich dies etwa im Aufkommen einer „Tschechischen Neuen Welle“ nieder, zu deren prominentesten Vertretern etwa der Regisseur Miloš Forman und Vera Chytilová gehörten. Durch die Niederschlagung des Prager Frühlings wurde um 1968 der durch Alexander Dubcek eingeleitete Reformprozess, der u. a. die Aufhebung der Zensur, mehr Autonomie für Gewerkschaften und Kulturorganisationen vorsah, rückgängig gemacht und Dubcek zugunsten eines moskautreuen Nachfolgers abgesetzt.



DER FILMEMACHER

Der 1934 in Prag geborene bildende Künstler und Filmemacher Jan Švankmajer absolvierte an der Prager Kunsthochschule eine Ausbildung zum Puppenmacher und -spieler. Schon immer war Švankmajer versiert in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen, jedoch galt sein künstlerisches Augenmerk besonders dem Film. Seit seinem Kinodebüt DER LETZTE TRICK DER HERREN SCHWARZEWALD UND EDGAR (ČSSR 1964) arbeitet er kontinuierlich als Filmemacher. Dennoch brauchte es fast 20 Jahre, bis sein Schaffen international entdeckt wurde. Das hatte einerseits damit zu tun, dass Švankmajer an den Rändern des kommerziellen Films arbeitete, andererseits hatte es politische Gründe. So war er als Filmemacher von 1972–79 mit einem Berufsverbot belegt worden. In dieser Zeit war der 1970 dem Prager Ableger der offiziellen surrealistischen Bewegung beigetretene Švankmajer vor allem als bildender Künstler tätig, schuf u. a. Skulpturen und Mobiles, die er später teilweise auch in seinen Filmen verwendete. Seine Arbeit als Filmemacher nahm er nach der „Samtenen Revolution“ 1989 wieder auf und knüpfte da an, wo er 1968 unterbrochen worden war. Sein Filmschaffen, das von einer unbändigen Freiheit geprägt ist, verweigert sich jedem Impuls der Produktion von Verwertbarem.

SICHTWEISEN

Der Film SPIEL MIT STEINEN geht von einer Ästhetik aus, die eng an die kindliche Erfahrungswelt anknüpft. So gehört das Sammeln von und das Spielen mit Steinen ebenso wie ihr Zerschlagen und Zerbröseln kulturübergreifend zu einer der Lieblingsbeschäftigungen von Kleinkindern im Naturraum. Ebenso ist das im Film vorgeführte Zweckentfremden und Neukombinieren von Dingen ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Spielwelt. Faszinieren könnte dabei die Vielfalt an unterschiedlichen Steinen – die großen und kleinen, hellen und dunklen, einfarbigen und gemusterten, die runden und ovalen, die heilen und zerbrochenen. Durch deren mannigfaltige Verwendungsarten kann der Film Kindern Anregungen für das Legen von eigenen Steinbildern liefern – ob geometrisch-abstrakt oder dinglich-konkret. Darüber hinaus ist die Idee, die Dinge könnten ein Eigenleben führen, der kindlichen Vorstellungswelt sehr vertraut. Die kindliche Offenheit gerade für die irrationalen Momente des Films macht SPIEL MIT STEINEN zu einem auch für Kinder interessanten Film.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Daumenkino aus Steinbildern

Impulse: Feinmotorik, Animieren, Daumenkino

Material: Steine, Digitalkamera, farbiges Tonpapier

Zur Vorbeitung auf diese Einheiten sammeln die Kinder in ihrem Alltag verschiedene Steine in unterschiedlichen Farben, Größen und Formen.

Aus den mitgebrachten und ggf. noch anderen Steinen werden auf farbigem Tonpapier Bilder gelegt und fotografiert mit dem Ziel, ein Daumenkino zu erstellen. Die Kinder lernen durch die Einzelbildschaltung der Kamera die Grundlagen des bewegten Bildes kennen: Ein Steinbild wird gelegt und fotografiert, davon ausgehend werden einzelne Steine minimal verschoben fotografiert und wieder ein kleines Stück verschoben und fotografiert. Diesen Vorgang wiederholen die Kinder so lange, bis etwa 15 bis 20 fotografierte Einzelbilder entstanden sind. Mit den ausgedruckten und zu einem Abblätterbuch zusammengehefteten Bildern erfahren die Kinder, wie durch die Bewegung des Daumens entlang der Buchseiten die fotografierten Steine zum Tanzen gebracht werden können.

Trickfilm mit Steinen

Impulse: Feinmotorik, Animieren, Film

Material: Steine, farbiges Tonpapier, Digitalkamera, Stop-Motion-Software, ggf. Spieluhr

Für einen Animationsfilm richten sich die Kinder zusammen mit Erwachsenen einen Tricktisch ein, d. h. einen Arbeitsplatz mit gleichmäßiger Ausleuchtung und einer über dem Tisch angebrachten digitalen Kamera, die mit einer Stop-Motion-Software verbunden ist. An diesem Arbeitsplatz können die Kinder ihre Steine auf einer farbigen Unterlage zu einem Bild legen, sodass sich diese innerhalb des Bildausschnitts der Kamera befinden. Indem sie ihre Steinbilder fotografieren, einzelne Steine – wie beim Daumenkino – Stück für Stück verschieben und wieder fotografieren, entsteht nach und nach ein kurzer Trickfilm, der die Steine zum Leben erweckt. Die so entstandenen Trickfilme können später wahlweise mit einer Spieluhrenmelodie akustisch begleitet werden.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

Claus Löser: Jan Svankmajer und sein neuer Film „Otesánek“. In: film-dienst 02/2001.

Olaf Möller: Und der Wajda Morris Freedom Prize geht an … Jan Svankmajer, tschechischer Filmemacher. In: Die Welt. 9.2.2001.

DVD: Jan Svankmajer: The Complete Short Films. Herausgegeben vom British Film Institute (BFI).

Autorin: Stefanie Schlüter

© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2015/2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

VIRTUOS VIRTUELL

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Thomas Stellmach, Maja Oschmann, DE 2013 **Zeichnung, Storyboard, Bild-Choreografie, Tuscheanimation, Filmlayout:** Maja Oschmann **Produktion, Projektidee, Handlungsablauf, Bildzusammensetzung, Stereoskopie, Tuscheanimation, Technik:** Thomas Stellmach **Musik:** Ouvertüre zur Oper „Der Alchymist“ von Louis Spohr, 1830 **Musik für den Abspann:** Till Mertens
Länge: 7,5 Min **Format:** 35 mm **Bild/Ton:** s/w, Stereo
ausgezeichnet mit dem FBW-Prädikat „Besonders wertvoll“

INHALT & FILMÄSTHETIK

VIRTUOS VIRTUELL ist ein zeitgenössischer experimenteller Animationsfilm der bildenden Künstlerin Maja Oschmann und des Trickfilmregisseurs Thomas Stellmach. Zum Leben erweckt (= animiert) wird in diesem Film nicht eine bunte Zeichentrick- oder Knetfigur, sondern schwarze Tuschefarbe auf weißem Grund. Auch gesprochene Sprache kommt nicht vor, die wortlosen Hauptdarsteller sind die verlaufende Tusche und die klassische Orchestermusik. Schließlich lässt sich keine einheitliche Erzählhandlung ausmachen. Vielmehr werden in VIRTUOS VIRTUELL abstrakte Bilder zur Musik in einen dramatischen Bewegungsablauf gebracht, sodass sich in unserer Fantasie die Idee einer Erzählung entspinnt.

Das Kino im Kopf beginnt, wenn wir uns zum abstrakten Linien- und Klecksspiel der Tusche sowie der Musik konkrete Bilder, Stimmungen und Geschichten ausmalen. Dann erzählt das Kopfkino vielleicht vom Wurzelwerk und Heranwachsen eines Baumes oder der bedrohlichen Begegnung eines großen Baums mit einem kleinen. Es erzählt von der Fluchtbewegung einer virtuos geschwungenen Schlangenlinie durch schwarze Tuschesümpfe, vom Purzelbaumschlagen und akrobatischen Durch-die-Luft-Wirbeln dieser Linie, von Silvesterraketen und Wasserspielen, vom Abtauchen in ein schwarzes Meer, vom rasanten in-den-Himmel-Wachsen eines Urwalds – oder einfach nur vom Tanz schwarzer Tusche in einer weißen Welt.

Solche und andere Assoziationen haben die Filmemacher*innen bewusst zu erzeugen versucht, etwa wenn Stellmach zur Musik einen Handlungsablauf entwickelt und Oschmann zu den jeweiligen Etappen dieses Handlungsablaufs gemalte und gefilmte Tuschebilder herstellt. Entsprechend tragen Oschmanns Bilder und die daraus entstehenden Filmsequenzen Arbeitstitel wie „Baumwachsen“, „Tulpen wachsen“, „Farn wächst“, „Pfützenditschen und Unterwasserwelt“. So lässt der Film in virtuoser (= meisterhafter) Weise eine abstrakte virtuelle (= eine nicht in Wirklichkeit vorhandene) Welt vor unseren Augen und Ohren erstehen, die sich durch die Assoziationskraft der Zuschauenden immer wieder neu zu einer konkreten Welt entfaltet. Oschmann und Stellmach übertragen Musik – ihre Rhythmen, Tempi, Stimmungen (bedrohlich, fröhlich, erhaben …) und ihre Dramatik – in bewegte Bilder und machen somit für das Auge wahrnehmbar, was die Ohren hören. Indem sie einen tänzerischen Übergang vom Ohren- zum Augensinn gestalten, leisten sie mit ihrer visuellen Interpretation der Musik von Louis Spohr Übersetzungsarbeit im Kreuzungsfeld der Sinne. Anders als bei dem Film SCHATTEN von Hansjürgen Pohland, dessen Musik zu den fertigen Bildern komponiert wurde, geht bei VIRTUOS VIRTUELL die Musik dem Film voraus.

KÜNSTLERISCHE GESTALTUNGSPROZESSE

Übersetzungsprozesse in Filmschnipsel-Arbeit

Am Anfang der Arbeit an VIRTUOS VIRTUELL stand die Ouvertüre zur Oper „Der Alchymist“ (1830) des Kasseler Komponisten Louis Spohr. Stellmach hatte die Idee, diese Musik in einen Film zu übertragen, sodass daraus Musik nicht nur für die Ohren, sondern auch für die Augen entsteht. Mit einer genauen Analyse der musikalischen Strukturen begann auch die Komposition der Bilder für den Film. Thomas Stellmach entwickelte zu diesen Strukturen einen assoziativen Handlungsablauf, der dramatische Entwicklungen in der Musik aufgreift und in eine lose Dramaturgie übersetzt. Visualisierungsmethoden halfen den Regisseur*innen bei der Arbeit an den Bildern: Etwa wenn Oschmann die Ouvertüre nicht nur hört, während sie dazu zeichnet, sondern die Frequenzen der Musik in Form von Wellenlinien auf ihrem Computerbildschirm vor Augen hat. Oder wenn Oschmann Bildpartituren bzw. Storyboards herstellt, in denen sie ihre Interpretation des zeitlichen Verlaufs der Musik visuell veranschaulicht.

Die Arbeit an den zur Musik gestalteten Filmbildern setzt sich aus einer Kombination von analogen und digitalen Techniken zusammen: Inspiriert durch die Musik erzeugte Oschmann in Handarbeit und mit verschiedenen Materialien Tuschebilder und filmte die jeweiligen Farbverläufe mit einer digitalen Kamera auf einem gleichmäßig ausgeleuchteten Tricktisch. Dabei wendete sie verschiedene Techniken an:

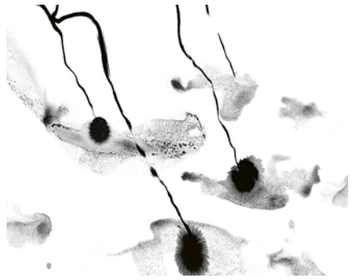
Bewegungen in der horizontalen Fläche filmte sie mit einer über dem Geschehen angebrachten Kamera, die von oben auf das Bild schaut und mitunter auch selbst bewegt wird (= Fahrtaufnahme/Kamerafahrt). Mit Tuschefarbe und verschiedenen Pinseln oder Schreibfedern malte und kleckste sie auf trockenes oder feuchtes Papier, mit einem Airbrush-Kompressor blies sie die verlaufende Tusche in die gewünschte Richtung. Für einige Szenen verwendete sie gläserne Wasserbassins, in die sie Tuschefarbe spritzte und die Ausbreitung der Farbe dabei filmisch festhielt.

Für Abwärtsbewegungen der Farben ließen Oschmann und Stellmach die Tusche entweder an einer aufrecht stehenden Glasscheibe herunterlaufen oder sie spritzten die Farbe in ein vier Millimeter tiefes, ebenfalls aufrecht stehendes Wasserbecken, sodass diese langsam nach unten läuft. Dabei filmt die Kamera nicht von oben, sondern schaut von vorne auf das Geschehen. Mitunter versetzte Oschmann Wasser mit Tusche und Öl, sodass der visuelle Effekt des abperlenden Öls im tuschegetränkten Wasser entstehen konnte. Einige Bilder für den Film entstanden nicht mit Hilfe analoger Medien; hier zeichnete sie mit einem digitalen Stift auf einem Grafiktablett.

Beim analogen Tuschekleckseln spielen Spontaneität und Zufall eine ebenso große Rolle wie die Frage der künstlerischen Kontrolle, die hier durch digitale Technologien unterstützt wird. So stellt der Film den beinahe unmöglichen Versuch dar, die sich nach ihren eigenen Gesetzen ausbreitenden Flüssigkeiten in gezielte Bahnen zu lenken. Es entstanden zahllose Tuschebilder und Tausende von Filmschnipseln, die Oschmann und Stellmach – immer mit der Musik im Ohr – auswählten und schließlich digital am Computer zu einer dramaturgisch ausgeklügelten Bildchoreografie zusammenfügten.

Die Arbeit an VIRTUOS VIRTUELL ist vergleichbar mit der Arbeit an einer filmischen Collage, für die Filmschnipsel zu immer größeren Einheiten zusammengesetzt werden, bis sie schließlich synchron mit der Musik einen reibungslosen Bilderfluss ergeben. Mittels Computer-Software werden auch die Übergänge zwischen einzelnen Filmschnipseln so retuschiert, dass am Ende ein räumliches Nebeneinander und ein zeitliches Nacheinander entsteht, also ein filmisches Raum-Zeit-Gefüge, in dem musikalisch geführte Tuschefarben ihren ganz eigenen „Tanz“ aufführen.

Dem Film liegt eine 1993 eingespielte Aufnahme der Spohr-Ouvertüre durch das Deutsche Symphonie-Orchester Berlin unter der Leitung von Christian Fröhlich zugrunde. Eigens für den ins schwarze Wasser getauchten Abspann komponierte der Tonkünstler Till Mertens 2013 zusätzlich neue Musik. Eine Live-Aufführung des Films mit dem Kasseler Staatsorchester unter der Leitung von Helmut Imig fand 2013 beim Festakt zur 1100-Jahr-Feier der Stadt Kassel statt.



Filmanfang: Dialog der Linien

Der Filmanfang lässt erkennen, wie Stellmach und Oschmann mit abstrakten Bildern eine Mikroerzählung mit Tuschefiguren etablieren, die durch Musik miteinander in einen Dialog treten. Erzählt wird die Begegnung zweier Linien, die Bäumen und Ästen, Schlingpflanzen oder Lianen ähnelnd aus dem Boden sprießen. Dabei wächst ein dicker Baum bedrohlich über eine zarte Pflanze hinaus, sodass dieser nichts anderes übrig bleibt, als die Flucht zu ergreifen.

Mit dem ersten hellen Ton der Streicher fällt ein dicker Tuscheklecks auf den weißen Grund. Daraus wachsen in drei Streicher-Einheiten eine kräftige Linie und ein kräftiger Baumstamm schubartig empor. Auf die Streicher antworten in höherer Stimmlage Flöten, zu denen sich aus einem kleinen wässrigen Tuscheklecks erst eine zarte Wurzel, dann ein Pflanzenspross entwickelt. Die dem dicken Stamm zugeordneten Streicher werden tiefer im Klang, je weiter der Stamm in die Höhe wächst. Auch der kleine Spross wird – durch hell klingende Flöten – weiter aus der Erde getrieben, worauf jedoch die dunklen Streicher mit noch tieferer Stimme zu sprechen beginnen. Die zarte, lianenartige Pflanze setzt nun auch zur Streicherstimme an und schiebt sich weiter in die Luft. Sie spricht in höherer Stimmlage als die Streicher des kräftigen Baums, der sich nun von oben bedrohlich – mit immer dunkler werdenden Streicher-Tönen antwortend – zum kleinen Spross herabbeugt. In diesem musikalischen Dialog stehend bewegen der Baum und die zarte Schlingpflanze sich schrittweise aufeinander zu, bis sie sich beinahe berühren. Doch dazu kommt es nicht, denn die Schwächere weicht aus und windet sich in schlängelndem Flötentanz nach rechts. Wieder ergreifen dunkle Streicher und neuerdings auch Bläser das Wort und lassen dicke Äste bedrohlich herunterstürzen, bis sie die nun nach unten fliehende Schlingpflanze fast gänzlich umzingelt haben.

Auf diese Umzingelung reagiert die zarte Pflanze so, als wolle sie all ihre Tuschekräfte sammeln, bevor sie die Flucht nach vorne ergreift: Zu schnell gespielten hohen Geigentönen läuft mehrfach ein Farbtropfen die zarte Liane hinunter. Bevor es jedoch zum Ausbruch kommen kann, verstrickt sich die Liane zu sich überschlagenden Streichern in ein kleines krakeliges Knäuel. Nachdem sich das Tempo immer weiter aufgebaut hat, entlädt sich die Musik in einem Schub, und mit ihr schiebt sich auch die Liane ruckartig aus dem Gefängnis heraus. Virtuos überschlägt sie sich, in luftschlangenartigen Bewegungen strebt sie nach rechts immer weiter fort.

Während das ganze Orchester die Flucht der Linie vor immer neuen Tusche- und Wasserklecksen dramatisch untermalt, begleiten die hellen Streicher die Luftschlangenlinie. Dabei verhalten sich Musik und Bild so zueinander, als ob die Tuschelinie aus den kreisenden Bewegungen des Dirigentenstocks nicht in die Luft, sondern direkt auf Papier gezeichnet worden sei.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

FILMEMACHER*INNEN

Maja Oschmann (*1975) kommt nicht vom Film, sondern ist bildende Künstlerin. Die Visualisierung von Tönen spielt auch in ihrem zeichnerischen Werk eine wichtige Rolle. Unter dem Titel „Bildklang“ hat Oschmann ähnlich wie für den Film VIRTUOS VIRTUELL Serien von Tuschezeichnungen zu Musik erstellt, so u. a. zu Arvo Pärts „Spiegel im Spiegel“.

Thomas Stellmachs (*1965) Karriere als Trickfilmregisseur ist stärker noch dem erzählenden Kurztrickfilm als dem abstrakten Experimentalfilm verbunden. Bekannt geworden ist er für seine Mitarbeit am Puppentrickfilm QUEST (Tyron Montgomery, DE 1996), der mit einem Oscar für den besten animierten Kurzfilm ausgezeichnet wurde. Der Film VIRTUOS VIRTUELL mit seiner Idee eines zur Musik gestalteten Handlungsablaufs lässt Stellmachs künstlerische Herkunft als Trickfilmregisseur spüren.

