

Performance Ethnografie : jugendliche Selbstrepräsentationen im Kontext von Jean Rouchs partizipativem Forschungsstil

Autor(en): **Oester, Kathrin / Brunner, Bernadette**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft = revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia**

Band (Jahr): **17 (2012)**

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1007287>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PERFORMANCE ETHNOGRAFIE

Jugendliche Selbstrepräsentationen im Kontext von Jean Rouchs partizipativem Forschungsstil

Text: Kathrin Oester, Bernadette Brunner

Abstract

PERFORMANCE ETHNOGRAPHY

Adolescents' self-representations in relationship with Jean Rouch's «shared anthropology»

For almost two years, a team of anthropologists was teaching media anthropology to 7th to 9th graders in an ethnically mixed and socio-economically underprivileged part of Bern. Like Jean Rouch's protagonists in *Moi, un noir*, the adolescent film makers started to explore their urban environment, performing scenes from their daily life and expressing thereby their dreams and fantasies. This article interprets Rouch's proceedings in *Moi, un noir* as an early form of performance ethnography and re-examines Rouch's methods half a century after their invention in a new, transnationalised environment.

Schlüsselbegriffe: *Performance Ethnografie, Medienanthropologie, Jean Rouch, Repräsentation, Jugendforschung, transnationalisierte Lebenswelten*

Keywords: *performance ethnography, media anthropology, Jean Rouch, representation, youth research, transnationalised lifeworlds*

Mit Kamera und Mikrofon dokumentierten Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im *Jumpcuts-Projekt*¹ sich selbst, ihre Musik, ihren Lebensstil und ihre kulturell vielfältige Welt – im Quartier und zu Hause, in Schule und Freizeit. Träume und Hoffnungen, Lust und Frust, die eigene Geschichte wie die Geschichte anderer können dabei Gegenstand der filmischen Gestaltung sein. Mit dem Ziel, mehr über die Lebenswelt der Jugendlichen und ihren Umgang mit sozialer Benachteiligung, mit Ein- und Ausschlussdynamiken, mit Assimilationsdruck und prekären Berufsaussichten zu erfahren, führten wir von 2008-2010 im transnationalisierten Stadtteil Bern West mit Klassen des 8. und 9. Schuljahrs Medienunterricht durch. Mittels der Arbeit mit audiovisuellen Methoden wollten wir auch Jugendliche ansprechen, die

Mühe mit der Schriftsprache zeigen. Dabei gaben wir den Schülerinnen und Schülern im *Jumpcuts-Projekt* die Repräsentationsmittel selbst in die Hand und begleiteten sie im Prozess ihrer filmischen Produktionen. Die Videos wurden auf der projekteigenen Webseite www.jumpcuts.net veröffentlicht und so einem breiteren Publikum zugänglich gemacht.

Methodisch stützten wir uns auf die *anthropologie partagée* des französischen Ethnologen und Filmemachers Jean Rouch (1917-2004), der seinen partizipativen Ansatz in den 1950er Jahren unter anderem in Abidjan an der Elfenbeinküste zusammen mit afrikanischen Migranten entwickelt hatte. Dabei entstand ein neues Genre, «ethnofiction», das fiktionale und dokumentarische Stilelemente beinhaltet.

¹Das Projekt wurde unter dem Titel «Audiovisuelle Selbstzeugnisse Jugendlicher – eine Herausforderung für die schulische Heterogenitätsforschung» im Rahmen der Pädagogischen Hochschule Bern durch Kathrin Oester (Projektleitung), Marion Alig Jacobson (Video-Animation) und Bernadette Brunner (teilnehmende Beobachtung und Interviews) durchgeführt. Zurzeit läuft die Projektauswertung als Dissertationsprojekt von Bernadette Brunner unter dem Titel «Das Identitätsmanagement Jugendlicher in transnationalen Lebenswelten», finanziert durch die PHBern und den Schweizerischen Nationalfonds weiter.

Der vorliegende Artikel beschreibt Rouchs partizipatives Vorgehen als eine frühe Form der Performance Ethnografie und die Kreation des Ethnofiction-Genres als epistemologisches Modell. Auf dieser Grundlage beschreiben wir unser eigenes Vorgehen und fragen uns, welche Ausdrucksformen und Genres die Jugendlichen reproduzierten, welches Arbeitsbündnis sich mit ihnen herausgebildet hat und welche Formen der Erkenntnis sich mittels eines partizipativen Vorgehens im Rahmen der Performance Ethnografie generieren lassen. In einem dritten Teil beleuchten wir die Performance Ethnografie als eine spezifische Form der Forschungspartnerschaft, als Tauschakt, und zeigen deren Möglichkeiten und Grenzen in einem Forschungsprojekt auf. Das Vorgehen der Performance Ethnografie wird in einem vierten Teil theoretisch reflektiert und vor dem Hintergrund unterschiedlicher epistemologischer Ansätze im Umgang mit dem (filmischen) Bild situiert.