Musik für Auge und Ohr

Der Film VIRTUOS VIRTUELL ist ein zeitgenössischer Experimentalfilm, der in der Tradition der Visuellen Musik steht. Visuelle Musik gestaltet bewegte Bilder zu Tönen und zeichnet Rhythmen, Tempi und Stimmungen der Musik im Bild nach. Auf diese Weise handelt sie von der Verschaltung der filmischen Grundkomponenten (Ton mit Bewegtbild) im Kreuzungsfeld der Sinne. Sie bringt Seh- und Hörsinn gemeinsam zum Tanzen, indem sie beide Sinne aufeinander bezieht und gegenseitig verstärkt. So werden Bilder hörbar, und gleichzeitig wird Musik anschaubar.

Wichtige Pionier*innen Visueller Musik sind der deutsche Filmemacher und Maler Oskar Fischinger (1900 – 1967) und die US-amerikanische Filmemacherin Mary Ellen Bute (1906 – 1983). Während Fischingers und Butes Filme vorwiegend farbige, geometrische Formen zu ausgewählter Musik gestalten, kommt VIRTUOS VIRTUELL auf der Bildebene einerseits verspielter, andererseits reduzierter daher: mit archaischen Tintenklecks-Formen und einer minimalistischen Farbgestaltung in Schwarz-Weiß. Durch sein Erzählprojekt stellt der Film zudem eine Erweiterung traditioneller Visueller Musik dar. Während die Filme der Pionier*innen zumeist abstrakt blieben, webten Oschmann und Stellmach bewusst Erzählmomente, Handlungs- und Spannungsbögen in ihre ansonsten abstrakte Bildgestaltung ein.

SICHTWEISEN

Kinder lieben es, das Konkrete im Abstrakten zu suchen, und dabei kommt ihnen der Film VIRTUOS VIRTUELL mit seiner assoziativen Gestaltung entgegen. So können sie einzelne Etappen des Films wie kleine Geschichten betrachten, die sie aus Bildern und Klängen herauslesen. Das ästhetische Spannungsfeld, in dem der Film sich bewegt, ist sicherlich auch für Kinder spürbar: Auf der einen Seite steht die anarchische, schwer kontrollierbare „Kleckserei“ mit Tuschefarbe und Wasser. Auf der anderen Seite die ordnende Kraft durch die Künstler und ihre Werkzeuge, mit denen sie die Flüssigkeiten in Bahnen zu lenken suchen, sodass nicht Chaos, sondern der Eindruck eines filmischen Flusses entsteht.

Dabei dürfte es bei den Kindern einige Begeisterung auslösen, wie groß die Tuschekleckse auf der Kinoleinwand erscheinen und wie autonom sie sich („Wie von selbst!“) zur Musik über die Leinwand bewegen: Schau, die Farben malen sich selbst! Schau, die Farbe folgt der Musik! VIRTUOS VIRTUELL lässt den Eindruck entstehen, dass alles wie von Zauberhand passiert, denn die Einfluss nehmenden Hände wurden im digitalen Verarbeitungsprozess per Retusche aus den Bildern entfernt.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Malen zu Musik

Impulse: Wirkung von Musik, Emotionen, Farben, Muster, Formen, Bewegung

Material: Mini-Staffeleien, Musik, dicke Buntstifte oder Wachsmalkreiden

In ungestörter Atmosphäre hören die Kinder Musik („Spiegel im Spiegel“ von Arvo Pärt). Sie schließen die Augen und hören sich in die Musik ein. Sie stellen sich vor, wie sich die Musik anfühlt, welche Farben, Formen und Bilder die Musik in ihrer Vorstellung weckt. Während sich jedes Kind eine Leinwand sucht und zu malen beginnt, läuft die Musik im Raum weiter. Das Malen zur Musik findet vor der Sichtung des Films VIRTUOS VIRTUELL statt. Ziel ist es, die Kinder für den Zusammenhang zwischen Bildern und Klängen zu sensibilisieren, indem sie sich zeichnerisch mit der Wirkung von Musik auseinandersetzen. Beim Hören und gleichzeitigen Malen bekommen sie ein Gefühl für Tempo, Rhythmus und Stimmungen in der Musik. Dabei übertragen sie die Wirkung der Musik in Körperbewegungen und schließlich in Bilder.

Tuscheexperimente

Impulse: Materialerfahrungen sammeln (Tusche auf Glas, Papier, in Wasser)

Material: abgeklebte Tische, Malkittel, Experimentierlandschaft mit Tusche, Pinseln, Federn, Wassersprühflaschen, Strohhalmen, saugfähigem dicken Aquarellpapier, Glasscheiben, Wasserbecken aus Glas

Nachdem die Kinder VIRTUOS VIRTUELL gesehen haben, erproben sie verschiedene künstlerische Verfahren mit Tusche, die auch Maja Oschmann und Thomas Stellmach angewendet haben. Einerseits bringen sie Tusche zu Papier: Sie malen mit Federn oder Pinseln, tropfen, pusten mit Strohhalmen, sprühen mit Wasser und malen nass-in-nass. Dabei entstehen zufällige Tuscheverläufe – Linien, Formen, Muster und Strukturen. Die Kinder wechseln regelmäßig die Papierbögen, um ihre Tuschebilder zu erhalten, statt sie ganz zu übermalen, oder sie halten ihre gestalterischen Zwischenstadien fotografisch fest. Bei zwei weiteren Tusche-Experimenten lassen die Kinder schwarze Tusche zwischen zwei Glasplatten herunterlaufen. Darüber hinaus träufeln sie geringe Mengen Tuschefarbe in ein mit kaltem Wasser gefülltes Glasbecken. Bei diesen Experimenten beobachten die Kinder den jeweils unterschiedlichen Verlauf der Tusche bzw. die Ausbreitung der Farbe. Nach Beendigung der Tusche-Experimente sichten die Kinder den Film VIRTUOS VIRTUELL ein weiteres Mal und können nun ihre mit dem Material Tusche gemachten Erfahrungen auch im Film wiederentdecken.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

Homepages:
www.virtuosvirtuell.com
www.majaoschmann.de
www.stellmach.com

Ausstellung:
Eine 3D-Version des Films ist Teil der
Dauerausstellung des Spohr-Museums in Kassel
www.spohr-museum.de

Pioniere Visueller Musik:
Oskar Fischinger:
www.oskarfischinger.org
Mary Ellen Bute:
www.centerforvisualmusic.org/Bute.htm

Autorin: Stefanie Schlüter
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2015/2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

BIZZARRIE DI UNA RUOTA / DAS DURCH-GEDREHTE RAD

FILMOGRAFISCHE DATEN

Produktion: Carlo Rossi (Rossi & C., Turin), IT 1908
Länge: 3 Min **Format:** 35 mm **Bild / Ton:** s/w, stumm

INHALT & FILMÄSTHETIK

Ein tückisches Objekt treibt im Stummfilm DAS DURCHGEDREHTE RAD sein Unwesen: Angetrieben von einer unbändigen Bewegungsenergie richtet ein großes Wagenrad allerlei Schaden an. Nach einer rasanten Verfolgungsjagd, bei der am Ende die gesamte Bewohnerschaft der kleinen Stadt, deren Straßen das Rad durchrollt, beteiligt ist, endet der Film in der völligen Eskalation von Handgreiflichkeiten und der Zerstörung des Unheilstifters. Alle Elemente einer klassischen Slapstick-Komödie sind in dem knapp dreiminütigen Film versammelt: ein unberechenbares Ding, das sich verselbstständigt, Schläge, Stürze und Zerstörung, eine temporeiche Verfolgungsjagd und Gags am laufenden Band.

Alles beginnt mit einem Streich: Beim Beheben des Schadens an seiner Pferdekutsche entfernt sich der darüber offensichtlich wütende Kutscher kurz. Ein Junge nutzt die Gelegenheit, bringt das große Wagenrad zum Rollen und der unaufhaltsame Lauf der Dinge beginnt: Es geht eine Straße hinab, in der eine Schranke mühelos durchbrochen und so ein zeitungslesender, pfeiferauchender Passant zu Fall gebracht wird. Die nächste Einstellung zeigt uns eine steile Treppe, über die das Rad hinabrollt und so ordentlich an Tempo gewinnt – verfolgt durch den wild gestikulierenden Kutscher und den Passanten, der sich wieder aufgerappelt hat. Schon der Schnitt zur nächsten Einstellung: Auf der sonnigen Straße genießt ein Paar sein Essen am fein gedeckten Tisch. Die Zuschauenden müssen die lustvolle Spannung über das zu Erwartende nicht lange halten, denn schon saust das Rad mitten durch das romantische Tête-à-Tête und reißt den Tisch mit. Während der Dame noch der erschreckte Sprung zur Seite gelingt, kullert der Herr zu Boden. Nach diesen ersten 30 Sekunden ist das Motiv des Films etabliert: Im Folgenden wird sich der Witz immer und immer wiederholen. Dabei fasziniert aber gerade die freudige Spannung darüber, welche Spielart die Zerstörung in der nächsten Einstellung annehmen wird und wie das Duell „Mensch gegen Objekt“ seinen Lauf nimmt.

Überhaupt ist die Lust an der Zerstörung ein menschliches Thema. Dabei steigt das Vergnügen daran noch mit dem Wert der demolierten Objekte. Letztlich steht bei der klassischen Slapstick-Komödie nichts Geringeres als die bürgerliche Ordnung zur Disposition – eine proletarische Fantasie, die im Kino oft eingelöst wird, wie beispielsweise in Chaplins bekanntem Film ARBEIT (Charlie Chaplin, US 1915), wenn am Ende das komplette Haus als Zeichen der Bourgeoisie in Trümmern liegt. Ganz diesem narrativen Element des Slapstick-Genres folgend, pflügt sich auch das durchgebrannte Rad weiter durch die Gassen und rollt neben einem ahnungslosen Flaneur auch einen Verkäufer von kostbar anmutenden Porzellanvasen und -skulpturen über den Haufen.

Dass die Kunstform Film zur Entstehungszeit von DAS DURCHGEDREHTE RAD – im zarten Alter von gerade 13 Jahren – noch seine ganz eigene Sprache auslotet, ist dabei erkennbar. Dessen Herkunft als Jahrmarktsattraktion und die Einflüsse anderer Formen der Unterhaltung, wie etwa Varieté-Shows, werden in dem von Carlo Rossi produzierten Film nicht nur in der Form der hintereinander geschnittenen Akte und dem Einsatz einer statischen Kamera deutlich. Ganz konkret zeigt sich auch beispielsweise in der Szene mit dem Gewichtheber: Schon seit der Geburtsstunde des Films und dem Beginn seiner Aufführungspraxis vor Publikum war das Zeigen von Attraktionen und Kuriositäten beliebtes filmisches Sujet. Der Gewichtheber steht stellvertretend für dieses „Kino der Attraktionen“, das nicht narrativ, sondern vielmehr im Abbilden von Schauwerten funktioniert. Den Begriff hat der Filmhistoriker Tom Gunning in seinem 1986 erschienen Aufsatz „The Cinema of Attractions: Early Film, Its Spectator and the Avant-Garde“ geprägt. DAS DURCHGEDREHTE RAD beinhaltet mit dessen Aktform sowie dem Zurschaustellen von Attraktionen und von Geschwindigkeit typische Elemente Gunnings‘ Konzept. Dennoch verbindet eine (wenn auch sehr schlichte) Narration – der unaufhaltsame Lauf des Rades – die verschiedenen Szenen zu einem Ganzen und markiert den zu dieser Zeit der Filmgeschichte einsetzenden und bis heute dominanten Trend des Erzählkinos.

Kurioses, übertriebenes und überraschendes Verhalten der dargestellten Menschen ist ebenfalls Teil einer typischen Slapstick-Komödie. Nachdem das Rad die Darbietung eines Gewichthebers im wahrsten Sinne des Wortes durchkreuzt hat, schließt sich dieser der Menschenmenge an, die wütend den Übeltäter verfolgt. Nicht aber, ohne seine vermeintlich hunderte Kilo schweren Gewichte auf die Hetzjagd mitzunehmen. Das Rad rollt weiter und weiter, reißt auf einer breiten Straße einen Fahrradfahrer mit sich, und zeigt sich nun dicht verfolgt von der beachtlich angewachsenen Menschenmenge – beim Ärger über das unheilstiftende Rad sind sich Jung und Alt, Frauen und Männer, Akrobat*innen und Passant*innen sowie aufgrund ihrer Kleidung wohlhabend oder arm erscheinende Menschen einig. All jene folgen nun auch dem Rad, wenn es durch die Stube eines Hauses rollt, in der drei Damen gerade in die Handarbeit vertieft sind. Die bestickten oder zu flickenden Kleider fliegen vor Schreck durch die Luft. Doch als sich die Damen gefangen haben, schließen sie sich ebenfalls dem wütenden Mob an.

Eine weitere Spielart des Gags folgt sogleich, wenn in der nächsten Szene ein Trunkenbold der Kamera entgegentorkelt. Kurz nachdem er seinen Weg mit einem Sturz kopfüber ins Gras vorerst beendet hat, rollt auch schon das durchgedrehte Rad über ihn – was ihn jedoch nicht weiter stört. Vielmehr wird ihn aber die buchstäblich überrollende Menschenlawine aus seinem Schlummer reißen. Der Gewichtheber schultert ihn sich kurzerhand neben seinen Gewichten, und hat in der nächsten Szene auch schon einen Karren gefunden, mit dem er nun den Trunkenbold ebenfalls am Genuss der Verfolgungsjagd (oder vielleicht doch dem gemeinsamen Ärger) teilhaben lässt.

Das Finale offenbart uns die größtmögliche Katastrophe, die im Slapstick nicht fehlen darf: In einer Kurve außerhalb des Dorfes wird das Rad eingeholt und binnen Sekunden in seine Einzelteile zerlegt. Das setzt der Verfolgungsjagd ein jähes Ende. Aber wohin mit der angestauten Wut? Mit den Trümmern des Rades verprügeln sich nun die Menschen gegenseitig – der letzte Filmschnitt verbirgt die Folgen der außer Kontrolle geratenen Situation.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Die Filmproduktion

Der italienische Chemiker Carlo Rossi gründete im Jahre 1907 gemeinsam mit dem Industriellen Guglielmo Remmert die Filmproduktionsfirma „Carlo Rossi & C.“ (kurz „Rossi & C.“) in Turin. Er etablierte mit einer der ersten Filmproduktionsfirmen Italiens ein Netzwerk auf dem internationalen Markt und knüpfte wichtige strategische Kontakte, etwa mit der französischen Firma Pathé, die eine tragende Rolle in der Filmproduktion und -ausrüstung sowie der Gründung von Kinoketten spielen sollte. Schon 1908 zog sich Rossi nach einem Zerwürfnis mit Remmert aus der Firma zurück, woraufhin dieser sie unter dem Namen „Itala“ mit neuen Partnern zu einer der drei wichtigsten Filmgesellschaften des frühen italienischen Films heranwachsen ließ.

Zur Entstehung des Filmwerks DAS DURCHGEDREHTE RAD sind derweil weder in der einschlägigen Literatur noch im Internet umfangreiche Informationen zu finden. Auch eine Regieangabe gilt nicht als überliefert – ein Hinweis darauf, dass Regisseur*innen zu Beginn der Filmgeschichte weniger wichtig waren. Neben Drehbuchautor*innen und Kameraleuten waren sie Dienstleistende der Produktionsfirma. Das Konzept des*der Regisseur*in als Autor*in wurde vor allem durch die Regisseure der französischen „Nouvelle Vague“ („Neue Welle“) wie François Truffaut, Jean-Luc Godard, Jaques Rivette oder Claude Chabrol geprägt, die ihre ganz eigene künstlerische Handschrift entwickelten und unabhängig von großen Produktionsfirmen alle Aspekte ihrer Werke selbst bestimmen wollten.

Slapstick

DAS DURCHGEDREHTE RAD entsteht zum Beginn einer Phase der Filmgeschichte, in der Slapstick-Komödien einen Großteil der produzierten Filme ausmachten. Sie bedienten, wie Jürgen Felix in seinem Aufsatz „Die Anfänge der Slapstick Comedy“ darlegt, das Bedürfnis nach Unterhaltung und Zerstreuung im tristen und aufreibenden (Großstadt-)Leben. Genretypische Elemente sind Prügeleien, Verfolgungsjagden, Tortenschlachten, Explosionen, tückische Objekte, jede Menge Tempo, Klamauk und natürlich das „bitter end“, die vollständige Destruktion. Ein durch und durch körperbetontes Genre, wie auch die Herkunft des Begriffs vermuten lässt: Das Wort setzt sich aus „slap“ („Schlag mit der Hand, Ohrfeige“) und „stick“(„Stock“) zusammen und wird auch als „Narrenzepter“ oder „Narrenstock“ übersetzt. Dabei handelt es sich um ein Requisit, bestehend aus einem Paar Schlaghölzern, mit dem die Figur des Harlekin im traditionellen italienischen Theater „Commedia dell'arte“ laute Geräusche bei einer Prügelei erzeugen konnte. Slapstick ist also keine reine Erfindung des Films, obwohl heute die Bedeutung durch Figuren wie Charlie Chaplin, Buster Keaton, Stan Laurel und Oliver Hardy, Jaques Tati oder auch Jim Carrey weit bekannt ist.

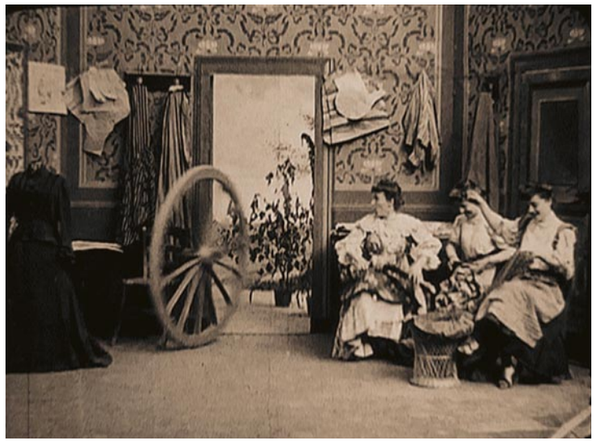
Slapstick-Komödien leben vor allem vom Unterhaltungswert des Mediums Film. Sie stehen in der Tradition der Komödie des Theaters und beinhalten ebenso subversives Potenzial. Nicht umsonst sei laut Felix Slapstick zunächst „eine Sache des Proletariats“ und dessen „Ausdruck des Protests“ gewesen: Die Filme stören das vermeintlich wohlgeordnete und tugendhafte Leben des reichen Bürgertums. Menschen und Dinge geraten außer Kontrolle und verlieren ihre Fassung und Form. Nach der völligen Zerstörung kann die grundlegende Ordnung vielleicht auch neu gedacht werden.