Rouchs «anthropologie partagée» als frühe Form der Performance Ethnografie

Bevor Jean Rouch in Abidjan, der Hauptstadt der Elfenbeinküste, sein Filmprojekt *Moi, un noir* startete, zeigte er einer Gruppe von Soziologen und Migranten Material über die innerafrikanische Migration aus dem erst später fertig gestellten Film *Jaguar* (1957-1967). Einer seiner einheimischen Mitarbeiter, Oumarou Ganda, selbst Migrant, warf dem Material mangelnde Authentizität vor, insbesondere hätten die Hauptdarsteller selbst keine Migrationserfahrung, was für den Zuschauer unmittelbar wahrnehmbar sei (vgl. Henley 2009: 83). Diese Kritik bewog Rouch, in *Moi, un noir* (1958), einem Projekt, das erneut der Migration gewidmet war, anders als bisher vorzugehen. Er schloss sich mit Oumarou Ganda und einem seiner Freunde, Petit Touré, zusammen, um gemeinsam die Welt der Arbeitsmigranten aus Niger in Abidjan zu erkunden². Als Teil dieses Arbeitsbündnisses durfte Rouch mit der Kamera am Leben seiner afrikanischen Partner teilnehmen, und diesen war es im Gegenzug freigestellt, ihre Rollen im Film nach eigenen Vorlieben zu gestalten.

Während sechs Monaten erkundete Rouch mit seinen beiden Protagonisten das Leben auf Abidjans Docks, die schwere Arbeit der Tagelöhner, ihre Missgunst im Anblick der Freizeitbeschäftigungen der weissen Kolonialisten, aber auch ihre Vergnügungen am Wochenende, ihre Liebesgeschichten und Konflikte mit Nebenbuhlern. Im Laufe der filmischen Arbeit verwandelten sich Oumarou Ganda und sein Freund in zwei Persönlichkeiten des Showbusiness, genauer in zwei amerikanische Schauspieler: Oumarou Ganda in Edward G. Robinson und Petit Touré in Eddie Constantine.

Obwohl Rouch sich zu jener Zeit bereits einen Ruf als ethnografischer Filmemacher gemacht hatte, sind im erwähnten Projekt nicht die dokumentarischen Aufnahmen in Abidjan am bemerkenswertesten, sondern die Art und Weise, wie die beiden Protagonisten vor der Kamera zu improvisieren begannen und in Reenactments Geschichten inszenierten. So imaginieren sie vor laufender Kamera ihre Zukunft und artikulierten ihre Hoffnungen, Ängste und Wünsche als Wanderarbeiter. Dabei zeigen sich dem Zuschauer nicht bloss ihre Defizite als unausgebildete Wanderarbeiter und ihr Mangel an Ressourcen, sondern ebenso ihre überschäumende Lebensfreude.

Nachdem Rouch sein filmisches Material beieinander hatte, kehrte er nach Paris zurück, editierte den Film und brachte ihn nach Abidjan zurück, wo Oumarou Ganda und Petit Touré zu den laufenden Bildern einen Kommentar improvisierten, den Rouch nachträglich montierte. Überhaupt war Oumarou Ganda nicht bloss Protagonist in Rouchs Film, sondern auch Ko-Regisseur, also verantwortlich für das Endprodukt. Damit partizipierte er an einem Werk, das in den Studiokinos von Paris für Aufsehen sorgte, die Aufmerksamkeit von Filmemachern wie Jean-Luc Godard erregte und in den damaligen Avantgarde-Zeitschriften besprochen wurde.

Die spezifische Form der Zusammenarbeit mit seinen Protagonisten, die sich vom *observational cinema* distanziert, hat Rouch später *anthropologie partagée* oder *shared anthropology* genannt³. Damit entwickelte er nicht nur eine neue Feldforschungsmethode⁴, in der die Gegenseitigkeit zwischen gleich-

² In Rouchs Worten: «Un jour, j'ai projeté un film que j'avais fait au Ghana, Jaguar. [...] Donc, je montre ce film aux gens qui faisaient l'enquête sur l'immigration. Ils me disent: «Mais c'est de la blague, on voit bien que ton héros n'a pas vraiment vécu l'immigration, qu'il ne sait pas ce que cela veut dire. Nous ici, nous savons ce que c'est... J'ai fait la guerre, je suis prêt à me battre avec n'importe qui. Je suis prêt à faire la révolution dans ce pays s'il n'avance pas». C'était des gens très véhéments. Je leur ai proposé de faire le film» (Rouch 1999: 4).

³ Als *shared anthropology* (vgl. Rouch 2003b: 97 und Henley 2009: 310-337) hat der Begriff auch Eingang in die angelsächsische Anthropologie gefunden. Im deutschen Sprachraum ist der Begriff der partizipativen Forschung gebräuchlicher, der vor allem im Zusammenhang mit der Aktionsforschung (*action research*) Eingang in den Methodenkanon gefunden hat.

⁴ Wie der französische Ethnologe Piault feststellt, kam Rouch mit seiner Methode der *anthropologie partagée* den Gefilmten so nahe «que l'on ressent vivre l'Autre» (2000: 212).

berechtigten Forschungspartnern im Vordergrund steht, sondern auch eine neue Repräsentationsstrategie, in der die Kamera vom blossen Aufzeichnungsgerät zum Forschungsinstrument mutierte. Wie erst nachträglich deutlich wird, entstand Rouchs partizipatives Vorgehen nicht zufällig in den späten 1950er Jahren, als die Elfenbeinküste an der Schwelle zur Unabhängigkeit stand⁵. Indem Rouch seine Protagonisten in visuellen Methoden unterrichtete und Oumarou Ganda von Beginn weg als Partner ins Filmprojekt involvierte, unterlief er die hierarchische Beziehung zwischen Forscher und Erforschten, dem teilnehmenden Beobachter und den «Indigenen», die zu jener Zeit kaum über die Ziele und Absichten der forschenden Ethnografen unterrichtet waren. Doch Rouch überschritt noch eine weitere Grenze: während ethnografische Forschung und Dreharbeiten im methodologischen Kanon der Anthropologie jener Zeit als zwei getrennte, aufeinander folgende Phasen betrachtet wurden (Heider 1976), sind in *Moi, un noir* Feldforschung und Dreharbeiten ein und dasselbe: Die teilnehmende Beobachtung in Abidjan ist der Film, der Film selbst ist die Analyse und als *agent provocateur* stimuliert die Kamera die Ereignisse, die sie registriert.

Bis heute hat *Moi, un noir* für Cineasten wie Anthropologinnen und Anthropologen nichts an Aktualität verloren. Rouchs innovatives, partizipatorisches Vorgehen dürfte nur ein Grund dafür sein; ein anderer ist unseres Erachtens epistemologischer Natur und liegt im improvisierten Charakter der Geschichte, welche der Film erzählt. Rouch selbst nannte das filmische Genre, das er in *Moi, un noir* entwickelt hatte, einmal *ciné-fiction*, ein französischer Kritiker *ethnofiction* (vgl. Sjöberg 2006: 1 und Stoller 1992: 143). Unter diesem Namen hat es denn auch Eingang in die Filmgeschichte gefunden und die empiristische Anthropologie der 1950er Jahre tief verunsichert. Gerade in ihrer formativen Phase Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war die klare Grenzziehung zwischen Faktischem und Fiktivem ein Hauptanliegen der noch jungen Wissenschaft vom Fremden. Feldethnografen distanzieren sich von den *armchair anthropologists* mit ihren spekulativen Erkenntnismethoden und beabsichtigten demgegenüber, die Indigenen mit eigenen Augen zu beobachten und ihre Theorien auf Erfahrungswissen abzustützen. Im Namen

der Objektivität distanzieren sich viele Empiristen von fantasmatisch aufgeladenen Bildern des Fremden und vom Einfluss des Subjekts auf den repräsentierten Gegenstand.