SICHTWEISEN

DAS DURCHGEDREHTE RAD enthält viele Elemente, die an die kindliche Lebenswelt im Alter von vier bis sechs Jahren anknüpfen. „Nochmal, nochmal, nochmal …“ dürfte ein Wunsch sein, den viele Eltern und Pädagog*innen gerade von jungen Kindern kennen. Sei es das Lesen des (Bilder-)Buchs, das Spielen eines bestimmten Spiels, das Schaukeln, Rutschen, Klettern auf dem Spielplatz oder jegliche andere Aktivität. Durch die Wiederholung eignen sich Kinder ihre Lebensräume an, entdecken neue und unbekannte Dinge, ordnen ihnen Sinn und Funktion zu und bilden persönliche Vorlieben aus. Ist es für Erwachsene manchmal ermüdend zum 100. Mal das Lieblingsbuch vorzulesen, empfinden Kinder darin einen großen Genuss. Es liegt daher auf der Hand, dass die Form von Rossis’ Film, in der sich ein Witz immer und immer wieder ereignet, Kindern sehr nahe liegt. Dabei wächst die Freude auch daran, beim Sehen jeder neuen Einstellung bereits zu ahnen, was gleich passieren wird – und sich darüber noch mehr zu amüsieren. Es ist wie beim „Verstecken und Erschrecken“-Spiel: Auch wenn Kinder genau wissen, wer sich hinter dem Baum verbirgt und was passiert, wenn sie daran gleich mit vorgetäuschter Ahnungslosigkeit vorbeischlendern, brechen sie im entscheidenden Moment dennoch in freudiges Lachen aus.

Beim Sehen von DAS DURCHGEDREHTE RAD mit Kindern fällt außerdem das lebhafte Sprechen während der Filmsichtung auf. Wahrscheinlich wächst die Lust daran, das Bild mit der eigenen Stimme zu vertonen, gerade weil der Film stumm ist. Das Rad erhält dabei oft einen eigenen Charakter und wird personifiziert, indem Kinder ihm beispielsweise ihre zur Situation passende Stimme geben. Diese Praktik, leblosen Dingen einen eigenen Charakter zu verleihen, ist auch in vielen anderen Stoffen für Kinder zu finden. Die Live-Vertonung im Kino zeigt sich außerdem oft gepaart mit Ausrufen wie „Pass auf, hinter dir!“, bei denen Kinder voll verschmelzen mit der Welt, die ihnen auf der Leinwand begegnet.

Faszinierend ist für Kinder auch das Thema des „Domino-Effekts“ oder einer Ereignisreihe, bei der eine einmal angestoßene Aktion eine unaufhaltsame Kettenreaktion auslöst. Sehr eindrucksvoll haben das die Schweizer Medienkünstler Peter Fischli und David Weiss in ihrem Film DER LAUF DER DINGE (CH 1987) umgesetzt, in dem sie über den Zeitraum von knapp 30 Minuten ein wahres Feuerwerk solcher Effekte inszenieren. Es zischt, knallt, dampft, entflammt, läuft, zirkuliert, rollt, schwappt über. Weiter und weiter löst ein Impuls immer die nächste Reaktion aus. In DAS DURCHGEDREHTE RAD bringt ein Junge wiederum den Lauf des Rades in Gang. Für die jungen Zuschauer*innen ein Moment, bei dem sie sich vielleicht selbst an ihren letzten Streich erinnern.



VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Vertonung mit der eigenen Stimme, mit Alltagsgegenständen und Instrumenten

Impulse: Klänge, Geräusche, Töne, Musik, Hörsinn, Zusammenspiel von Bild und Ton, der Körper als Resonanzraum

Material: Alltagsgegenstände, die verschiedene Töne und Geräusche machen, z. B. Papier aller Art, Plastikbecher, (Fahrrad-)Klingeln, Scherben oder ähnlich Klirrendes im kindersicheren Beutel; Schale mit Erbsen o. ä., in die hineingegriffen werden kann; Eintoninstrumente wie Triangel, Klanghölzer, Klangschalen, Gong oder (selbstgebastelte) Instrumente wie Rasseln, Regenrohr

Gerade weil DAS DURCHGEDREHTE RAD ein Stummfilm ist, bietet sich eine Aktiveinheit rund um das Thema „Vertonung“ an. Zunächst kann der „fehlende“ Ton im Filmgespräch thematisiert werden. Die Kinder werden schon beim ersten Filmsehen überrascht sein, dass es ungewöhnlich still im Kino ist und der sonst so selbstverständliche Ton fehlt. Vielleicht haben sie auch schon angefangen, mitzusprechen oder Geräusche zu den Bildern zu machen. Die Stimme kann ein wunderbares Instrument sein und vielerlei Klangfarben annehmen. Mit der ganzen Gruppe kann dies erforscht werden: Alle zischen, zwitschern, trällern, brummen, murmeln gemeinsam. Sie können dabei klanglich lauter und leiser, kleiner und größer, dicker und dünner, freudig und traurig werden. Kombiniert mit einer Bewegung oder angedockt an ein Ritual zum Ruhigerwerden aus der Kita. Diese Phase wird geleitet von Vermittler*innen oder Pädagog*innen. Mit selbsterklärender Gestik wie dem Heben und Senken der Hände für „lauter“ bzw. „leiser werden“, dem schnellen Wechsel zwischen Faust und ausgestreckter Hand für pulsierende oder abgehackte Töne, oder der Lokomotiv-Armbewegung für „Dampfgeräusche“ und ein hohes „Tut, tut!“ kann Lautstärke oder Tonqualität gespielt werden, Bewegungen werden gesungen. Die Rolle des Vormachenden kann auch von Kindern eingenommen werden, wenn sie möchten.

Eine weitere Stimmexploration kann das Zuwerfen von Geräuschen sein: Der*die Vermittler*in oder Pädagog*in „wirft“ einem Kind einen Ton oder ein Geräusch zu und möchte etwas „zugeworfen“ bekommen. Dies können beispielsweise Geräusche wie „Hui!“, „Dong!“, „Bing!“, „Wusch!“, „Klingeling!“, einzelne Töne auf „A-E-I-O-U“ oder das Schnalzen mit der Zunge sein.

Eine weitere Möglichkeit ist, einen Ton oder ein Geräusch „weiterzureichen“: Nachdem der Ton vom Nachbar übernommen wurde, hört der*die Tongeber*in auf, sodass jedes Kind alleine singt. Der Ton kann auch weitergegeben und von allen gehalten werden, so entsteht eine Kakofonie bzw. Dissonanz.

Nach dem Experimentieren mit der Stimme folgt eine nächste Explorationsphase, in der die Kinder in allen vier Ecken des Kinos oder des Raumes klingende Gegenstände und (selbstgemachte) Instrumente ausprobieren können. Jeder Ecke wird ein bestimmtes klangliches Thema zugeordnet, beispielsweise Rauschen und Knistern, Rasseln und Klopfen, Töne von Triangeln, Klingeln, Klappern etc. Die Kinder können zunächst frei alle Ecken ausprobieren. Jede Ecke wird betreut von einem*einer Vermittler*in oder Pädagog*in. Nach dem Ausprobieren teilen sich die Kinder nach persönlichen Vorlieben selbst in vier Gruppen in die Ecken auf. Dort werden Stills aus dem Film gezeigt und mit den Kindern überlegt, welche Geräusche zu dem Bild passen könnten. Dabei wird deutlich, dass Klänge, Geräusche und Musik den Charakter des Bildes verändern können.

Abschließend folgt die Live-Vertonung des Films und das Zusammensetzen der Elemente aus der Exploration. Dabei geht es nicht darum, beispielsweise beim Auftauchen des Rades punktgenau ein bestimmtes Geräusch zu platzieren. Vielmehr soll ein Bewusstsein dafür entstehen, wie Klänge und Bilder zusammenspielen und sich der Charakter des Films je nach Geräuschkulisse verändert. Die Live-Vertonung wird von Vermittler*innen oder Pädagog*innen dirigiert. Dabei können die Kindergruppen aus den vier Ecken sich räumlich auch so anordnen, dass ihre Geräusche leicht abwechselnd „an- und abgeschaltet“ werden können. Mit der ganzen Gruppe können Geräusche aus der Stimmexploration ausprobiert werden.

In der Kita kann ausgehend von dieser Aktiveinheit weiter experimentiert werden. In vielen Kitas gibt es Instrumente, die dafür genutzt werden können. Zumal alles zum Instrument werden kann und ganze Klanglandschaften aus umfunktionierten Gegenständen entstehen können. Die Aktiveinheit regt an, einzutauchen in die Welt der Klänge und Geräusche, die uns alltäglich umgibt und die Kinder vielfältig selbst erzeugen können.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

Jürgen Felix: Die Anfänge der Slapstick Comedy.
In: Werner Faulstich, Helmut Korte (Hg.):
Fischer Filmgeschichte. Band 1: 1895–1924.
Fischer Taschenbuch: Frankfurt am Main 1994.

Tom Gunning: The Cinema of Attractions.
Early Films, Its Spectator and the Avant-Garde.
In: Thomas Elsaesser (Hg.): Early Cinema.
Space, Frame, Narrative.
British Film Institute (BFI): London 1997.

Stiftung Deutsche Kinemathek (Hg.):
Slapstick & Co. Frühe Filmkomödien.
Argon Verlag GmbH: Berlin 1995.

DVD: DER LAUF DER DINGE
(Peter Fischli, David Weiss, CH 1987).
Vertrieb: T&C Film Zürich.

Autorin: Hannah Schreier

© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

TÉR / A SQUARE

DER PLATZ

FILMOGRAFISCHE DATEN

Teil von: BUDAPEST, AMIÉRT SZERETEM **Regie und Drehbuch:** István Szabó, HU 1971 **Kamera:** József Lőrinc **Schnitt:** Klára Iványi **Musik:** Violinkonzert in D-Dur, RV 512 von Antonio Vivaldi **Ton:** György Pinter **Produktion:** Mafilm, Propagandafilm **Länge:** 6 Min **Format:** 35 mm **Bild / Ton:** Farbe, Ton

INHALT & FILMÄSTHETIK

Ein Junge malt mit Kreide Buchstaben an eine Hauswand. Ein großes „A“ – Schnitt. Ein großes „B“ – Schnitt. Das nächste „A“. Im Wechselspiel spannen die ersten Bilder von DER PLATZ einen Raum auf, der sich in den sechs Minuten des Kurzfilms üppig füllt. Der Junge nimmt uns mit auf den angrenzenden Platz. Es ist ein schöner, sonniger Sommertag in Budapest. Wir sehen zunächst eine Bank, auf der sowohl alte als auch junge Menschen sitzen und sich den Platz mit einer Puppe und einem riesigen Teddybären teilen. Schnell wird deutlich: Auf dem Platz tummeln sich Menschen jeden Alters. Die ganze Bewohner*innenschaft des Viertels scheint anwesend und ist miteinander – spielend, lachend, tanzend oder singend im Genuss des Hier und Jetzt. Die Kamera schwenkt weiter und entdeckt zwei mit Holzschwertern kämpfende Mädchen auf Steckenpferden, zieht weiter auf ins Schachspiel versunkene Herren, um schließlich mehrere Gruppen wetteifernder Jungen in den Blick zu nehmen. Ein weiteres bestimmendes Motiv des Films wird schon in diesen ersten Bildern deutlich: das der ständigen Bewegung, des Kreislaufs – der vielleicht essenziellsten Form des menschlichen Seins.

So wie das zu den Bildern ertönende Violinkonzert Vivaldis gewinnt auch die Kamerafahrt plötzlich an Geschwindigkeit und verliert sich dabei mitunter in hektischer Unschärfe. Zunächst ganz ohne Schnitt werden die kindlichen Spielgruppen, das rege Treiben auf dem Platz im dynamischen Fluss der Kamera sichtbar und von der fröhlichen, beinahe festlichen Musik begleitet. Dem Abtasten und Abfahren, dem kurzen Verweilen und Einfangen der Magie des Augenblicks folgen sogleich Fortbewegung und die Suche nach weiteren Details der lebhaften Szenerie des Platzes. Wieder tauchen Kinder auf, die mit Holzschwertern spielen, während fein gekleidete ältere Damen das wilde Treiben vom Rand aus beobachten. Lässig wiederum hängen einige Kinder von den Bäumen des Platzes herunter; die Kamera nimmt sie durch das Dickicht der Blätter hindurch in den Blick. Viele der in DER PLATZ gezeigten Spiele und visuellen Motive wiederholen sich, so wie es auch kindliche Umgangsformen gibt, die über Generationen- und Ländergrenzen hinweg existieren und in István Szabós Film als Zeitdokument des Budapest der 70er Jahre eingefangen sind.

Die Musik treibt das Tempo der Filmbilder weiter an: Junge Männer kämpfen zum Spaß, während sich eine Mädchengruppe am Kästchen-Hüpfen probiert und ein Drachen durchs Bild fliegt. Eine Schar musizierender Jugendlicher hat sich nur unweit eng verschlungener Liebespaare versammelt, deren Intimität die Kamera im sanften Vorüberziehen einfängt. Nach fast drei Minuten setzt plötzlich der erste Schnitt ein. Die Musik ändert deutlich ihr Motiv, ein neuer Satz beginnt und die Kamerafahrt weicht einer Abfolge schneller Schnitte. Verschiedene äußerst dynamische Bildkompositionen und Einstellungsgrößen verlangen dem*der Zuschauer*in nach der nahtlos fließenden ersten Filmhälfte eine ganz andere Aufmerksamkeit ab. In rasch aufeinanderfolgenden Porträtaufnahmen zielen Jungen mit ihren Steinschleudern direkt auf die Kamera. Nachdem diese einen jungen Ballkünstler aus der Vogelperspektive filmt, betrachtet sie das

Fadenspiel zweier Mädchen wiederum wie gebannt von unten, bevor im Anschluss erneut zahlreiche Bildmotive zur Drehung ansetzen. Mühelos lässt Regisseur Szabó etwa den Tanz eines kleinen Mädchens in die Bewegung eines Kreisels übergehen. Die zahlreichen Bewegungen auf dem Platz, so zeigt sich, folgen einem ganz eigenen Rhythmus.

Ein harter Schnitt auf ein lockiges Baby mit dunklen Knopfaugen, das direkt in die Kamera schaut, markiert einen erneuten Perspektivwechsel. DER PLATZ wagt sich nun in Form zahlreicher Nahaufnahmen näher an die Menschen auf dem sonnigen Platz heran. Auch die Musik gewinnt an Dynamik und orchestriert nun zwei kurze Bildeindrücke, die die ausgelassene Stimmung für einen Moment infrage stellen: Jungen, die lässig Zigarren rauchen und eine Gruppe Kinder, die Gasmasken trägt. Doch wider Erwarten widmet sich die Kamera schnell wieder harmloseren Motiven, etwa Stoffhäschen und Puppenhäusern. Woher die Kinder auf dem Platz im Budapest der 70er Jahre die Gasmasken nahmen, und ob diese zu ihren Alltagserfahrungen in der Zeit des Kalten Krieges gehörten, lässt DER PLATZ offen. Doch jenseits des Erklärmodus bezeugen die Filmbilder, dass für Kinder alles zum Spielzeug werden kann. Das Spiel ist ein Kontinuum kindlicher Lebenswelt. Durch das Spielen werden Kinder ihrer Welt habhaft und ordnen ihr so nach und nach Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu. Auch andere Aspekte der Zeitgeschichte, etwa Kleidungsstile oder Haarmoden, werden in DER PLATZ sichtbar. Dabei erscheinen den Zuschauer*innen die porträtierten Menschen nicht „verkleidet“ oder kostümiert für die filmische Narration, sondern authentisch. Film, so wird auch in DER PLATZ deutlich, ist immer Zeitdokument und „Fenster zur Welt“. Er verewigt Momente und Szenerien auf einem Trägermaterial oder übersetzt sie in einen digitalen Code, um sie an einem anderen Ort oder zu einer anderen Zeit wieder sichtbar zu machen. In DER PLATZ sind es dabei die gewöhnlichen Menschen, ihre alltägliche Lebenswelt und besonders ihre Lebensfreude, die Regisseur Szabó interessieren. Das offenbaren die Nahaufnahmen allseits bekannter Kinderspiele – Klettern, Klatschspiel, Pantomime, Rangeln – zu denen die Kamera immer wieder auch die Umgebung des Platzes ins Bild rücken lässt.

Parallel zur Musik nimmt die Kamera gen Ende des Films ein letztes Mal Fahrt auf, kreist und schwenkt um den Platz Sie lässt dabei Eindrücke von Kegeln, Kreiseln und Federball, von Hula-Hoop-, Karten- und „Blinde-Kuh“-Spielen sowie von kostümierten Kindern zu. Ein Junge mit Fernglas erscheint. Er imitiert den Blick der Kamera, der im schnellen Hin und Her Episoden und Details des lebhaften Tages einfing. So wie uns zu Beginn des Films der kreidemalende Junge mit auf den Platz nahm, führt uns jetzt der Junge mit dem Fernglas wieder hinaus. Neugierig beobachtend fährt er am Bildrand mit der Kamera hinauf und nimmt von oben das Geschehen auf dem ganzen Platz in den Blick. Zum ersten Mal kann sich nun auch der*die Zuschauer*in eine Übersicht verschaffen, sich dabei vielleicht noch einmal die lebensfrohen Nahaufnahmen ins Gedächtnis rufen, sich in vielen von ihnen erkennen und ans eigene Spielen erinnern.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

DER FILMEMACHER

„Szabós Filmszenen, die mit unerreichter lyrischer Zartheit und liebevollem Einfühlungsvermögen komponiert sind, haben der ungarischen Filmkunst einen neuen Farbton hinzugefügt.“ So beschreibt der Autor Joachim Reichow 1981 treffend Szabós Werk und Wirken. Nicht umsonst wird der 1938 in Budapest geborene István Szabó häufig als Ungarns bedeutendster Filmemacher bezeichnet. 1956 begann er sein Studium an der Theater- und Filmhochschule in Budapest und erlangte 1961 das Diplom als Regisseur. Dem Preis der Ungarischen Filmkritik für seinen Abschlussfilm KONCERT folgten im Laufe seiner Karriere viele weitere Auszeichnungen, unter denen der Oscar für MEPHISTO (HU/DE 1981) als bester fremdsprachiger Film den Höhepunkt markiert.

Wie die gesamte ungarische Bevölkerung hat auch Szabó in den letzten 81 Jahren acht Regimewechsel erlebt. Aus dieser genuin ungarischen Erfahrung speist sich eins seiner filmischen Schlüsselthemen: das der „Überlebenskraft“ (Reichow). In Szabós filmischen Charakteren äußert sich häufig das Ringen zwischen Verlust und Neuverortung (kultureller) Identität angesichts ständiger Veränderung. Der Kurzfilm DER PLATZ ist zugleich Beispiel für Szabós innige Verbindung mit seiner Heimatstadt Budapest, in der er bis heute lebt und als berühmter Filmemacher „den Verlockungen Hollywoods widersteht“ (Günther Schilhan: Meine Stadt. Wien 2000, S. 73). Szabós Filmwerke werden, so auch DER PLATZ, getragen von einem besonderen visuellen Zauber. Die behutsame Lyrik seiner Bildsprache stellt dabei stets die einzigartigen Möglichkeiten und Qualitäten der Filmkunst in den Vordergrund.