Es verging viel Zeit und erforderte eine tief gehende epistemologische Reflexion, um die bildliche Imagination und mit ihr das Subjekt und dessen Emotionen – ungeachtet, ob es sich dabei um diejenigen des Forschers oder des Erforschten handelte – zu rehabilitieren und für den Erkenntnisprozess nutzbar zu machen. Erst im Rahmen der repräsentationskritischen Debatten der 1980er Jahre setzte sich in der angelsächsischen Anthropologie die Erkenntnis durch, dass die Imagination wesentlich am Wahrnehmungsprozess beteiligt und selbst wichtiges Instrument der Wirklichkeitsaneignung ist⁶. Diesbezüglich stellt der von James Clifford und George E. Marcus 1986 herausgegebene Sammelband – *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* – eine epistemologische Zäsur in der Kultur- und Sozialanthropologie dar. Der Band dekonstruiert das empiristische Paradigma eines ethnografischen Genres, das in einer distanzierenden Beschreibung von Kultur genauso wie in einer distanzierenden Kultur des Schreibens zum Ausdruck kommt. Darin wird die Beziehung des Ethnografen zum (kolonisierten) Anderen von der Reflexion ausgespart. Demgegenüber steht in Cliffords und Marcus' Sammelband die Wissensproduktion selbst zur Debatte, insbesondere unter dem Aspekt der asymmetrischen Beziehung zwischen dem Ethnografen und dem kulturell Anderen.

Ein unhinterfragter Empirismus bildete also gleichsam die Barriere, welche die Wahrnehmung von Rouchs *anthropologie partagée* vor allem im angelsächsischen Sprachraum lange Zeit verhinderte. Zwar zeigten sich in manchen ethnografischen Dokumenten Filmemacher und Filmemacherinnen längst vor der Writing-Culture-Debatte als Subjekte – so etwa in David und Judith MacDougalls 1977 veröffentlichtem Film *Lorang's Way* – doch wurde gerade dies dem ethnografischen Film von empiristischer Seite immer wieder als unwissenschaftlich vorgeworfen. Erst die Writing-Culture-Debatte stellte im angelsächsischen Sprachraum die für den Empirismus klare Grenze zwischen Subjekt und Objekt in Frage und ebenso jene zwischen der faktischen Welt, die es zu *repräsentieren* gilt und

⁵ Die Elfenbeinküste wurde 1960 formell von Frankreich unabhängig.

⁶ Der französische Philosoph Gaston Bachelard betont bereits in den 1930er und 40er Jahren die produktive Kraft der Bilder und der metaphorischen Sprache für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess: «Die Wissenschaft entwickelt sich viel eher auf der Grundlage einer Träumerei als auf der Grundlage des Experiments. [...] Wir müssen uns notwendig mehr vorstellen als wir wissen» (Bachelard in: Rötzer 1987: 718-719). Und Rötzer fasst zusammen: «Die «Funktion des Wirklichen», die sich in den Wissenschaften verkörpert, benötigt ein dialektisches Verhältnis zur «Funktion des Unwirklichen», also zu Träumereien und künstlerischen Vergegenwärtigungen, aus denen Hypothesen entstehen, die die bekannte Realität überschreiten. Bachelard geht es darum, ein gegenläufiges, ineinander verschlungenes Verhältnis der «konzeptionellen Tätigkeit und der Imagination» zu entwickeln, das es als produktive und polemische Rivalität begreift» (Rötzer 1987: 720).

dem, was sich in einer Darstellung (vom Subjekt) *präsentiert*. Die Debatte öffnete nun den Blick dafür, dass das, was sich in Bildern wie Texten zeigt, nicht die empirische Welt als solche ist, sondern eine Welt, die nur insofern existiert *als* sie gesehen oder, in Deleuzes Worten, aktualisiert wird (vgl. Deleuze 1997: 97). Anders als Mimesis des Realen ist Re-Präsentation folglich Aktualisierung des Virtuellen und Ort der *Produktion* von Realität. Mit ihrer engagierten Produktion modellieren Wissenschaftler und Filmemacherinnen eine Deleuze'sche «Karte», welche dem Subjekt erlaubt, sich in einer ständig verändernden Welt zurechtzufinden. Solch eine Modellierung charakterisiert sich nicht durch die beiden Pole «Realität» versus «Imagination», sondern ist Ereignis, Prozess des Werdens, welcher die Realität miterzeugt (vgl. Jäger 1997: 263).

In diesem Sinne charakterisieren wir Rouchs *Moi, un noir* als eine neue Form der Wissensgenerierung, welche die empiristische Anthropologie der 1950er Jahre fundamental infrage stellte. Als Folge des modellierenden Vorgehens liegt der Akzent des Films weder auf der Beobachtung der Migranten aus Distanz noch auf objektivierbarem Faktenwissen – etwa zur ökonomisch und politisch prekären Lage der Tagelöhner im kolonialen Staat der späten 1950er Jahre. Vielmehr lässt *Moi, un noir* die Zuschauer Lust wie Frust von Oumarou Ganda und dessen Freunden miterleben, während der Film in eindrücklichen Bildern ein realitätsnahes, in die Zukunft weisendes Bild der Migration entwirft. Das Medium Film eignet sich zur Darstellung der performativen Seite der Migrationsthematik wie kein anderes: Rouchs Kamera zeichnete die Daten direkt vor Ort auf und fing die Performance seiner Protagonisten auf lebendige Weise ein. Damit erfand er die Performance Ethnografie zusammen mit seinem Team längst vor der performativen Wende in den Sozialwissenschaften⁷.

Auf dem Weg zur Performance Ethnografie im Jumpcuts-Projekt

Wie die Protagonisten von *Moi, un noir* sollten auch die Teilnehmenden an unserem Forschungsprojekt mit dem Titel «Jumpcuts» durch das Medium Film eine Plattform erhalten, um ihren Alltag sichtbar zu machen. Anders als Rouch gaben wir nicht nur die inhaltliche Gestaltung der filmischen Produktionen aus den Händen, sondern auch die Kamera selbst. Im Laufe von zwei Jahren führten wir insgesamt sieben Schulklassen des 8. und 9. Schuljahrs in basale Methoden des dokumentarischen Arbeitens mit der Videokamera ein⁸. Wir unterrichteten die Klassen während einer Projektwoche oder während zwei bis vier Lektionen pro Woche ein Semester lang im Regelunterricht – zuerst die eine Klassenhälfte, dann die andere. Wir konzentrierten uns dabei auf Jugendliche aus dem sozioökonomisch benachteiligten und von Migration geprägten Westen der Stadt Bern. Mädchen und Jungen aus diesem Stadtteil weisen signifikant schlechtere Bildungschancen auf als Gleichaltrige aus privilegierten Wohngebieten Berns (vgl. Oester et al. 2008). Um den mangelnden Bildungserfolg zu verstehen, schien es uns wesentlich, einen besseren Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre Motivationen und ihren Lebensstil zu erhalten. Das Videoprojekt sollte den Jugendlichen ermöglichen, ihre Lebenswelt selbst zu erforschen und zu visualisieren.

Vom ersten Tag an arbeiteten die Jugendlichen mit Kamera, Stativ und externem Mikrofon. Die Videoausrüstung, die sie nach der Schule mit nach Hause nehmen konnten, stand ihnen auch in ihrer Freizeit zur Verfügung. Während des Unterrichts führten wir die Klassen in den technischen Gebrauch der Kamera ein, übten Tonaufnah-

⁷ Im Zeichen der performativen Wende wird der Begriff der Performance Ethnografie allerdings sehr unterschiedlich verwendet. Fabian definiert Performance im Kontext der Ethnografie als kreativen Ausdruck von Erfahrung und Bedeutung (vgl. 1990: xv). In Anlehnung an Victor Turner fokussiert er epistemologisch auf «poesis rather than mimesis» und auf «making not faking» (vgl. Motto, in: Fabian 1990). Norman Denzin betont in *Performance Ethnography* den performativen Text des Ethnografen (2003: 42-53) und Richard Schechner wiederum interessiert sich in *Between Theatre and Anthropology* für die Berührungspunkte zwischen Anthropologie und Theater (1985). Mit seinem Akzent auf dem kreativen Ausdruck der Forschungspartner mittels Reenactment, Schauspiel und Inszenierung steht Fabian Rouch nahe, der neben *Moi, un noir* unter anderem auch in den Filmen *La pyramide humaine* (1959) und *Jaguar* (1957-67) mit dramatischen Formen und Reenactments gearbeitet hat. Heute werden kreative Ausdrucksformen als Mittel der Datengenerierung in der Ethnografie vor allem auch im Zusammenhang von Kunst und Anthropologie diskutiert (vgl. Schneider & Wright 2010).