Als Liebeserklärung an „seine“ Stadt schuf Szabó in den 1970er Jahren die Kurzfilmreihe BUDAPEST, AMIÉRT SZERETEM („Budapest, Why I Love It“), zu der auch DER PLATZ gehört. Dessen Sujet, welches Film als kulturelles Reservoir versteht, das wirkungsvoll soziale und historische Wirklichkeiten speichert und so der offiziellen Geschichtsschreibung oftmals persönliche, alternative Perspektiven verleiht, widmete sich auch das Projekt MIDAS (Moving Image Database for Access and Reuse of European Film Collections). In dessen Kontext und unter der Projektkoordination des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum kuratierten europäische Filmarchive die Kompilation SCENES FROM EUROPE’S URBAN PAST. Neben DER PLATZ erlauben darauf 13 weitere Filmschätze aus den Jahren 1909 bis 1978 Einblicke in das europäische Stadtleben im Wandel der Zeit.

SICHTWEISEN

In DER PLATZ sehen sich Kinder gespiegelt und verortet in einem allzu menschlichen „Programm“: dem Spiel. Durch das Spiel entdecken und erforschen Kinder die Welt und ihre Gesetzmäßigkeiten, erleben sich selbst und setzen sich mit anderen Menschen in Beziehung. Seit jeher gelten Spiel- und Forschungstrieb als natürlichster und wichtigster Teil der Kindheit. Wenn Kinder DER PLATZ sehen, überträgt sich sofort die Freude an diesem kindlichen Seinszustand. Es entsteht ein direkter Zugang zu den auf der Leinwand gesehenen Lebenswirklichkeiten. Mühelos wird dabei auch die Zeitspanne von gut 50 Jahren überwunden, die die Kinder heute von denen in Szabós Film trennt. Im Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden des kindlichen Spiels und Seins werden damals und heute ins Verhältnis gesetzt.

„Ich fand es interessant, wie die Menschen sich früher beschäftigt haben. Jetzt würden sie vielleicht alle mit dem Handy dasitzen“, merkt Hugo aus der Kita Grüne Soße an, der DER PLATZ im MiniFilmclub gesehen hat. Auch wenn Regisseur Szabó die so dokumentarisch-authentisch wirkenden Bilder ganz bewusst inszeniert hat, bilden Sie doch ab, was heute nicht mehr selbstverständlich ist: ein Neben- und Miteinander aller Generationen im Moment des Spiels, ungestört der einnehmenden Weiten des Internets und der hektischen Ansprüche des modernen Alltags. Gleichzeitig beweist DER PLATZ, dass sich viele Spiele über Generationen überliefern: Die Kinder auf dem Budapester Platz klettern auf Bäume, spielen „Blinde Kuh“, lassen Drachen steigen, hüpfen über Kästchen, üben sich an Klatschspielen. Sie ahmen nach, malen, rangeln und haben dabei unglaublich viel Spaß. Damals wie heute braucht es oft nur das gemeinsame Miteinander, um stets neue kreative Spiele zu erfinden und umzusetzen. Vor allem das Rollenspiel, das „Als ob“-Spielen ist bei Kindern im Vorschulalter sehr beliebt. In DER PLATZ finden junge Zuschauer*innen zahlreiche Situationen, die ihnen generations- und kulturübergreifend Anschluss ermöglichen.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Spielkarten basteln und Spiele pantomimisch nachstellen

Impulse: Spielen, historische Spiele, aktuelle Spiele, Spiele mit und ohne Spielgerät, Pantomime, Bewegung, der Körper als Sprachmedium, ein Spiel selbst gestalten, Gruppenspiel

Material: Filmstills als Spielkarten (siehe Textanhang), Schere

Nach der Filmsichtung von DER PLATZ möchte man eigentlich gleich aufspringen und losspielen; sich einreihen in das fröhliche Treiben auf dem Platz. Naheliegend ist, genau dies mit Kindern zu tun. Doch zur Vorbereitung bietet es sich an, das Gesehene gemeinsam zu reflektieren. Welche Spiele wurden im Film gespielt? Wer spielt? Was spielen Kinder heute? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es? Welche Lieblingsspiele haben die Kinder (allein oder zusammen)? Und welche möchten sie in der Kita oder beim nächsten Ausflug in den Park ausprobieren? Im Anhang dieses Textes finden sich Filmstills von Spielsituationen aus DER PLATZ, die ausgeschnitten und als Spielkarten für ein Pantomime-Spiel genutzt werden können. Ein oder mehrere Kinder ziehen eine Karte und stellen das entsprechende Spiel pantomimisch dar. Die Kindergruppe versucht, das Dargestellte zu erraten.

ZUM WEITERLESEN ODER WEITERSCHAUEN

John Cunningham:
Hungarian Cinema. From Coffee House to Multiplex.
Wallflower Press: London 2004.

John Cunningham:
The cinema of István Szabó.
Wallflower Press: New York / Chichester 2014.

Joachim Reichow: Film in Ungarn.
Henschelverlag: Berlin 1981.

István Szabó im Gespräch.
In: Sandra Theiß: Taking Sides.
Der Filmregisseur István Szabó.
Bender Verlag: Mainz 2003.

Zum Projekt MIDAS:
www.ace-film.eu/projects/midas

Autorin: Hannah Schreier

© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

78 TOURS

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Georges Schwizgebel, CH 1985 **Drehbuch, Animation, Schnitt:** Georges Schwizgebel **Musik:** Alessandro Morelli, Patrick Mamie (Akkordeon) **Sound:** Pierre-Alain Besse **Tonaufnahme:** Jacques Robellaz **Produktion:** Studio GDS **Länge:** 4 Min **Format:** 35 mm **Bild / Ton:** Farbe, ohne Dialog

INHALT & FILMÄSTHETIK

Permanente Metamorphose

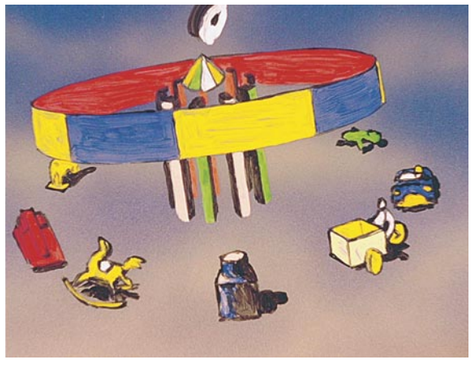
In 78 TOURS des schweizerischen Animationsfilmers Georges Schwizgebel dreht sich alles um Dinge und Medien, und das ganz buchstäblich. Der Filmtitel bezieht sich auf die Schellack-Schallplatte, die 78 Umdrehungen pro Minute auf dem Plattenteller vollführt. Entsprechend zeigt die in den Film eingebettete Titelsequenz eine kreisende schwarze Scheibe mit der Aufschrift „78tours“ („78 Umdrehungen“). Wenn sich im Folgenden die Zahlen und Buchstaben von der Schallplatte lösen und dabei weitere Kreise ziehend in ein neues Motiv verwandeln, führt der Film eines seiner wichtigsten formalen Prinzipien ein: das der permanenten Metamorphose (griech.: Umgestaltung, Verwandlung) von Bildmotiven. Ein Ring aus bunten Buchstaben dreht sich so lange im Kreis, bis daraus ein farbenfrohes Kirmeskarussell wird. Dieses dreht sich, bis nur noch ein kleines Flugzeug übrig ist, aus dem eine Aufziehfigur entsteht, die sich dreht und dabei zu einer zweidimensionalen Vogelfigur auf einem Stab wird. Die Vogelfigur verwandelt sich in einen Hund, der im Kreis laufend versucht, seinen eigenen Schwanz zu fangen. Aus dieser Bewegung heraus entsteht ein Drehkarussell mit Kind auf einer Wiese, das sich in eine Kaffeetasse verwandelt, in der gerade noch gerührt worden ist und die – jetzt in entgegengesetzter Drehrichtung – zu einem spiralförmigen Treppenhaus wird. Hier spaziert ein Mann am Geländer entlang nach oben, bis sich die Treppe zurückverwandelt in die Kaffeetasse – und immer so weiter. In diesem beinahe nahtlosen Verschmelzen der Bildmotive zeigt sich ein künstlerisches Verfahren Schwizgebels: Seine Animationstechnik zielt darauf ab, dass die Filme keine spürbaren Schnitte aufweisen.

Schallplatte, Radio, Film

Im ausgehenden 19. Jahrhundert ist die Schallplatte beinahe zeitgleich mit dem Film und dem Kino erfunden worden. Auf diese mediengeschichtliche Gleichzeitigkeit nimmt Schwizgebel Bezug, wenn er die unmittelbaren Vorläufer des Films – die optischen Spielzeuge wie die Wundertrommel – in den bunten Reigen der Objekte einbezieht, der im Film mit der Schellack-Schallplatte seinen Anfang nimmt. Mit Motiven wie dem Riesenrad, der Achterbahn und dem Karussell bezieht sich Schwizgebel zudem auf die Herkunftsgeschichte des Films als Jahrmarktskunst. Bevor sich das Kino als Abspielstätte etabliert hat, wurden Filme als Jahrmarktsattraktionen präsentiert. Bei allem sichtbaren Interesse für das Aufkommen technischer Medien, für die Schallplatte, Radio und Kinematografie (= Bewegtbild) hier stellvertretend stehen, widmet sich Schwizgebel nicht ihnen allein. Vielmehr wird in 78 TOURS die enge Verbindung zu einem der ältesten Bildmedien überhaupt sichtbar: der Malerei.

Von der Malerei zur Animation

78 TOURS ist kein gezeichneter, sondern ein gemalter Film, wie anhand von Pinselstrich und Farbsetzung deutlich zu erkennen ist. Den Übergang von der Malerei zur Animation setzt Schwizgebel gleich zu Beginn des Films ins Bild. So gleicht der Filmanfang zunächst einem abgefilmten Gemälde, in dem alle Elemente stillstehen und sich nur die Kamera bewegt und der Ton verändert. Die Kamera schwenkt von einer gemalten Figur zur nächsten, von einem Kind im Drehkarussell zu einem Mann mit Akkordeon, beide vor grünem Hintergrund zu sehen. Auf dem



Weg, den die Kamera beim Schwenken durchmisst, streift sie am unteren Bildrand eine liegende Frau. War bis jetzt auf der Tonspur das atmosphärische Geräusch spielender Kinder unter freiem Himmel zu hören (ein Hinweis darauf, dass diese Szene in einem Park stattfindet), setzt mit dem Sichtbarwerden des Akkordeonspielers eine Walzermusik ein. Dieser auf einem Akkordeon gespielte Walzer dreht von nun an seine Runden – so wie alles in diesem Film.

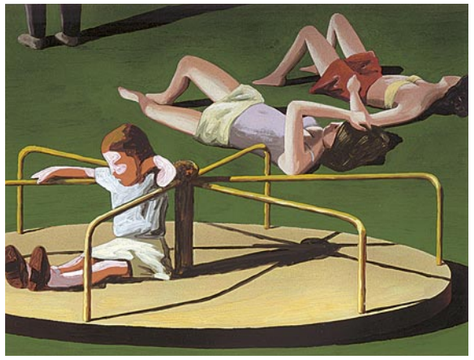
Wenn die Kamera nun zurückzoomt, gibt sie das gemalte Bild langsam den Blicken der Zuschauer*innen frei. Nach und nach werden weitere Menschen auf der grünen Wiese erkennbar. Je mehr vom gemalten Bild zu sehen ist, desto mehr entpuppt es sich als Illusion: Was zunächst als grüne Wiese wahrgenommen wurde, erscheint nun als die Grundfarbe eines Frauenkleides, auf dem alle gemalten Menschen im Miniaturformat abgebildet sind. Durch den langsamen Rückwärtszoom wird deutlich, dass die Frau im grünen Kleid ihrerseits auf einer Wiese liegt, auf der ein Drehkarussell mit Kind und ein Mann mit Akkordeon zu sehen sind. Wie bei einer russischen Puppe, die immer wieder die gleiche Puppe hervorbringt, erscheint hier das bereits gesehene Bild noch einmal im Bild. Vor den Augen der Zuschauer*innen vollzieht sich der Übergang von gefilmter Malerei zum animierten Gemälde, wenn sich nun die Figuren in Bewegung setzen, das Kind im Drehkarussell fährt, der Akkordeonspieler sein Instrument spielt und Menschen über die Wiese laufen.

Von der Wiese abhebend wird der Blick nun zurückgezogen durch ein offenes Fenster in eine Wohnung an den Küchentisch eines Mannes, der den Akkordeonwalzer des Films im Radio hört. Das Fenster in seinem Rücken ist geöffnet, es sind Vogelgezwitscher und das Klappern des Löffels zu hören, während er den Kaffee in seiner Tasse umrührt. Die Musik klingt nun anders, als käme sie wirklich aus einem Radio – aus dem in der Küche des Mannes. Und so bringt auch das Filmbild den Filmton ein weiteres Mal hervor: zuerst durch den Akkordeonspieler im Bild und dann durch das Radio.

Alles dreht sich

Schließlich beginnt der runde Küchentisch im Uhrzeigersinn zu tanzen, weitere Tische gesellen sich im Walzerrhythmus kreisend dazu. Der Walzer der Tische mündet schließlich in das Bild der Schallplatte aus der Titelsequenz des Films. Diese Verbindung von runden Formen mit kreisenden Bewegungen prägt den weiteren Verlauf des Films: Das Drehmoment des Walzers wird durch runde Formen ins Bild gesetzt und die Bewegungen im Bild führen – mal rechtsherum, mal linksherum kreisend – die Choreografie des Walzers aus.

Mit dem Übergang zur Animation nehmen die Dinge in 78 TOURS ihren unaufhaltsamen Lauf – einem Traum oder Strudel gleich, der die Zuschauer*innen erfasst und mit sich zieht. Die einsetzende Animation beschleunigt das Tempo des Films, die Bilder kommen nun vom Hölzchen aufs Stöckchen und verwandeln sich von einem ins andere. ALLES DREHT SICH, ALLES BEWEGT SICH! – so hatte der deutsche Maler und Filmemacher Hans Richter 1929 einen seiner experimentellen Filme betitelt und so die Kraft von Film und Kino, dieser noch jungen Kunst, gleichermaßen pointiert wie prägnant beschrieben. Man könnte meinen, Richters Filmtitel wäre das versteckte Motto von 78 TOURS.



KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

78 TOURS ist ein virtuos gestalteter Walzer der Metamorphosen, der in der permanent kreisenden Verwandlung der Motive die eigenen Medien (Malerei, Film, Animationsfilm) nicht nur ausstellt, sondern mit künstlerischen Mitteln reflektiert. Da Animationsfilm nichts anderes ist als die sukzessive Veränderung eines Bildmotivs, um aus vielen Einzelbildern die Illusion eines flüssigen Bewegungsablaufs zu gestalten, besteht ohnehin ein enger Bezug zur Metamorphose. Dieser Zusammenhang lässt sich bereits am ersten gezeichneten Animationsfilm der europäischen Filmgeschichte, Émile Cohls FANTASMAGORIE (F 1908), ablesen. In ähnlicher Weise wie 78 TOURS führt dieser Film einen permanenten Verwandlungsprozess von Figuren und Objekten vor. Entsprechend ließe sich Schwizgebels Film als eine versteckte Hommage an die Pionierleistungen der Animationsfilmkunst verstehen.

In der Tat lebt 78 TOURS vom Spiel mit kunst- und mediengeschichtlichen Referenzen. Viele Bildmotive des Films spielen direkt oder indirekt auf die optischen Spielzeuge aus der Vor- und Frühgeschichte von Film und Kino an. So gestaltet Schwizgebel das Bild des Hundes, der seinem eigenen Schwanz nachjagt, wie ein anamorphotisch verzerrtes Bild, das sich mithilfe eines spiegelnden Zylinders (Zylinder-Anamorphose) entzerren ließe. Das Bild des rotierenden Vogels auf einem Stab erinnert an eine Wunderscheibe (Thaumatrop), die den Verschmelzungsprozess zweier bewegter Bilder vorführt. Der Vogel ist ein beliebtes Wunderscheiben-Motiv: Auf der einen Seite der Wunderscheibe befindet sich das Tier, auf der anderen Seite ein Käfig. In der Rotation der Scheibe, die an Schnüren oder auf einem Stab gedreht werden kann, verschmelzen beide Bilder zu einem: Der Vogel sitzt im Käfig. Ein weiteres optisches Spielzeug, das 78 TOURS deutlich inszeniert, ist die Wundertrommel (Zoetrop), die im Film aus einem Karussell entsteht. Durch die Sehschlitze der Wundertrommel zeigt der Film die animierten Bilder eines tanzenden Paares und führt somit die Animation in der Animation vor. Auf ein ganz ähnliches optisches Spielzeug, das Praxinoskop, verweist der Film, wenn er eine Säule mit Spiegelflächen zeigt, in denen sich verschiedene Motive spiegeln. Dieses an ein Praxinoskop erinnernde Objekt verwandelt sich im Film in einen Leuchtturm aus bewegtem Licht. Der Lichtkegel des Leuchtturms wiederum erinnert an das Licht eines Filmprojektors im Kino. Eine weitere Anspielung auf das Medium Film lässt sich aus dem Motiv der Uhr ableiten, die aus dem tanzenden Paar entsteht, denn anders als Malerei ist Film ein zeitbasiertes Medium: Ein Film hat, ähnlich wie ein Musikstück, eine bestimmte zeitliche Dauer.

Einen der wichtigsten Bezugspunkte Schwizgebels stellt die Malerei dar. Dass er grüne Rasenflächen mit Figuren, die von der untergehenden Sonne beleuchtet werden, so gern mag, hänge dem Filmemacher zufolge auch mit den Gemälden des amerikanischen Malers Edward Hopper und den Illustrationen des amerikanischen Illustrators Milton Glaser zusammen. Nicht allein die grünen Rasenflächen in 78 TOURS lassen an Hopper denken – etwa das Mädchen im Drehkarussel oder die Menschen im Park –, sondern auch die klar strukturierten und beinahe leeren Wohnungen oder Motive von einem einzelnen Menschen vor einem Fenster. Auch Bilder von einfallendem Sonnenlicht erinnern an Hopper, nur, dass das Licht in Schwizgebels Film animiert wird und als bewegtes Licht auf die Rotation der Erde um die Sonne verweist. Manchmal dienen Fotografien Schwizgebel als Inspirationen für seine animierten Gemälde. Mitunter arbeitet er mit Realfilmszenen, die er zum Zeichnen von Bilderfolgen verwendet. Mit dem Verfahren der Rotoskopie, das bereits im frühen Animationsfilm seit den 1910er Jahren zum Einsatz kam, lässt sich der Animationsfilmer eine real gefilmte Szene von hinten auf eine matte Glasscheibe projizieren und zeichnet sie, ähnlich wie beim Durchpausen, Bild für Bild von der Glasscheibe ab. In 78 TOURS nutzt Schwizgebel diese Technik beispielsweise für das Mädchen auf dem Karussell und das tanzende Paar.