⁸ Die Methode der audiovisuellen Selbstrepräsentation kommt auch in anderen Projekten zum Einsatz, die die Lebenswelt von Jugendlichen oder Kindern erschliessen wollen. Zwei davon seien hier kurz erwähnt: Das EU-Forschungsprojekt CHICAM («Children in Communication about Migration») bot erst kürzlich zugewanderten Kindern und Jugendlichen in sechs Ländern von 2001-2004 die Möglichkeit, Videos und Fotografien zu Alltagsthemen zu produzieren und mit Gleichaltrigen in anderen Ländern über ihre Produktionen zu kommunizieren. Anders als bei Jumpcuts wurden einheimische Kinder und Jugendliche nicht in das Projekt einbezogen (Center for the Study of Children Youth and Media 2005). Im von Pariser Ethnologinnen und Ethnologen entwickelten Projekt «Ethnokids» erforschen Schülerinnen und Schüler seit dem Jahr 2000 ihren Alltag mittels ethnografischer Methoden. Dabei entstehen u.a. dokumentarische Bildgeschichten und Videos, die auf der projekteigenen Homepage zugänglich sind (vgl. www.ethnoclic.net; Lopež 2005). Mit dem Projekt ist unseres Wissens kein Forschungsanspruch verbunden.

men und den Umgang mit natürlichen Lichtquellen. Der Unterricht umfasste aber auch Übungen zu Dramaturgie und visueller Komposition, Perspektive und Rahmung. Parallel dazu erarbeiteten wir bestimmte lebensweltliche Themen mit den Schülerinnen und Schülern. Mit einer Klasse thematisierten wir z.B. das Thema «Raum – Quartier als Lebenswelt». Die Jugendlichen erforschten ihre Lieblingsorte und ihre Hobbys mit der Kamera, präsentierten ihre Freunde und setzten sich mit dem Image ihres Quartiers als «Ghetto» auseinander. In einer zweiten Klasse wählten wir das Thema «Heimat» als Ausgangspunkt und gingen unterschiedlichen Assoziationen zu diesem Begriff, wie «Heimatland», «Heim», «Freundschaft» oder «Familie» nach. In einer dritten Klasse lag der Fokus auf dem Zusammenleben verschiedener Generationen, der Peers untereinander sowie der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern. Einen weiteren thematischen Angelpunkt bildete das Thema «Zukunft» und somit die beruflichen wie privaten Pläne der Jungen und Mädchen.

Unabhängig von der Themenwahl strebten wir stets eine persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der gewählten Thematik an und verbanden diese mit konkreten Kameraübungen. In einem weiteren Schritt bildeten die Jugendlichen Gruppen von zwei bis vier Personen und entwickelten Ideen für ein gemeinsames Filmprojekt. Sie schrieben kurze Geschichten, brachten persönliche Gegenstände und Bilder von zuhause mit, und erklärten diese ihren Klassenkameradinnen und -kameraden. Nachdem sie kleinere Feldforschungsübungen durchgeführt hatten, drehten sie in ihrer Freizeit erste kurze Szenen. Diese erste Phase des Videounterrichts hatte primär zum Ziel, dass sich die Jugendlichen in der Visualisierung eigener Erfahrungen und Ideen üben.

Zu Beginn des Projekts richteten wir unseren Unterricht auf dokumentarisches und ethnografisches Arbeiten aus. Bereits unsere ersten Erfahrungen im Klassenzimmer zeigten allerdings, dass sich die Jugendlichen nicht auf diese Ausdrucksformen beschränken wollten. Vielmehr bevorzugten sie es, fiktionale und dokumentarische Ausdrucksformen zu mischen, indem sie neben dem ethnografischen Dokumentieren Szenen aus ihrem Leben spielten (Reenactment) oder kurze Spielfilmprojekte realisierten. Inspiriert durch Rouchs *ethnofiction* änderten wir daraufhin unser Projektdesign und führten neben ethnografischen und autobiografischen Übungen auch Inszenierungs- und Schauspielübungen durch. Enttäuscht mussten wir allerdings schon bald feststellen, dass das Resultat kaum unseren Vorstellungen entsprach. Als Folge der unterschiedlichen Zugangsweisen – der ethnografischen Beobachtung, der autobiografischen Auseinandersetzung und den fiktionalen Ausdrucksformen – verloren die Jugendlichen die Orientierung. Auf einmal war nicht mehr klar, ob es sich beim

Dargestellten um eine Auseinandersetzung mit dem eigenen biografischen Hintergrund handelte, um eine ethnografische Beobachtung oder um die schauspielerische Darstellung einer imaginierten Geschichte. Zwar hatten die Jugendlichen viel Spass während des Unterrichts, doch an ernsthaftes Arbeiten war kaum mehr zu denken und wir fühlten uns verunsichert.