Für Schwizgebel ist die Animation eine handwerkliche Art der Filmherstellung, deren wichtigstes Werkzeug das Zeichenmaterial darstellt. Abgesehen von Kamera und einem einfachen Computer kommt er ohne große technische Infrastruktur aus. Als unabhängiger Animationsfilmer macht er von der Suche nach Finanzierungsmitteln bis zum Endschnitt des Films beinahe alles allein. Ähnlich wie die Pionier*innen des frühen Animationsfilms, etwa Émile Cohl, verzichtet Schwizgebel in seinen Filmen auf Dialoge, denn die musisch-visuelle Form sei, so der Filmemacher, allen Zuschauer*innen zugänglich. Die Musik für seine Filme, die Schwizgebel meist vor der Gestaltung der Bilder auswählt, stellt für ihn das Fundament des filmischen Erzählens dar, sie verleiht den Bildern ihren Rhythmus und ihre Struktur. Im Fall von 78 TOURS fiel die Wahl auf den italienischen Akkordeonwalzer „Speranza perdutta“ („Verlorene Hoffnung“) von Alessandro Morelli. Eingespielt vom Akkordeonisten Patrick Mamie, verleiht er dem Film einen nostalgischen, volkstümlichen Klang. Den Akkordeonwalzer kombiniert Schwizgebel zusätzlich mit Sounddesign.

DER FILMEMACHER

Der Film 78 TOURS gehört in die frühe filmische Schaffensperiode des Schweizer Animationsfilmers Georges Schwizgebel, dessen Filmografie von 1970 bis in die Gegenwart reicht. Bereits mit 15 Jahren nahm Schwizgebel in Genf ein Studium der Malerei auf, bevor er an die Kunstgewerbeschule wechselte, um Grafik zu studieren. Zunächst arbeitete er in einer Werbeagentur; 1970 macht er sich mit seinen Kollegen Daniel Suter und Claude Luyet selbstständig. Im gemeinsamen Animationsfilmstudio Studio GDS, benannt nach den Vornamen von Georges Schwizgebel und Daniel Suter (Georges Daniel Schwizgebel Suter), produzieren sie anfänglich Auftragsarbeiten wie Vorspänne für das Schweizer Fernsehen. Als unabhängiger Animationsfilm-Regisseur gestaltet Schwizgebel fortan zahlreiche Kurzfilme, stellt seine Arbeit in internationalen Kontexten aus und erhält zahlreiche Auszeichnungen. 2017 wird Georges Schwizgebel auf dem internationalen Animationsfilmfestival von Annecy der „Cristal d’honneur“ verliehen.

SICHTWEISEN

Kinder können in dem Film 78 TOURS runde und sich drehende Formen entdecken, Formen, die sich in der Drehung verwandeln und zu neuen werden. Wenn sie schon einmal eine Wundertrommel oder andere optische Spielzeuge gesehen haben, können sie diese im Film möglicherweise wiedererkennen und eine Verbindung herstellen. Auch die Schallplatte können Kinder vermutlich erkennen, wenn sie schon einmal einen Plattenspieler erlebt haben. Mit Kindern lässt sich zudem über Malerei sprechen, über Pinselstriche, Licht und Schatten, den Einsatz von Farben und Komplementärkontrasten (z. B. Rot und Grün). Darüber hinaus könnte Kindern auffallen, dass der Film – insbesondere am Anfang – ein Bild im Bild enthält, wenn die Szene im Park sich beim Rückwärtszoom der Kamera als Muster auf dem Kleid einer Frau im Park entpuppt, die sich ihrerseits in derselben Parkumgebung befindet. Oder dass die Musik, die wir hören, auch im Bild anwesend ist: durch den Akkordeonspieler, das Radio oder die aufflackernde Leuchtschrift „Valse“ (Walzer) in der Achterbahn.

Insbesondere anhand der Parkszene zu Beginn des Films lässt sich mit Kindern thematisieren, wie ein Motiv oder ein Gegenstand aussieht, wenn er aus direkter Nähe gezeigt wird oder aus größerer Distanz. Darüber hinaus lässt sich die Frage stellen, was man in einem Ding, über seine eigentliche Erscheinung hinaus, noch erkennen kann. Als Beispiel aus dem Alltag der Kinder könnte über Wolkenbilder gesprochen werden: Die Erfahrung, dass man in Wolken auch Menschen, Tiere und Dinge erkennen kann, teilen viele Kinder.

VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Bilderrätsel und -gestaltung

Impulse: Bild im Bild, optische Tricks, Strukturen und Details erkennen, Bilder in Strukturen und Mustern erkennen, Fotos umgestalten

Material: Beamer, Drucker, Papier (z. B. DIN A3), ausgedruckte Motive, dicke Wachsmalstifte

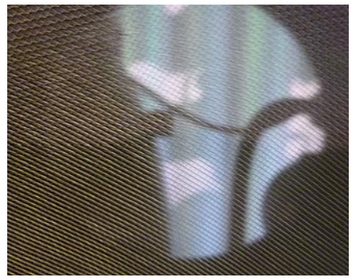
In einer ersten Aktiveinheit wird der Blick der Kinder auf das Thema der sich verwandelnden Bilder im Film gelenkt: Das Bild im Bild wird gesucht. Eine Auswahl von Bildmotiven wird zur Projektion und zum Bemalen bereitgehalten. Dies können Fotos von Details, Oberflächen und Strukturen von Gegenständen sein, die von Nahem betrachtet anders aussehen als von Weitem. Im ersten Schritt werden die Fotos durch einen Beamer vergrößert an die Wand projiziert und gemeinsam besprochen: Was seht ihr in diesem Motiv? Zu welchem Gegenstand könnte das fotografierte Detail gehören? Wo wurde es fotografiert? Was könnt ihr in dem Bild außerdem erkennen? Welches Bild verbirgt sich in diesem Bild? Im zweiten Schritt gestalten die Kinder diese Bildmotive weiter. Aus einem Set von ausgedruckten Fotos im DIN-A3-Format wählt jedes Kind ein Motiv aus und malt ein Bild ins Bild oder es malt das Bild frei weiter. Dabei arbeitet es intuitiv strukturelle und formale Auffälligkeiten des Motivs heraus.

Kreisende Malereien

Impulse: Malerei, Verwandlungen von Bildern durch Drehbewegungen, Drehgeschwindigkeit, Plattenspieler, Walzermusik

Material: Plattenspieler, runde Papierscheiben, Wasser-, Acrylfarben oder dicke Wachsstifte, andere Drehspielzeuge (Brummkreisel, Drehkreisel, optische Farbmischer usw.)

Eine zweite Kreativeinheit greift die sich drehenden Motive im Film auf. Eine Schallplatte mit Walzermusik läuft auf einem Plattenspieler. An einem Tisch malen die Kinder Papierkreise in Schallplattengröße an. Die fertigen Papierkreise können zunächst auf große Kreisel gelegt und gedreht werden und dann auf dem Plattenspieler in unterschiedlicher Geschwindigkeit (33 oder 45 Umdrehungen pro Minute) zirkulieren. Beim Beobachten der Malereien auf dem Kreisel und auf dem Plattenteller wird sichtbar, wie sich diese in unterschiedlicher Geschwindigkeit durch die Drehbewegungen verändern. Weiterführend ließe sich auch ein „Drehspielplatz“ mit Brummkreisel, Drehkreiseln, optischen Farbmischern usw. aufbauen.



ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Olivier Cotte:
Georges Schwizgebel.
Des peintures animées.
Die laufenden Farbbilder.
Animated paintings.
Éditions Heuwinkel: Genf 2004.

Künstlerportrait und Interview:
Olivier Cotte: Georges Schwizgebel.
Cinematographische Malerei.
In: Cinéportrait. Eine Publikationsreihe
der Promotionsagentur SWISS FILMS.
Originalversion in französischer Sprache:
2006, aktualisierte Fassung in deutscher
Sprache: Juni 2017. Online:
www.swissfilms.ch/static/files/cineportraits/
5566_Schwizgebel_de.pdf

Bilderbuch:
Istvan Banyai: Zoom
FISCHER Sauerländer:
6. Auflage, Arau 2012

Werner Nekes:
Wörterbuch der optischen Spielzeuge
www.wernernekes.de

Autorin: Stefanie Schlüter

© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

APPARATUREN DER MEDIENGESCHICHTE

OPTISCHE SPIELZEUGE

Laterna Magica
(lat.: „Zauberlaterne“)
ab 1671

Zylinder-Anamorphose
(griech.: aná = gemäß, entsprechend umstellen; morphe = Gestalt, Form)
beliebt im 18. / 19. Jahrhundert

Zoetrop
(griech.: zoe = Leben)
Wundertrommel, auch Lebensdreher oder Schlitztrommel genannt, erfunden 1834

Chromatrop
(griech.: chroma = Farbe)
Farbenwandler, um 1900

Thaumatrop
(griech.: thauma = Wunder, tropos = Wendung)
Wunderscheibe, um 1900

Praxinoskop
(griech.: praxis = tun, handeln; skopeô = sehen, schauen)
Tätigkeitsseher, um 1900

APPARATUREN DER MEDIENGESCHICHTE

FILM UND FOTOGRAFIE

Rollfilmkamera
50er Jahre

Schmalfilmprojektor mit Handkurbel
für 16 mm-Film, 30er / 40er / 50er Jahre

Spielzeugprojektor
(für 8mm-Filmkassetten), Verkaufsschlager der 60er und 70er

TON UND MUSIK

Koffergrammophon
um 1920

Schallplattenspieler
ab 1920

Röhrenempfänger
um 1950

Schellackplatten
ab 1896

Transistorradio
ab 1960

EINE KLEINE DICKMADAM

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie und Drehbuch: Alla Churikova, DE 2015 **Animation:** Alla Churikova, Igor Lengo **Schnitt:** Stefan Urlaß **Musik:** Frieder Zimmermann **Gesang:** Annamateur
Produktion: Allanimation, Dmitri Popov **Länge:** 4 Min **Format:** digital
Bild / Ton: Farbe, Ton **ausgezeichnet mit dem FBW-Prädikat „Besonders wertvoll“**

INHALT & FILMÄSTHETIK

Sanfte Klänge einer Kalimba ertönen, während ein kleiner Hund leise vor sich hin schnarcht. Im schwarzen Raum schwebend und versunken im Traum zieht er uns mit in seine Welt. Diese kontemplative erste Einstellung von EINE KLEINE DICKMADAM hält nicht lange an: Drei Linien erscheinen und definieren den Innenraum eines Zimmers. Schon erwacht der Hund – nach ausgiebigem Gähnen und mit einem beherzten Sprung geht es los in den Tag! Die Musik wird schneller und wechselt zu einem fröhlichen Walzer. Die Kamera beginnt über die weiße, körnige Landschaft einer Bettdecke zu fahren und landet bei einer schlafenden Frau mit vollem, orangenem Haar – neben dem mit rotem Sand eingestreuten Titel „Eine kleine Dickmadam“ der erste Farbmoment des Films. Der Wecker klingelt, die Frau erwacht und erschrickt ein wenig über das penetrante Piepsen des Weckers. Wir hören ihre kräftige, glucksende und beschwingte Stimme, die sofort gute Laune verbreitet. Die Decke dynamisch zur Seite geschwungen springt sie – schwups – ebenso wie der Hund mit einem fröhlichen Sprung aus dem Bett und in die Welt. Nackt und mit einer Stimmung, die sagen will: „Tadaaa! Da bin ich du schöner neuer Tag! Ich kann es kaum erwarten, dich zu umarmen!“ Nochmals steigert die Musik ihr Tempo und liefert die Kulisse für Morgengymnastik: kniebeugend und Pirouetten drehend, singend und schließlich die Schwerkraft hinter sich lassend hüpft und fliegt die kleine Dickmadam durchs Zimmer. Die Filmbilder spiegeln ihre Laune, Räume zerfließen und öffnen sich weit. Die Gesetze der Schwerkraft scheinen für die füllige Dickmadam nicht zu gelten.

Nach einem Kopfübersprung in die Badewanne spritzt Wasser und färbt das gesamte Bild in ein strahlendes Blau. Salz, das Material, das Alla Churikova in vielen ihrer Animationsfilme einsetzt und verlebendigt, hat die Eigenschaft, Farbpigmente sehr gut anzunehmen. Es reflektiert durch seine Struktur das Licht, wodurch die Farben noch leuchtender erscheinen. Elegant taucht die Dickmadam durchs Wasser; auch dessen Widerstand lähmt ihre schnellen Bewegungen nicht. Die Themen Schwerelosigkeit und Beweglichkeit durchziehen EINE KLEINE DICKMADAM und bilden einen Kontrast zu stereotypen Vorstellungen über runde, füllige oder dicke Körper. Letzteren setzt die Dickmadam schwungvolle Leichtigkeit und vor allem ein unbefangenes und äußerst selbstbewusstes Verhältnis zu ihrem Körper entgegen.

Nach dem morgendlichen Bad setzt auf der Tonspur ein Kindern wohl über Generationen hinweg bekannter Abzählreim ein: „Eine kleine Dickmadam zog sich eine Hose an …“. Die Dickmadam springt aus der Badewanne. Mit großzügigen Bewegungen greift sie nach einem feuerroten Tuch, wirbelt und tanzt damit durchs Bild, verschwindet ganz darin und taucht, mit einer roten Hose bekleidet, aus dem Wirbel wieder auf. Der kleine Hund wird zum Freudentanz in wilden Drehungen hochgenommen, geherzt und fliegt schließlich, angesteckt von der unbändigen Bewegungsenergie der Dickmadam, aus dem Bild. Die Dickmadam singt „jupadiee-dadaaa-jibadiiibadiii …“

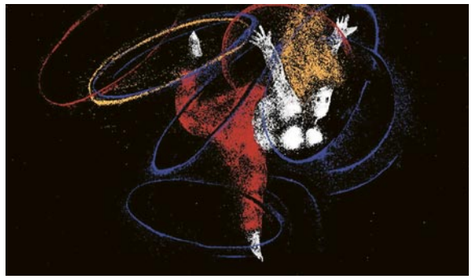
und beginnt bei immer schneller und lauter klingelnd-scheppernder Tonkulisse erst einen, dann mehrere und schließlich sehr viele Hula-Hoop-Reifen um sich zu schwingen – nicht nur um die Taille, sondern auch an Händen, Füssen und mit allem, was möglich oder gar unmöglich erscheint. Das Bild löst sich auf in einen Sturm aus leuchtendem Rot, Orange und Blau. Das Tempo der Inszenierung ist hier auf dem Höhepunkt, die Salzkörnchen wirbeln herum und lösen Räume und Figuren auf. Alles verschwimmt in einem Farbwirbel schierer Lebensfreude.

Der Freudentanz endet jäh, als nach einem gekonnten Sprung in den Spagat die Hose der Dickmadam reißt. Stille. Das langsamere Tonmotiv des Filmbeginns setzt wieder ein und die Dickmadam erkennt, beweglich wie sie ist, beim Blick durch die gespreizten Beine das riesige Loch auf Höhe ihres Pos. Augen und Mund weit aufgerissen und umrahmt vom wild flatternden orangenen Haar markieren ihr Gesicht und ein langgezogenes „Oh!“ den kleinen Moment der Verwunderung. Doch kein Missgeschick kann der Dickmadam die Laune verderben. Mit dem Einsetzen ihres herzhaften und ansteckenden Lachens beginnt das Bild zu beben. Die Dickmadam schmeißt sich auf den Boden, strampelt sich die kaputte Hose von den Beinen und kugelt sich buchstäblich vor Lachen – immer lauter und angefeuert von der Musik, die erneut Tempo und Lautstärke erhöht. „Eine kleine Dickmadam zog sich eine Hose an, die Hose krachte, Dickmadam lachte, zog sie wieder aus und du bist raus!“ – der Abzählreim ertönt nochmals unter dem schallenden Gelächter.

Wie ein Luftballon bläst sich die Dickmadam nun auf, beginnt durch die Decke davon zu schweben, hinaus aus dem Haus und über die Stadt in den Himmel. Dort dreht sie ihre Kreise, verschwindet erst aus dem Bild und taucht dann wieder auf. Sie macht, was sie will, durchbricht filmische Gesetzmäßigkeiten (wie die räumliche Kontinuität der Darstellung und das Erfassen der Figuren im Bild) ebenso wie physikalische. Singend, schwebend, Salto schlagend verschwindet die Dickmadam in der Weite des Himmels – leise ist noch ihr fröhliches Lachen zu hören, bevor auch der Abspann des Films mit Salz eingestreut wird.

In Alla Churikovas Animationsfilm verstärken sich Bildkompositionen, Musik und Tonkulisse gegenseitig und versprühen pure Lebensfreude. Die satten Farben, die beschwingte Musik, die temporeiche Bildfolge, das Changieren zwischen Farbexplosion und konzentriertem Erfassen der Figur, das Aufbauen und wieder Auflösen von Räumen und Situationen illustrieren einen morgendlichen „Tanz in den Tag“. Das grundlegende filmische Versprechen, eine Geschichte mit Bildern zu erzählen und dabei eine perfekte Illusionen zu schaffen, wird hier eingelöst und doch wieder gebrochen, indem das Material beständig sichtbar bleibt und die selbstbewusste Dickmadam „macht, was sie will“, sich mal in einem Farbwirbel auflöst und dann wieder zu einer festen Figur findet.

Der stereotypen Darstellung von (insbesondere weiblichen) Körpern in unserer Gesellschaft streut die Regisseurin einen runden, doch extrem beweglichen nackten Frauenkörper aus Salz entgegen. Mit ausufernden, manchmal das Bild sprengenden Bewegungen tanzt die Dickmadam in ihren Tag. Sie fühlt sich pudelwohl, versprüht eine ansteckend gute Laune und nimmt sich selbst nicht allzu ernst. Eine Einladung an die (jungen) Zuschauer*innen zum Mitlachen und Mittanzen.



KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

Die Filmemacherin

Alla Churikova (*1962) ist eine deutsche Trickfilm-Künstlerin russisch-ukrainischer Abstammung. Sie studierte Architektur und anschließend Animation in Kiew und arbeitete als Animatorin am staatlichen Trickfilmstudio Ukranimafilm. 1996 begann sie damit, selbst Regie zu führen. Dabei arbeitet sie meist mit der Technik der Sandanimation. Als freie Trickfilm-Künstlerin lebt Churikova seit dem Jahr 2000 in München, wo sie neben ihrem Studio Allanimation auch eine Kunstschule für Kinder und Erwachsene führt. Sie unterrichtet außerdem an verschiedenen Hochschulen Animation und Storyboard.

Ihre künstlerische Arbeit möchte sie sichtbar und zugänglich machen. An den großen Fenstern ihres Ateliers können sie die Kinder aus der Münchner Nachbarschaft alltäglich bei der Arbeit betrachten. Nicht selten kommen sie selbst ins Studio, um noch besser zuschauen und vielleicht sogar mitmachen zu können, wie uns Alla Churikova in einem Interview verriet. Die Arbeit mit Kindern in ihrer Kunstschule inspiriert sie immer wieder zu neuen Filmideen, so auch zu EINE KLEINE DICKMADAM (siehe **SICHTWEISEN**). Churikova möchte Kreativität und Fantasie stärken und für die besondere Kunst der Sandanimation begeistern. Ideen und Geschichten finden sich ihr zufolge überall. Fragt man Kinder „Wie sieht der Montag aus?“ oder „Welche Stimmung hat der Freitag?“, finden sie schnell eine fantasiereiche Geschichte, so Churikova. Der Sprung vom Wort zum Bild gelinge spontan und ohne großes Nachdenken. Erwachsene hingegen würden oft etwas „Wichtiges“ oder „Perfektes“ darstellen wollen.

Sandanimation

Sand hat vielfältige Qualitäten, die es ermöglichen, ihn mittels Animation zu verlebendigen. Er schwebt zwischen den Zuständen „fest“ und „flüssig“, lässt sich einfach in seiner Form verändern und existiert in unzähligen Farben und Körnungen. Laut Regisseurin Churikova eignet er sich bestens, um Stimmungen zu tragen und von einem Bild ins nächste zu fließen. Gleichzeitig ist es unglaublich schwierig mit Sand zu animieren, weil ebendieser sehr flüchtig ist und seine Form schnell wieder auflöst. Aus diesem Grund verwendet Alla Churikova gern auch andere „ausstreubare“ Materialien wie Gries oder Salz. Gerade Salz hat die Eigenschaft, sehr gut Farbe anzunehmen, wie EINE KLEINE DICKMADAM eindrücklich zeigt. Da dieser ein Film für Kinder werden sollte, war Churikova der Einsatz von Farbe ein besonderes Anliegen. Durch das Mischen von Salz mit Farbpigmenten entstanden reine, offene, leuchtende Farben, die Lebensfreude versprühen.

Welches Material Alla Churikova in der Animation einsetzt, bestimmen die Charaktere und Inhalte des jeweiligen Films. Das Material muss dazu passen, kann verstärken oder auch kontrastieren. Dennoch ordnet sich die Künstlerin in der Selbstbezeichnung ihrer Filme dem Label Sandanimation zu – einfach, weil dieser als feststehender Begriff in der Filmproduktion gilt. Fälschlicherweise wird, Churikova zufolge, diesem Begriff auch die bekanntere und beispielsweise auf Hochzeiten oder Firmen-Events performte Sandmalerei zugeordnet. Hierbei werden statische Sandbilder gestreut, deren Entstehungsprozess häufig live auf einer großen Leinwand verfolgt werden kann. Die oftmals nostalgischen, düsteren und dem Kitsch nahen Bilder haben auch der Sandanimation ebenjenen Ruf eingebracht. Diese Technik jedoch, in der Bild für Bild gestaltet und fotografiert wird, um eine flüssige Bewegung zu erzeugen, ist besonders vielseitig: Sie kann fröhliche und traurige Geschichten erzählen oder auch abstrakte Bilder darstellen. Gemeinsam ist den Formen der Sandkunst, dass das Thema der Verwandlung dem Material innewohnt. Sand, der viele Zustände annehmen kann und immer wieder in seiner Form verschwimmt, schätzt Churikova als wunderbares und magisches Animationsmaterial.

Tonkulisse

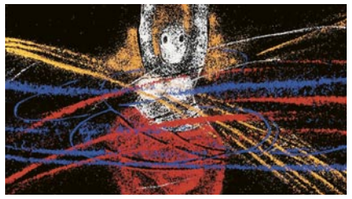
Der Komponist Frieder Zimmermann und die Künstlerin und Kabarettistin Annamateur (auch: Anna Mateur) haben die Tonspur zu EINE KLEINE DICKMADAM „bespielt“. Einprägsam ist das unverkennbare und ansteckende Lachen Mateurs, das den selbstbewussten und lebensfreudigen Charakter der Dickmadam verstärkt. Neben einer eingängigen Melodie trägt auch der analog hergestellte Sound, beispielsweise durch das Klimpern mit Kronkorken auf den Seiten eines offenen Flügels, hierzu bei.

SICHTWEISEN

Sand ist unter den „ausstreubaren“ Materialien, die Alla Churikova für ihre Animationsfilme einsetzt, wahrscheinlich dasjenige, das den Kindern in ihrer Lebenswelt am vertrautesten ist. Das Spiel mit Sand, das sinnliche Entdecken seiner Beschaffenheit und das kreative Gestalten damit, ist ein zeitloses Kontinuum kindlicher ästhetischer Erfahrungen über Kulturgrenzen hinweg. Sand gibt es überall auf der Welt. Er kann „fließen“, aber auch feste Formen annehmen; er kann weich oder hart, fein oder grob sein und hat vielfältige Farben, von Weiß, Gelb, Orange, Rot bis hin zu Grau und Schwarz. Genauso kennen Kinder auch andere Materialien ähnlicher Textur, wie Salz oder Gries. Faszination löst bei ihnen deshalb auch der bloße Moment des Entstehens eines Bildes aus „streu- und rieselbarem“ Material aus. Das bekannte und teils vielfältig erforschte Element Salz gewinnt in den animierten Bildern dabei eine weitere Dimension: Es formiert sich zu einer „kleinen Dickmadam“ oder einem „Hund“, erzählt eine Geschichte und löst sich stets wieder auf, um ins nächste Bild überzugehen oder sich in einem abstrakten Farbspiel in einzelne Körnchen aufzulösen. Beim Sehen des Films changiert der kindliche Blick zwischen Material und Illusion – das verlebendigte Material bleibt sichtbar und geht doch in der visuellen Erzählung auf.

Auf der Tonebene des Films hören Kinder einen Abzählreim, der ihnen sicher geläufig ist. Diese Reime haben eine lange Tradition in vielen Sprachen weltweit. Sie werden unter Kindern, aber auch von Generation zu Generation, mündlich weitergegeben. Mit „Eine kleine Dickmadam …“ auch der Reim, der Churikovas Film seinen Namen gibt. Reime und Reimformen sind bei Kindern im frühkindlichen Alter sehr beliebt. In dieser Phase lieben sie es, sich in der Reimform auszudrücken. Reime begegnen uns auch in den meisten traditionellen und modernen Kinderliedern und werden oft als Rituale genutzt, beispielsweise von Pädagog*innen im Morgenkreis des Kindergartens oder vor dem Essen. Sie dienen der Sprachentwicklung und sind wichtig für die Entfaltung von Humor.

Beim Schauen von EINE KLEINE DICKMADAM kann bei Kindern auch das eigene Körperbild zum Thema werden. Die Inspiration zum Film kam Alla Churikova in einem Workshop in ihrer Kunstschule. Ein dickes Mädchen erzählte ihr anhand eines gemalten Bildes, auf dem sie über einem Feld Sonnenblumen schwebt, von ihrem Traum, leicht zu sein und fliegen zu können. Die Filmemacherin griff diesen Impuls auf, um mit ihrem Film eine klare Botschaft zu senden: Egal ob dick oder dünn, du bist gut, so wie du bist! In Zeiten der (medialen) Fixierung gerade des weiblichen Körpers auf ein bestimmtes Ideal, kann die bewegliche, lebensfrohe und mit Leichtigkeit in den Spagat hüpfende Dickmadam ein bestärkendes Gegenbeispiel sein. Sie kann Anlass geben, um mit Kindern über Vorurteile und Meinungen gegenüber dicken aber auch dünnen Menschen ins Gespräch zu kommen.



VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Sandbilder gestalten

Material: Salz, Farbpigmente (z. B. Bio-Künstlerpigmente), Glasplatten (ggf. mit Rahmen oder Bilderrahmen), Töpfchen oder Becher zum Mischen

Um die Ästhetik des Films aufzugreifen, werden verschiedene Becher mit gefärbtem Salz vorbereitet. Hierfür nach und nach Farbpigmente in die Becher mit Salz löffeln und mischen, bis die gewünschte Farbsättigung erreicht ist (schon sehr wenig Pigmente, etwa ½ TL, reichen üblicherweise). Jedes Kind erhält einen Rahmen oder eine Glasplatte und kann nun aus den Bechern sein eigenes Bild gestalten. Glas eignet sich ganz besonders als Untergrund für die Gestaltung, da das Salz darauf sehr leicht mit den Fingern oder verschiedenen Hilfsmitteln wie Pinseln, Federn, Pappschiebern etc. verteilt werden kann. Zusätzlich können farbige Papiere unter das Glas gelegt werden. Für das Arbeiten mit den leuchtenden Farbpigmenten bietet sich schwarzes oder weißes Tonpapier an. Aus den einzelnen Bildern der Kinder kann eine Geschichte entstehen, die abfotografiert und als Grundlage für weiteres kreatives Arbeiten genutzt wird.

Sandspiel auf dem Overhead-Projektor

Material: Overhead-Projektor, Sand oder Salz, Rahmen und Folie

Ein Overhead-Projektor wird so präpariert, dass man darauf mit Sand oder Salz spielen kann. Dafür bietet es sich an, die Leuchtfläche mit Folie abzukleben oder einen Rahmen aufzulegen, damit das feine Material nicht in das Gerät rieselt. Die Kinder lassen durch den Sand oder das Salz auf der Leuchtfläche Bilder entstehen. Auch hier können Hilfsmittel wie Pinsel, Spachtel, Federn etc. eingesetzt werden. Angesichts der starken Vergrößerung des Bildes durch die Projektion kann hier gut in der Gruppe gearbeitet werden. Die Kinder können gemeinsam erraten, was auf der Leuchtfläche des Projektors entsteht.

ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Video zur Entstehung des Films:
Making Of Dickmadam.
www.allanimation.de/index.php/de/filme/77-making-of-dickmadam.html

Corrie Francis Parks:
Fluid Frames.
Experimental Animation with Sand, Clay, Paint, and Pixels.
CRC Press: Boca Raton 2016.

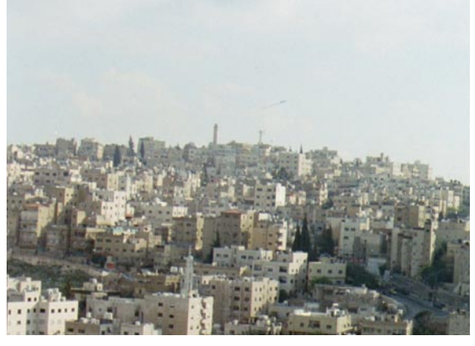
Autorin: Hannah Schreier
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

WHEN CITIES FLY

FILMOGRAFISCHE DATEN

Regie: Khaled Mzher, JO / DE 2017 **Kamera, Schnitt:** Khaled Mzher
Regie- und Kameraassistenz: Simon Rangel **Farbkorrektur:** Faraz Fesharaki
Musik: Hekmat Alkassar (Ukulele), Louay Kanawati (Guitalele) **Produktion:** Khaled Mzher, Bildersturm Filmproduktion (in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, in Koproduktion mit dem WDR) **Produktionsassistenz:** Balqees Muammar
Länge: 4 Min **Format:** Digital Video (von 16 mm) **Bild / Ton:** Farbe, Musik
Serientitel: MISSING MOVIES



INHALT & FILMÄSTHETIK

Schon der Titel WHEN CITIES FLY („Wenn Städte fliegen“) von Khaled Mzher stellt einen poetischen Film in Aussicht – einen Film, der die dokumentarische Wirklichkeit, die er einfängt, weit übersteigt. In nur elf ruhig gefilmten Einstellungen entfaltet WHEN CITIES FLY ein zartes Doppelporträt: das einer Stadt und zugleich das einer Gruppe von spielenden Kindern. Das zentrale Motiv des Films sind bunte Drachen, die im Luftstrom über dem urbanen Raum in den Himmel steigen. Mal schweben sie frei über den Häusern, mal bewegen sie sich ruckhaft, als wollten sie daran erinnern, dass irgendwo, außerhalb des Bildes, ein Mensch an der Drachenschnur zieht. Die Ruhe, die von den Filmaufnahmen ausgeht und die ein wesentliches ästhetisches Merkmal des Films ist, wird durch die akustische Musik von Guitalele und Ukulele noch unterstrichen. Das gänzliche Ausblenden der atmosphärischen Alltagsgeräusche zugunsten der Musik beflügelt die Wahrnehmung und Emotion der Zuschauer*innen. Mit und durch die Musik werden die Filmbilder der steigenden Drachen und der spielenden Kinder als schöne und kraftvolle Motive erfahrbar.

Der Film beginnt mit einer totalen Einstellung: ein Blick aus der Ferne auf ein urbanes Panorama, über dem hoch oben am Himmel, ganz klein, ein Drachen mit flatterndem Schweif fliegt. Darunter säumen Hochhäuser einen Hügel und formen das Bild einer verschachtelten Architektur. Das Gesicht dieser Stadt ist geprägt von Ordnung und Unordnung, Statik und Dynamik. Helle, würfelförmige Wohnbauten stehen in unregelmäßigen Abständen dicht an dicht; sie türmen sich auf- und drängen sich nebeneinander; einige ragen höher empor als andere, hier und da stechen die Wipfel eines Nadelbaums oder einer Antenne spitz in den Himmel.

Die nächste Einstellung rückt den Blick näher an den Stadtraum heran, sodass Details erkennbar werden: Vertikal ansteigende Treppen teilen den Bildraum, Autos durchqueren diesen horizontal, hier und da flattert Wäsche im Wind, die Fassaden der Häuser sind schmucklos. Vor Grau und Beige schwebt nun ein Drachen in hellem Blau fröhlich und ruhig in der Luft. So, wie dieser Drachen kaum wahrnehmbar von Menschenhand gelenkt wird, so sind auch die Bewegungen der Kamera kaum spürbar. Minimal nur bewegt der Filmemacher sie, um den Drachen nicht aus dem Fokus seines Teleobjektivs zu verlieren.

In den folgenden Einstellungen zieht ein farbenfroher Drachen mit einem prächtigen Schweif den Blick auf sich. Wie choreografiert fliegt ein Schwarm Tauben einmal, zweimal auf den rot-weiß-grünen Drachen zu und an ihm vorbei, als wollten sie Kontakt zu dem künstlichen Vogel aufnehmen. Schließlich ist ein Erwachsener zu sehen, der den bunten Drachen vom Dach eines Hauses aus lenkt: Zwischen Wassertank und Satellitenantenne stehend lässt er die Drachenschnur aus.

In dem Augenblick, in dem dieser Drachen aus dem Bild fliegt, schneidet der Regisseur auf ein neues Motiv: Während der Film bis hierher stärker das Porträt der Stadt mit ihren fliegenden Drachen fokussierte, porträtiert die zweite Hälfte des Films eine Gruppe von Kindern. Auf einer brachliegenden Fläche zwischen Häusern, Wildwuchs, Abfällen und Geröll sind vier Kleinkinder ins Spiel vertieft. Statt Drachen halten zwei von ihnen Plastiktüten an Fäden in die Luft. Wie am Anfang des Films, wo die Drachen im städtischen Raum nur aus der Ferne zu sehen waren, zeigt der Regisseur hier die Kinder ebenfalls in der Totalen: Leicht nach unten gerichtet blickt die Kamera auf die – im Kontext der Umgebung – klein wirkenden Kinder.

Darauf folgen aus der Nähe gefilmte Porträts der Kindergruppe vor dem Stadtpanorama. Dicht drängen sich fünf Kinder auf dem engen Raum vor der Kamera: Sie lachen, sprechen, tanzen, gestikulieren, blicken in die Kamera und interagieren mit ihr. Die nächste Einstellung bleibt bei einem Mädchen, das mit besonderer Intensität in die Kamera blickt. Die Zuschauer*innen sehen das Mädchen an und werden von ihr angesehen, so lange bis auch die anderen Kinder wieder stärker ins Bild drängen und die Aufmerksamkeit der Kamera ebenfalls für sich beanspruchen. Das Mädchen, dessen intensiver Blick die Kamera gefesselt hatte, legt einen Arm um einen Laternenpfahl, wie um dort Halt zu finden. Halt geben sich auch die Kinder untereinander, indem sie zusammenstehen, miteinander fröhlich sind, tanzen und die Kleineren unter ihnen an den Händen oder – wie in der vorletzten Einstellung beim Gruppenbild mit acht Kindern zu sehen – auf den Armen halten.

In diesem stetig wiederkehrenden Bild des steigenden Drachens – in dieser Dynamik von Freiheit und Gehaltenwerden – drückt sich vielleicht schon das ganze Glück der Kindheit aus: Denn die Freiheit des Kindes fußt gerade auf der Sicherheit des Gehaltenwerdens durch die Älteren (die Eltern). Im Motiv der Plastiktütendrachen wird noch ein weiterer Aspekt der kindlichen Freiheit deutlich: Die Freiheit des Spiels wird hier erkennbar als Freiheit von Spielzeugen. Oder anders ausgedrückt: Das Bild der Plastiktütendrachen zeigt, wie die einfachsten Dinge den Kindern die schönsten Spielzeuge sein können. Die Fantasie, mit der sich Kinder scheinbar wertlose Objekte aneignen und diese umdeuten, bedeutet zugleich auch die Freiheit, mit dem Wenigen, was da ist, ein lustvolles Spiel zu gestalten.

Und gilt diese Gestaltungsregel nicht auch für den Film WHEN CITIES FLY? Der Film entfaltet seine Wirkung nicht in einem großen technischen Apparat oder einer kunstvollen Inszenierung. Vielmehr bedeutet auch hier die Begrenztheit der Mittel eine große Freiheit: Ein Filmemacher, der mit einer Filmkamera, die er selbst tragen kann, und etwa zwei Rollen Film das aufzeichnet, was da ist – die beobachtete Wirklichkeit – und diese poetisch bearbeitet.

KÜNSTLERISCHE EINORDNUNG DES FILMS

WHEN CITIES FLY ist ein zeitgenössisches experimentelles Porträt, das einen kleinen Ausschnitt von Amman, der Hauptstadt Jordaniens, zeigt. Die sich über sieben Hügel erstreckende Stadt hat eine auffällig fotogene Textur, die sich der Regisseur Khaled Mzher filmisch angeeignet hat. Zu der spürbaren Begeisterung für die Physis des gebauten Raums passt auch die Wahl des 16 mm-Films, dessen Materialität WHEN CITIES FLY sichtbar ausstellt. Besonders deutlich wird dies in den gelborangen Materialverfärbungen, mit denen der Film beginnt und die auch in seinem weiteren Verlauf erscheinen. Diese Momente markieren Anfang und Ende einer Filmrolle, d. h. diejenigen Materialstellen, an denen der fotochemische Film beim Einlegen in die Kamera sowie beim Herausnehmen einem Lichteinfall ausgesetzt war. Darüber hinaus sind weiße Blitzlichter zu sehen, die beim Drehen mit der Bolex-Kamera zwischen jeder Einstellung entstehen. Die Entscheidung, diese Momente nicht aus dem Film herauszuschneiden, macht für die Zuschauer*innen sowohl die physische Basis des filmischen Materials als auch dessen zeitliche Begrenztheit erfahrbar. Sie erinnert die Filmzuschauer*innen daran, dass mit Film, anders als mit digitalen Kameras, nicht beliebig viel Material gedreht werden kann. Vielmehr müssen beim Drehen auf analogem Film die Motive sowie die Dauer jeder Einstellung sorgfältig bestimmt werden. Schließlich läuft alle drei Minuten eine Filmrolle aus und muss gewechselt werden!

Da die Bolex, die der Regisseur für seinen Film verwendet hat, eine stumme 16 mm-Filmkamera ist, musste er sich ebenfalls sehr bewusst für (oder gegen) Ton entscheiden. Statt aber die Sounds der Stadt aufzuzeichnen und zu den Bildern zu montieren, hat sich Khaled Mzher für den Einsatz von Musik entschieden. Die beiden Musiker Hekmat Alkassar und Louay Kanawati – zwei mit dem Regisseur befreundete und in Berlin lebende Gitarristen – haben für den Film drei Musikstücke live improvisiert, von denen Mzher schließlich eines ausgewählt und zu den Bildern montiert hat.