An diesem kritischen Punkt unserer Arbeit konsultierten wir eine Theaterpädagogin, die uns riet, biografische Übungen, ethnografische Beobachtung und Schauspielübungen strikter voneinander zu trennen, sodass die Jugendlichen jederzeit genau wussten, in welchem Feld sie sich bewegten. Dieses Vorgehen bewährte sich. Wir erkannten, dass vierzehn- bis sechzehnjährige *digital natives* einerseits zwar durchaus in der Lage sind, verschiedene Stilrichtungen und filmische Genres zu erkennen und zu benennen. Andererseits fiel es ihnen schwer, diese Kenntnisse in der visuellen Umsetzung ihrer Ideen anzuwenden. Die Befähigung dazu stellte sich aber mehr und mehr als der Kern unseres Medienunterrichts heraus: so lernten die Jugendlichen im Rahmen des Projekts, was es heisst, sich mit dokumentarischen Mitteln auszudrücken, unverkleidet vor der Kamera zu stehen und sich für jeden und jede gut erkennbar auf einer Videoplattform im Internet zu präsentieren. Sie lernten, unter den möglichen Darstellungsformen eine Wahl zu treffen: Statt sich mit dokumentarischen Filmen blosszustellen, inszenierten sie persönliche Themen oder mischten in ihren Produktionen nun bewusst dokumentarische und fiktionale Ausdrucksformen.

Nachdem sich das geplante ethnografisch-beobachtende Vorgehen entgegen der anfänglichen Absichten bereits in Richtung Performance Ethnografie erweitert hatte, passte sich unser Projekt zunehmend auch in anderer Hinsicht Rouchs *Moi, un noir* an: Mit dem Ziel, mit visuellen Mitteln eine Geschichte zu entwickeln und gleichzeitig die Jugendlichen besser begleiten zu können, hatten wir anfänglich auf der Niederschrift der Projektideen respektive dem Verfassen eines Treatments, einer Ideenskizze, bestanden. Es stellte sich jedoch heraus, dass einige Gruppen ihre Ideen immer wieder verwarfen und neue entwickelten, ohne diese zu verschriftlichen. Zwar folgten Jugendliche aus Klassen mit erweiterten Ansprüchen («Sekundarklassen») unserer Aufforderung zu einer langfristigen Projektplanung eher und starteten die Dreharbeiten erst *nach* der Verschriftlichung und kritischen Diskussion ihrer Projektidee. Insbesondere Schüler aus Klassen mit Grundansprüchen («Realklassen») zeigten jedoch wenig Interesse am Schreiben und starteten mit den Dreharbeiten, ohne ihre Ideen mit dem Projektteam vorgängig besprochen zu haben. Spontan handelten sie ihr Vorgehen miteinander aus und improvisierten ihre filmischen Geschichten in experimenteller Weise – und hatten schliesslich auch damit Erfolg.

Die steten gruppeninternen Aushandlungsprozesse ermöglichten es den Jugendlichen, das ungewohnte Terrain «Film» gemeinsam auszuloten. Dadurch konnten sie auch persönliche Themen filmisch umsetzen, ohne sich auf eine für sie unangenehme Weise zu exponieren, wie das Beispiel *Streit zwischen Mutter und Tochter* zeigt⁹. Der rund elfminütige Kurzfilm wurde von drei Achtklässlerinnen produziert. Beim Filmthema waren sie sich rasch einig. Sie hätten sich einfach überlegt, was Jugendliche beschäftigt, wie ein Mädchen später im Interview erklärte. Das Thema war ihnen allerdings zu persönlich, um ihre eigene Meinung in dokumentarischer Form in einem Video abzubilden, das auf dem Internet publiziert werden sollte. Die Schülerinnen einigten sich deshalb auf drei Strategien, um Distanz zwischen ihnen als Filmemacherinnen und dem Inhalt des Videos zu schaffen. Eine erste Strategie bestand im Nicht-Erscheinen: Eines der drei Mädchen entschied sich gegen einen Auftritt im Video und übernahm stattdessen den Grossteil der Kameraarbeit. Das Einnehmen einer neutralen Position stellte eine zweite Distanzierungsstrategie dar. Anstatt sich im Video mit ihrer eigenen Meinung zu exponieren, befragten die Schülerinnen als Journalistinnen andere Jugendliche zu ihren persönlichen Erfahrungen. Drittens integrierten die Mädchen Reenactment-Szenen in ihren Film. Im Rahmen von inszenierten Auseinandersetzungen mit ihrer fiktiven Mutter erhielt die junge Protagonistin die Möglichkeit, heldenhaft gegen die feindliche Welt der Erwachsenen anzukämpfen. Durch das Reenactment konnte sich die Fünfzehnjährige vom rebellischen Verhalten ihres filmischen Alter Egos, das sie in gleichem Masse absties wie faszinierte, distanzieren. Gleichzeitig gewann sie als jugendliche Heldin in den Augen ihrer Peers an Prestige. Mit ihrem aufreizenden, roten Kleid, ihrem Musikgeschmack und ihrem Widerstand gegen die reglementierte Erwachsenenwelt erfüllte sie die Codes der Coolness, wie sie die Mehrheit ihrer Gleichaltrigen definierte. Die Rolle der strengen Mutter war hingegen weit weniger prestigeträchtig. Dem Mädchen, das diese Figur im Video verkörperte, wurde deshalb von ihren Teamkolleginnen zugestanden, ein bauchfreies Top und eine Trainingshose zu tragen. Im Interview kommentierte sie die Kleidung der Mutter wie folgt: «Das ist vielleicht nicht gerade so ein Mutter-Outfit, aber ich wollte ja auch nichts so... ja Komisches anziehen, weil es kommt ja ins Internet!». Die Schülerinnen und Schüler setzten sich also mit dem imaginier-