Den Ausgangspunkt für diesen Film bildete eine Einladung des Goethe-Instituts an den Regisseur, einen Beitrag zu dem Episodenfilm MISSING MOVIES („Fehlende Filme“) zu drehen, der Kindern in Flüchtlingscamps gezeigt werden sollte. Die kurzen Filme für den Episodenfilm sollten ohne Sprache auskommen, damit sie für Kinder zwischen vier und zehn Jahren überall auf der Welt verständlich sind. Der ebenfalls in Berlin lebende Regisseur Khaled Mzher gehörte zu den acht Filmemacher*innen aus Ägypten, Jordanien, Iran, Deutschland, Kolumbien und Syrien, die dieser Einladung gefolgt sind. Als einziger in der Gruppe hat er auf analogem Filmmaterial gedreht. Der Porträtfilm ABDULLAH, ebenfalls in Jordanien gedreht, war Mzhers Hauptbeitrag zu MISSING MOVIES. Darüber hinaus hat er noch weitere 16 mm-Filme mit und über Kinder mit Fluchterfahrung gedreht, die er in Jordanien, dem Libanon und Griechenland getroffen hat – darunter auch WHEN CITIES FLY.

In Jordanien, das wie eine „friedliche Insel“ inmitten der Krisengebiete Syrien, Irak und Westjordanland liegt, leben viele Zugewanderte und Geflüchtete, die ihre Heimatländer aufgrund von Bürgerkrieg und von religiösen oder politischen Konflikten verlassen haben. Auch die in WHEN CITIES FLY porträtierten Kinder, die der Filmemacher bei seinen Rundgängen in Ammans Vorstädten zufällig getroffen hat, kommen aus palästinensischen und syrischen Familien, die zum Zeitpunkt des Films in derselben Nachbarschaft lebten.

Beim Erkunden der Stadt Amman ist dem Filmemacher das Phänomen der fliegenden Drachen unmittelbar aufgefallen und er wusste sofort, dass er mit diesem starken visuellen Motiv arbeiten möchte. Die Arbeit mit und für Kinder, die für den Filmemacher bis dahin neu war, hat seine Wahrnehmung auf die Kraftmomente inmitten von widrigen Umständen gelenkt. Wie in WHEN CITIES FLY zu sehen ist, strahlen Kinder – selbst in großer Not – eine besondere Energie aus und trotzen den widrigsten Umständen. Diese Energie ist es, die sich in den spontanen und unbekümmerten Blicken der Kinder in die Filmkamera zeigt und sich auch auf die Zuschauer*innen des Films überträgt.

DER FILMEMACHER

Khaled Mzher ist in Damaskus geboren, wo er ein Bachelorstudium am Institute of Dramatic Arts absolviert hat. Daran schloss sich 2009 bis 2011 ein Regiestudium an der National Polish Film, Television and Theatre School (PWSFTviT) in Łódź sowie 2012 bis 2020 ein Regiestudium an der Deutschen Film- und Fernsehakademie Berlin (dffb) an. In der Bolex-Werkstatt der dffb, die von der Berliner Filmemacherin Ute Aurand geleitet wird, hat Khaled Mzher 2013/14 die Arbeit mit der 16 mm-Filmkamera erlernt.

Die folgenden Kurzfilme hat Khaled Mzher 2017 mit der Bolex-Kamera auf einer dreiwöchigen Reise durch Länder gedreht, die von Flucht- und Migrationsbewegungen stark betroffen sind. Sie sind entweder mit Kindern zusammen entstanden oder sie porträtieren Kinder: In Jordanien hat Khaled Mzher ABDULLAH, WHEN CITIES FLY, COLOR MAKERS, LET'S CAMERA gefilmt, im Libanon die Filme STREET'S ANGELS und CALM SPIRIT und in Griechenland THE GREEK SONG. Mzhers Debüt-Kurzspielfilm WADA' (DE 2015), der Einblicke in das Leben der syrischen Exilgesellschaft in Deutschland erlaubt, war 2015 im deutschen und internationalen Wettbewerb der Internationalen Kurzfilmtage Oberhausen sowie auf weiteren europäischen Filmfestivals vertreten.

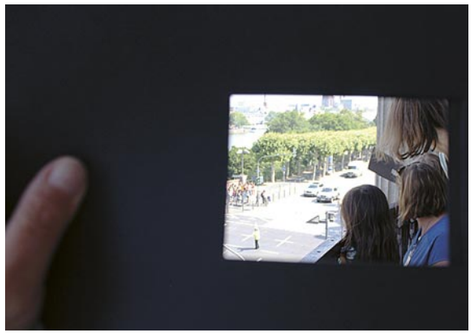
SICHTWEISEN

Kindern fällt in der Regel sofort auf, dass die im Film zu sehende Stadt nicht in Deutschland liegt. Die Besonderheit des Stadtbilds springt deutlich ins Auge und je nach Herkunft und Reiseerfahrungen empfinden zuschauende Kinder die städtische Umgebung des Films als vertraut oder andersartig. Mitunter beschreiben Kinder die im Film gezeigte Stadt auch als eine von Armut geprägte. An solche Beobachtungen ließe sich sehr gut ansetzen und nach der Wirkung des Films fragen. Es ließe sich über Stimmungen und Gefühlen sprechen, die einzelne Motive des Films (z. B. die fliegenden Drachen, die Kindergesichter, die Vögel), die Musik und der Film als Ganzes bei ihnen auslösen. Es ließen sich beschreibende Adjektive vorschlagen: z. B. fröhlich, traurig, lustig, trist, schön, kraftvoll, trostlos, warm, kalt, (un)angenehm usw.

Um auf die Wirkung der in WHEN CITIES FLY zu hörenden Musik einzugehen, könnte – vor der Sichtung des Films – die Musik losgelöst von den Filmbildern gespielt werden, um die Kinder beschreiben zu lassen, wie sie die Musik empfinden. Darüber hinaus lässt sich der Film nach der ersten Sichtung mit einer veränderten Tonspur unterlegen: So kann die erste Hälfte des Films mit Stadtgeräuschen unterlegt vorgeführt werden. Durch die veränderte Tonspur, die in die ursprüngliche Tonspur des Films übergeht, lässt sich die Wirkung der Filmmusik als ästhetisches Element in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Um die Stadtbilder von Amman mit dem eigenen städtischen Lebensraum zu vergleichen, und dabei vielleicht sogar Gemeinsamkeiten zu finden, können Kinder auf einen Aussichtspunkt in ihrer Einrichtung oder in ihrer Stadt geführt werden (z. B. auf einen Balkon, an ein Fenster im obersten Stockwerk eines Hauses, auf einen Hügel im Park), wo sie einen Teil des Stadtraums gut überschauen können. Um den Blick einer Kamerafrau/eines Kameramanns zu simulieren und dabei die Kadrierung des Filmbilds (= Wahl des Bildausschnitts) erfahrbar zu machen, können die Kinder durch ein Passepartout aus schwarzer Pappe schauen, das sie sich vor die Augen halten. Dabei sollten die Maße des Passepartouts so gewählt werden, dass das ganze Gesicht des Kinds abgedeckt ist und nur ein kleiner Ausschnitt frei bleibt, durch den die Kinder blicken.

Darüber hinaus wäre es interessant zu erfahren, wie die zuschauenden Kinder auf die Porträtaufnahmen der gefilmten Kinder reagieren, ob sich die Blicke der Kinder in die Kamera auf die Zuschauer*innen übertragen und ob diese sich mit den Kindern im Film identifizieren. Denn das ästhetische Mittel des Kamerablicks, das in WHEN CITIES FLY sehr spontan und natürlich wirkt, wird in Dokumentar- und Spielfilmen sparsam eingesetzt. In konventionell gefilmten Produktionen werden Blicke von Darsteller*innen oder Protagonist*innen in die Kamera tendenziell vermieden, um die filmisch erzeugte Illusion nicht zu stören und die Zuschauer*innen nicht vom Geschehen abzulenken.



VOM SEHEN ZUM GESTALTEN

Bunten Drachen basteln

Impulse: Luft, Bewegung, Drachen, Stadtbilder, Mensch & Kind

Material: Standventilatoren, Butterbrottüten aus dünnem Papier, bunte Schleifenbänder (z. B. 30 bis 50 cm lang), transparenter Klebefilm, Tacker, Schnur, Klebestift

Die Kinder basteln aus Butterbrottüten einen einfachen Drachen mit buntem Schweif, den sie im Luftstrom von vier in den Raumecken postierten Standventilatoren steigen lassen. An die geschlossene Seite der Papiertüte kleben die Kinder den Schweif des Drachens – bestehend aus zurechtgeschnittenen farbigen Schleifenbändern – mit transparentem Klebefilm an. An der offenen Seite der Tüte wird die Schnur des Drachens mit einem Klebestift befestigt. Die Öffnung der Tüte wird geweitet und der Drachen mit der Öffnung zum Ventilator in den Luftstrom gehalten. Dabei können die Kinder den eigenen Drachen sowie den der anderen Kinder beobachten. Auf dem Weg nach Hause können sie ihren Drachen am Handgelenk festbinden oder mit dem Tacker fixieren lassen und mit sich ziehen.

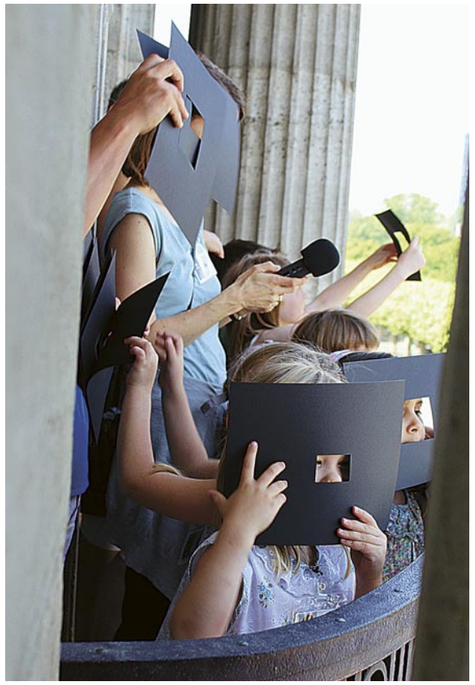
ZUM WEITERLESEN UND WEITERSCHAUEN

Interview mit Khaled Mzher:
khaledmzher.com/films/missing-movies

Internetseite der Filmproduktionsfirma:
www.bildersturm-film.de/missing-movies

Die Internetseite Missing Movies:
www.goethe.de/de/kul/flm/prk/fum/mim.html

Filmszene Köln:
www.filmszene.koeln/missing-movies-episodenfilm-fuer-kinder-in-fluechtlingssituationen



Autorin: Stefanie Schlüter
© DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, 2020

DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

Literaturempfehlungen

RUND UM FRÜHKINDLICHE KULTURELLE BILDUNG, FILMBILDUNG UND REGGIO-PÄDAGOGIK

Frühkindliche Kulturelle Bildung

Bilstein, Johannes / Neysters, Silvia (Hg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena 2013.

Bockhorst, Hildegard (Hg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 2. München: kopaed 2006.

Bockhorst, Hildegard / Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 30. München: kopaed 2012.

Braun, Daniela (Hg.): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Kreativität & Spielen. Berlin / Düsseldorf: Cornelsen Scriptor 2010.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hg.): Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele. Remscheid 2016. Download unter: www.bkj.de/publikation/spiel-und-kunst-von-anfang-an.

Danner, Antje / Gansen, Peter / Heyd, Corinna / Lieber, Gabriele (Hg.): Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung. Norderstedt: Books on Demand 2011.

Dietrich, Cornelie / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2013.

Heyl, Thomas / Schäfer, Lutz: Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin / Heidelberg: Springer-Verlag 2016.

Kirsch, Lina / Stenger, Prof. Ursula: Frühkindliche Kulturelle Bildung – Stand der Forschung. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Universität zu Köln 2020.

Kudryavtsev, Vladimir T.: The phenomenon of child creativity. In: International Journal of Early Years Education. Jg. 19 (2011), Nr. 1, S. 45 – 53.

Kulturelle Bildung Online. www.kubi-online.de

Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim / München: Juventa 2004.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Hochschule der Künste Bern HKB (Hg.): Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe – von Anfang an! Aspekte und Bausteine einer gelingenden Kreativitätsförderung ab der frühen Kindheit: Impulse zum transdisziplinären Dialog. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Bern 2017. Download unter: www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/publikationen/25.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Kunst und Spiele. Phantasievolle Kulturvermittlung für Kinder. Programmeinblicke. Stuttgart 2019. Download unter: www.bosch-stiftung.de/de/publikation/kunst-und-spiele-phantasievolle-kulturvermittlung-fuer-kinder.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed 2020.

Staege, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2016.

Weiß, Gabriele (Hg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript 2017.

Winderlich, Kirsten (Hg.): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Kunst und Ästhetik. Berlin: Cornelsen Scriptor 2010.

Filmbildung

Arsenal – Institut für Film und Videokunst (Hg.): Living Archive – Archivarbeit als künstlerische und kuratorische Praxis der Gegenwart. Berlin: b_books 2013.

Bergala, Alain: Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Marburg: Schüren Verlag 2006.

Eckert, Lena / Martin, Silke (Hg.): FilmBildung. Bremer Schriften zur Filmvermittlung, Band 4. Marburg: Schüren Verlag 2014.

Hagener, Malte / Hediger, Vinzenz (Hg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt / New York: Campus Verlag 2015.

Henzler, Bettina: Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis. Bremer Schriften zur Filmvermittlung, Band 3. Marburg: Schüren Verlag 2013.

Henzler, Bettina / Pauleit, Winfried (Hg.): Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. Bremer Schriften zur Filmvermittlung, Band 1. Marburg: Schüren Verlag 2008.

Henzler, Bettina / Pauleit, Winfried / Rüffert, Christine / Schmid, Karl-Heinz / Tews, Alfred (Hg.): Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung. Berlin: Bertz + Fischer 2010.

Keppler-Tasaki, Stefan / Paefgen, Elisabeth K. (Hg.): Was lehrt das Kino? 24 Filme und Antworten. München: edition text + kritik 2012.

Klant, Michael / Spielmann, Raphael: Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst. Materialien für die Sek I und II. Braunschweig: Schroedel 2008.

Korte, Helmut: Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2010.

Niesyto, Horst (Hg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 6. München: kopaed 2006.

Pauleit, Winfried / Peters, Maria / Schädler, Sebastian (Hg.): Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter. Ästhetik & Kommunikation, Jg. 35 (2004), Heft 125.

Rückert, Friederike (Hg.): Bewegte Welt / bewegte Bilder. Bewegtbilder im kunst- und medienpädagogischen Kontext. München: kopaed 2018.

Schäfer, Horst / Wegener, Claudia (Hg.): Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland. Konstanz: UVK 2009.

Schlüter, Stefanie: „Geht dich das was an?“ Das politisch Bildende im Film. In: Julius-Leber-Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Mit Bildern bewegen. Der politische Film heute. Hamburg: bub 2009, S. 74 – 83.

Schlüter, Stefanie: Vermittlung von Künstlerfilmen | Teaching Artists' Films. In: AG Kurzfilm (Hg.): SHORT report 2010. Dresden 2010, S. 36 – 45. Wiederveröffentlicht in: shortfilm.de, Januar 2011.

Schädler, Sebastian: Wenn Derrida Schneewittchen trifft … Filmpädagogik und [Dekonstruktion] von Geschlechterklischees. München: kopaed 2008.

Sommer, Gudrun / Hediger, Vinzenz / Fahle, Oliver (Hg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Marburg: Schüren Verlag 2011.

Spielmann, Raphael: Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven. München: kopaed 2011.

Walberg, Hanne: Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: transcript 2011.

Wegener, Claudia / Wiedemann, Dieter (Hg.): Kinder, Kunst und Kino. Grundlagen zur Filmbildung aus der Filmpraxis. München: kopaed 2009.

Wegner, Wenke: Kino, Sprache, Tanz. Ästhetik und Vermittlung in den Filmen der Berliner Schule. Bremer Schriften zur Filmvermittlung, Band 5. Marburg: Schüren Verlag 2015.

Zahn, Manuel: Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript 2012.

Empfehlungen für die Kindertagesstätte

Brockschnieder, Franz-Josef: Reggio-Pädagogik in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder 2009.

Duncker, Ludwig / Müller, Hans-Joachim / Uhlig, Bettina (Hg.): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. Schriftenreihe Philosophieren mit Kindern, Band 1. München: kopaed 2012.

Fossati, Giovanna / Yumibe, Joshua / Gunning, Tom / Rosen, Jonathon: Fantasia of Color in Early Cinema. Amsterdam: EYE Filmmuseum / Amsterdam University Press 2015.

Hollein, Max / Schlicht, Esther (Hg.): Zelluloid. Film ohne Kamera. Berlin: Kerber Verlag 2010.

Leblond, Michaël / Betrand, Frédérique: Im Pyjama nach New York. Köln: Boje Verlag 2013.

Leitner, Barbara E. / Leitner, Barbara J.: Das Knöpfeheft. Kiliansroda / Weimar: verlag das netz 2016.

Marsden, Bettina: MiniFilmclub. Filmkunst und Filmbildung für Kindergartenkinder. In: Betrifft KINDER 09-10 / 18.

Naumann, Thilo Maria: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag 2014.

Phillips, Knut: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt: Toeche-Mittler Verlag 2011.

Pytka, Marcel / Kügler, Tobias: Dino auf dem Polylux. Ästhetische Bildung in der Kita. Kiliansroda / Weimar: verlag das netz.

Reggio Children S.r.l. (Hg.): Hundert Sprachen hat das Kind: die deutsch-italienische Originalausgabe zur Ausstellung. Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand 2002.

Rettkowski-Felten, Margarete / Jordan, Michaela: Spieglein, Spieglein an der Wand … Das Spiegelbuch für Kindergarten, Hort und Grundschule. Weltwissen anfassen. Kiliansroda / Weimar: verlag das netz 2008.

Seder, Rufus Butler: Galopp! Tiere, die sich echt bewegen. Ein Scanimation Buch. Köln: Boje Verlag 2008.

Smith, Keri: Wie man sich die Welt erlebt. Das Alltags-Museum zum Mitnehmen. München: Kunstmann 2011.

Thielemann, Marion: Werkstatt(t)räume für Kitas. 12 Werkstattbilderbücher von Atelier bis ZaBu. Kiliansroda / Weimar: verlag das netz 2015.

Reggio-Pädagogik

Bertani, Eletta: Kommunalpolitischer Beitrag aus Reggio Emilia. In: Projektgruppe Reggio / Hamburg (Hg.): Wenn das Auge über die Mauer springt. Hamburger Dokumentation. Hamburg 1990, S. 29 – 31.

Davoli, Mara / Ferri, Gino / Reggio Children S.r.l. (Hg.): Reggio tutta. Wie Kinder Ihre Stadt ko-konstruieren. Berlin: Was mit Kindern 2015.

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. 6. Auflage. Berlin / Düsseldorf: Cornelsen Scriptor 2010.

Edwards, Carolyn / Gandini, Lella / Forman, George (Hg.): Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. 2. Auflage. Reggio Emilia: Elsevier Science 1998.

Knauf, Tassilo: Orte für Kinder in Reggio Emilia. In: Klein & Groß, Jg. 48 (1995), S. 1 – 6.

Knauf, Tassilo: Wir erziehen Kinder nicht, wir assistieren ihnen. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. In: Welt des Kindes, Jg. 78 (1998), Nr. 4, S. 13 – 19.

Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz 2000, S. 181 – 201.

Knauf, Tassilo: Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik. In: Textor, Martin R. / Bostelmann, Antje (Hg.): Das Kita-Handbuch. 2013. www.kindergartenpaedagogik.de/1059.html).

Knauf, Tassilo: Pädagogische Ansätze für die Kita: Reggio. Berlin: Cornelsen Scriptor 2017.

Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. KiTa Fachtexte. 2017. Download unter: www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/reggio-paedagogik.

Lindsay, Gai: Reflections in the Mirror of Reggio Emilia's Soul. John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. In: Early Childhood Education Journal, Jg. 6. (2015), Nr. 43, S. 1 – 11. Download unter: ro.uow.edu.au/sspapers/1872.

Lingenauber, Sabine: Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. 5. Auflage. Bochum / Freiburg: Projekt Verlag 2009.

Lingenauber, Sabine (Hg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. 4. Auflage. Bochum / Freiburg: Projekt Verlag 2011.

Lingenauber, Sabine: Der Reggio Emilia Approach. In: Barz, Heiner (Hg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS 2018.

Project Zero / Reggio Children S.r.l. (Hg.): Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia: Reggio Children Pubns 2001.

Reggio Children S.r.l.: www.reggiochildren.it.

Rinaldi, Carlina: In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. London: Routledge 2006.

Schäfer, Gerd E.: Die Reggio-Pädagogik in der Bildungstradition. In: Knauf, Helen (Hg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart: Kohlhammer 2009, S. 47 – 59.

Thornton, Linda / Brunton, Pat: Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. London / New York: Routledge 2014.

Ullrich, Wolfgang / Brockschnieder, Franz-Josef: Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder 2009.

Zusammengestellt von Daniela Dietrich, Bettina Marsden, Henrike Okrent und Britta Yook.

Autor*innen

Alejandro Bachmann
Alejandro Bachmann ist Kulturarbeiter mit Schwerpunkten im Vermitteln von und Schreiben über Film sowie in der Zusammenstellung von Filmprogrammen (mit Fokus auf dokumentarischen und experimentellen Formen). Seit 2015 ist er Teil der Auswahlkommission im Bereich Dokumentarfilm der Diagonale – Festival des österreichischen Films, seit 2019 Mitglied der Auswahlkommission der Duisburger Filmwoche. Herausgeber u. a. von „Räume in der Zeit. Die Dokumentarfilme von Nikolaus Geyrhalter“ (Wien: Sonderzahl 2015) und Co-Herausgeber von „Echos. Zum dokumentarischen Werk Werner Herzogs“ (Berlin: Vorwerk 8 2018).

Bettina Henzler
Dr. Bettina Henzler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik) mit Schwerpunkt Filmwissenschaft und Filmvermittlung. Nach der Promotion zum ästhetischen Filmvermittlungsansatz von Alain Bergala („Filmästhetik und Vermittlung“, Marburg 2013), leitete sie 2016–2018 das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Filmästhetik und Kindheit“. Darüber hinaus ist sie seit 2000 freiberuflich in der Filmvermittlung tätig und kooperierte in diesem Zusammenhang auch mit internationalen Kulturinstitutionen wie dem DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, dem Österreichischen Filmmuseum oder der Cinémathèque française. Sie ist Mitglied des Editorial Board des Film Education Journal und Mitherausgeberin der Sammelpublikationen: „Filme sehen, Kino verstehen“ (Marburg: Schüren Verlag 2009), „Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung“ (Berlin: Bertz + Fischer 2010), Online-Ausgabe „Filmvermittlung“ von „Nach dem Film“ (Nr. 13, 2013); „Kino und Kindheit“ (Berlin: Bertz + Fischer 2017). Website: www.film-und-kindheit.de.

Karin Knauf
Karin Knauf ist Dipl.-Sozialpädagogin und hat einen B. A. Musik in der Kindheit. Nach ihrem Studium arbeitete sie in der Stationären Erziehungshilfe und begleitete dort Kinder und deren Familien in ihren individuellen Problemlagen. Mit dem musikpädagogischen Studium setzte sie den Fokus auf den spielerischen Umgang mit Stimme, Klang und Geräuschen. 2012 eröffnete sie die teamgeleitete Kita Grüne Soße, die sich im Laufe der vergangenen Jahre zur Kulturkita für Filmbildung entwickelt hat. An der Entwicklung des Formates MiniFilmclub ist sie seit 2013 beteiligt.

Christine Kopf
Christine Kopf studierte Filmwissenschaft, Deutsche Philologie und Kulturanthropologie. In Wiesbaden leitete sie einige Jahre das goEast-Festival des mittel- und osteuropäischen Films. Sie entwickelte Konzepte, Ausstellungen und Filmreihen u. a. für das Filmhaus Nürnberg, ZKM – Zentrum für Kunst und Medien Karlsruhe, Kulturamt Wiesbaden und – seit 20 Jahren und allen voran – für das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum. Von 2013 bis 2019 war sie Kuratorin für den Filmpreis der Robert Bosch Stiftung für internationale Zusammenarbeit zwischen jungen Filmemacher*innen aus Deutschland und der arabischen Welt. Seit 2013 leitet sie am DFF die Abteilung Filmbildung und -vermittlung, seit Mai 2018 ist sie zusätzlich als Co-Leiterin für die Strategische Entwicklung des DFF zuständig. Sie hat zahlreiche erfolgreiche Filmbildungsprojekte aufgesetzt, darunter der MiniFilmclub, und ist u. a. Initiatorin und Leiterin der kulturpolitisch aktiven AG Filmbildung und -vermittlung im Deutschen Kinematheksverbund.

Bettina Marsden
Bettina Marsden ist Dipl.-Sozialpädagogin und Gruppenanalytikerin. Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit lag zu Beginn ihres beruflichen Werdegangs in der vollstationären Heimpädagogik. Um gruppale und psychoanalytische Zusammenhänge der Familien in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten tiefer verstehen und begleiten zu können, absolvierte sie die Ausbildung zur Gruppenanalytikerin / Supervisorin. Das Format MiniFilmclub entwickelte sie von Beginn an mit. 2012 eröffnete sie die teamgeleitete Kita Grüne Soße, die sich im Laufe der vergangenen Jahre zur Kulturkita für Filmbildung entwickelt hat.

Stefanie Schlüter
Stefanie Schlüter lebt als freie Filmvermittlerin in Berlin, wo sie u. a. für das Arsenal – Institut für Film und Videokunst e. V. tätig ist. Im Arsenal Filmatelier bietet sie gemeinsam mit Filmemacher*innen und Vermittler*innen „Großes Kino, kleines Kino“, eine Filmreihe zum Mitmachen für Kinder, sowie Film- und Kinoworkshops für Kitas und Schulen an. Im Rahmen des Projekts „Living Archive – Archivarbeit als künstlerische und kuratorische Praxis der Gegenwart“ des Arsenal hat sie 2011–2013 ein Projekt mit Grundschulkindern im Filmarchiv realisiert. Diese archiv-vermittelnde Praxis setzt sie gegenwärtig fort.

Hannah Schreier
Hannah Schreier studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Kunstgeschichte und Kinder- und Jugendliteratur in Frankfurt und Paris (2006–2014). Seit 2013 ist sie freie Mitarbeiterin in der Museumspädagogik des DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, seit 2014 im Team der Abteilung Filmbildung und -vermittlung im Bereich Frühkindliche Filmbildung. Sie wirkte an der Konzeption, Umsetzung und Verstetigung des MiniFilmclubs mit und ist verantwortlich für die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen und Workshops für Pädagog*innen sowie für zahlreiche Workshops mit Kita-Kindern. Projektmitarbeit und -leitung der EU-Projekte „ABCinema“, „ABCinemaPlus“ und „Cinemini“. Derzeit hält sie die Co-Projektleitung im hessenweiten Projekt „KiKi – Kinder, Kino & der BEP“ zur Stärkung von Teilhabe durch Kulturelle Bildung in Kooperation mit dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration inne. Ihr Wunsch ist es, lebendige, nachhaltige Formen Kultureller Bildung zu schaffen. Alle Kinder sollen dadurch ihre Stärken erleben, um kreativ und selbstwirksam ihre eigene Zukunft mitzugestalten.

TEILNEHMERINNEN „FILMBILDUNG UND INTERKULTUR IM MINIFILMCLUB – EIN GESPRÄCH“

Aida Ben Achour
Aufgewachsen zwischen Frankfurt am Main und Tunis, studierte Aida Ben Achour nach einer kaufmännischen Ausbildung am Dr. Hoch’s Konservatorium zunächst Klavier und später dann an der Universität der Künste zu Berlin Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation. Schwerpunkte bildeten verbale, interkulturelle und politische Kommunikation. Sie veröffentlichte und forschte zur politischen Kommunikation anhand von Denkmalsetzungen in Tunis. Sie verfügt über Projekt- und Arbeitserfahrungen in Nordafrika. Als interkulturelle Trainerin arbeitet sie seit vielen Jahren in verschiedenen Projekten u. a. für die Deutsche Entwicklungshilfe, die Stadtverwaltung der Stadt Frankfurt am Main und für soziale Verbände. Im DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum arbeitet sie als Outreach Managerin und interkulturelle Trainerin.

Daniela Dietrich
Daniela Dietrich absolvierte ihr Magisterstudium der Kunstpädagogik / Kunstgeschichte mit den Nebenfächern Soziologie und Theater-, Film- und Fernsehwissenschaften an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Seit Anfang der 1990er Jahre war sie beim Aufbau der Museumspädagogik im DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum aktiv und übernahm später deren Leitung. Als Teil des Konzeptionsteams hat sie das Projekt MiniFilmclub von Beginn an mitgestaltet. Das Team des DFF hat dabei zahlreiche Filme gesichtet und zur Diskussion gestellt, hat mit den Partnern der Kita Grüne Soße und der Kita Stieglitzenweg die Aktiveinheiten gestaltet und die ersten MiniFilmclubs erprobt, dokumentiert und inhaltlich weiterentwickelt.

Britta Yook
Britta Yook studierte Freie Kunst und Bühnenbild an der Hochschule für bildende Künste in Hamburg. Nach ihrem Diplom folgte ein festes Engagement als Bühnenbildassistentin am Schauspiel Frankfurt. Seit 2003 arbeitete sie als freischaffende Bühnen- und Kostümbildnerin für Film und Theaterstätten, u. a. das Staatstheater Mainz, die Oper Frankfurt, Kampnagel Hamburg, das Theater und Philharmonie Duisburg und den Mousonturm Frankfurt. Seit 2013 ist sie am DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum tätig und leitet dort Workshops und Führungen für unterschiedliche Besucher*innengruppen in der Museumspädagogik. Als Vermittlerin im Bereich Frühkindliche Filmbildung engagiert sie sich seit 2015. Darüber hinaus ist sie in der Koordination des MiniFilmclubs innerhalb der Abteilung Filmbildung und -vermittlung tätig und in der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Projekts involviert. Sie leitet (im Tandem mit der Kita) Fortbildungen zur frühkindlichen ästhetischen Filmbildung, sowie Elternabende und Abschlussfeste. In der bundesweiten Verbreitung des MiniFilmclubs schult sie die Vermittler*innen der Kinos.

DANKSAGUNG

Wir bedanken uns bei allen Kindern, die das Projekt MiniFilmclub bereichert haben, sowie bei Frank Albers, Christian Appelt, Ute Aurand, AWO-Kita Kinderhafen (Stephanie Breßler, Jana Eichler, Gudrun Geier, Kerstin Stulgies), Alejandro Bachmann, Robert Beavers, Aida Ben Achour, Michael Besser, Nora-Marie Bouyrakhen, Jan-Henrik Branding, Anna Brilla, Pramila Chenchanna, Endstation Kino Bochum (Johanna Hoffmann, Nina Selig), Kirsten Fabinski, Laura Faller, Anna Faroqhi, Zuni Fellehner, Filmhaus Nürnberg (Christina Diz, Mikosch Horn), Filmmuseum Potsdam (Beate Rabe, Henrike Okrent, Lucas Wolfram, Ruben Wolfram), Tina Gadow, Bettina Henzler, Sabine Imhof, Barbara Kamp, Kita Bildungsnetz Frankfurt, Kita Grüne Soße (Sergio Incicco, Karin Knauf, Anna Liebs, Bettina Marsden, Simona Trolio), Kita Lavendula (Samah Affani), Kita Regenbogen-Kidz (Muzit Aberra, Amira Muminovic, Iman Reimann, Daniela Schulz), Kita Stieglitzenweg, Marie Krämer, Kulturstiftung des Bundes (Teresa Darian, Sabine Eckardt, Dörte Koch), Kunst & Spiele-Team der Robert Bosch Stiftung und der Stiftung Brandenburger Tor (Ottilie Bälz, Natalie Kronast, Julia Teek, Lena Vorholt), Lichtburg Filmpalast Oberhausen (Nina Heise, Petra Rockenfeller), Hans-Peter Marbach, Eunice Martins, Verena Mühlenbeck, Haim Peretz, Nora Perina, Sebastian Rosenow, Angelika Schell, Stefanie Schlüter, Björn Schmitt, Paul Skupin, Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V. (Margit Franz-Gumienny, Gerda Seelisch, Elisabeth Strüber), Günther Volkmann, Naima Wagner.

Besonderer Dank gilt dem Team sowie den Förderern und Partnern des Projekts MiniFilmclub.

Konzeption und Weiterentwicklung: Daniela Dietrich, Natascha Kirsch, Karin Knauf, Christine Kopf, Bettina Marsden, Hannah Schreier, Britta Yook
Koordination: Susanne Brauer, Hannah Schreier, Britta Yook

Gefördert durch:

Kulturstiftung des Bundes

Robert Bosch Stiftung

Funded by the European Union

Kooperationspartner:

Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e.V.

Kita Grüne Soße

kita frankfurt

IMPRESSUM

Perspektiven Frühkindlicher Filmbildung
Themenheft 1:
Filmästhetik und Kinomagie –
Erfahrungen mit dem MiniFilmclub

Herausgegeben von:
DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum
Abteilung Filmbildung und -vermittlung
Schaumainkai 41
60596 Frankfurt am Main

In Kooperation mit:
Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e. V.
Mainkurstraße 2
60385 Frankfurt am Main

Die Publikation wurde gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes.

DFF DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

Direktorin: Ellen M. Harrington
Vorstand: Ellen M. Harrington, Aurélio de Sousa

Leitung Filmbildung und -vermittlung: Christine Kopf
Redaktion: Niels Deimel
Lektorat: Nora-Marie Bouyrakhen
Gestaltung: von Zubinski GbR, Frankfurt am Main
Druck und Herstellung: Berthold Druck GmbH, Offenbach

ISBN 978-3-88799-096-1
ISBN 978-3-88799-097-8 (Digitale Ausgabe)

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

© 2020 DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum und die Autor*innen

BILDNACHWEISE

Titelbild:
© Sabine Imhof
sabine-imhof.de

- S. 4, 7, 8 unten links, 15, 18 unten, 26, 30, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 54, 55, 72 Mitte links u. rechts, 73 oben links u. rechts, 84 unten rechts, 85, 86, 115 © Sabine Imhof / sabine-imhof.de
- S. 2 © Sophie Schüler / Quelle: DFF
- S. 6, 12, 18 oben, 25, 29, 33, 37, 49, 61, 62, 68, 72 unten rechts, 73 unten links u. rechts, 74, 90, 97, 105, 110, 111, 112 © DFF
- S. 8 oben & unten rechts © Kita Grüne Soße
- S. 16, 21, 31, 66 unten, 67, 79, 80 © Jan-Christoph Hartung / hahn-hartung.com
- S. 27, U3 © Eric Vazzoler / zeitenspiegel.de
- S. 43, 44 links, 46, 47 © Lobster Films
- S. 44 rechts, 81, 82, 83, 84 unten links, 99, 100 Quelle: DFF
- S. 45 Quelle: The Metropolitan Museum of Art, Nachlass Clifford A. Furst, 1958
- S. 48 links oben © Hans-Michael Tappen via flickr (Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0)
- S. 48 links unten © Rob Oechsle via flickr (Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0)
- S. 48 rechts Quelle: Library of Congress, Motion Picture, Broadcasting, and Recorded Sound Division
- S. 51, 52, 53, 56 Courtesy of the Len Lye Foundation and The British Postal Museum & Archive. From material preserved and made available by Ngā Taonga Sound & Vision.
- S. 57, 58, 59, 60 © National Film Board of Canada
- S. 63, 64, 65, 66 oben © Deutsche Kinemathek – Museum für Film und Fernsehen
- S. 69, 70, 71 © Filmarchiv Austria
- S. 75, 76, 77, 78 © Thomas Stellmach
- S. 87, 88, 89, 91, 92 © National Film Institute – Film Archive – Hungary
- S. 93, 94, 95, 96 © Studio GDS / Georges Schwizgebel
- S. 101, 102, 103, 104, 106 © Allanimation – Alla Churikova & Dmitri Popov
- S. 107, 108, 109 © Khaled Mzher

Bereits im frühen Alter erleben Kinder bewegte Bilder heute als selbstverständlichen Teil ihrer alltäglichen Erfahrungswelt. Das DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum widmet sich seit 2013 intensiv der Frühkindlichen Filmbildung, denn: Gerade das Medium Film und dessen traditioneller Ausstellungsraum, das Kino, können für Kinder wichtig werden. Mit Leidenschaft und frei von Vorurteilen begleitet bieten sie schon jungen Kindern die Gelegenheit, Kunstwerken ganz offen zu begegnen und dabei einzigartige ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Die Themenheftreihe „Perspektiven Frühkindlicher Filmbildung“ widmet sich ebendiesem Spannungsfeld, das verschiedenste Methoden, Projekte und Akteur*innen in sich vereint.

Die erste Ausgabe der Reihe möchte die Erfahrungen mit dem MiniFilmclub, einem langjährigen Filmbildungsprojekt des DFF und der Kita Grüne Soße des Sozialpädagogischen Vereins zur familienergänzenden Erziehung e. V., vielfältig rekapitulieren und zugänglich machen. Im MiniFilmclub erkunden Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren an acht Terminen die Vor- und Frühgeschichte des Films und sehen im Kino kurze Avantgarde-, Kunst- und Experimentalfilme aus der eigens entwickelten Filmedition.

Die Fachbeiträge der Autor*innen betrachten das Projekt aus spezifischen Blickwinkeln: dem der Kulturpolitik, der Kita-Entwicklung, der Filmvermittlung und der Interkultur. Ergänzt werden die Beiträge vom pädagogischen Begleitmaterial der MiniFilmclub-Filmedition und von einer umfangreichen Sammlung an Literaturempfehlungen rund um Frühkindliche Kulturelle Bildung, Filmbildung und Reggio-Pädagogik.

ISBN 978-3-88799-096-1
ISBN 978-3-88799-097-8 (Digitale Ausgabe)

DFF DEUTSCHES FILMINSTITUT FILMMUSEUM

MINI FILM KLUB

In Kooperation mit

Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e.V.