ten Publikum im Internet oder den antizipierten Reaktionen ihrer Eltern und Peers auseinander. Als Ethnografinnen und Ethnografen ihrer Lebenswelt positionierten sie sich innerhalb dieser Beziehungsnetzwerke und reflektierten die Aushandlungsprozesse, die mit dem Akt der Repräsentation verbunden sind. Im performativen Akt der Selbstrepräsentation projizierten die Jugendlichen eigene Erlebnisse auf die Protagonistinnen und Protagonisten ihrer Filme. Die Weiterentwicklung unseres Forschungsansatzes in Richtung der Performance Ethnografie ermöglichte uns damit Einblicke in die adoleszente Lebenswelt, die rein dokumentarische oder verbalsprachliche Methoden nicht erlaubt hätten.

Repräsentation als Tauschakt

Vergleichen wir unser eigenes Vorgehen im Jumpcuts-Projekt mit demjenigen Rouchs, lassen sich sowohl Unterschiede wie Gemeinsamkeiten erkennen. Im Unterschied zu Rouch etwa war unser Projekt mit dem Abschluss der Videoarbeiten noch nicht beendet. Jugendliche wie Lehrpersonen wurden nach Beendigung des Medienunterrichts mithilfe der Methode der *photo elicitation* (vgl. Harper 2002) interviewt und abschliessend wurden die Interviews zusammen mit den Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht und den Videos analysiert. Auf diese Weise führten wir nach Abschluss der ersten Projektphase den von Pierre Bourdieu geforderten «objektivistischen Bruch» als notwendiges Moment der wissenschaftlichen Analyse in unser Vorgehen ein (vgl. Bourdieu & Wacquant 1992: 11)¹⁰. Abgesehen davon überwogen im Projekt aber die Gemeinsamkeiten mit Rouchs Vorgehen in *Moi, un noir*. So gestalteten sich der medienpädagogische Unterricht und unsere Forschung als parallele Prozesse, und wir evaluierten unser Vorgehen laufend, indem wir, wie oben beschrieben, neue Erkenntnisse umgehend im Unterricht umsetzten.

Nach Rouchs Vorbild lockerten wir die hierarchische Beziehung zwischen uns als Forschenden und den Jugendlichen – und zwar sowohl aus pädagogischen wie wissenschaftlichen Gründen: In dem Masse wie die Jugendlichen ihre Filme nach eigenen Vorstellungen gestalteten, nahm ihre Motivation, am Projekt zu arbeiten, zu, gleichzeitig akzeptierten sie uns als Forschungspartnerinnen. Dies verpflichtete uns, so weit wie mög-

⁹ Das Video entstand im Rahmen des Projektunterrichts zum Thema «Raum – Quartier als Lebenswelt». Die inhaltliche Ausrichtung des Kurzfilms ist beispielhaft für die Freiheit, mit der die Jugendlichen die von uns bewusst offen gewählten Rahmenthemen gemäss ihren eigenen Interessen weiterentwickeln konnten.

¹⁰ Auch für Fabian, der an anderer Stelle gegen den wissenschaftlichen Metadiskurs argumentiert, sprechen kulturelle Texte nicht für sich selbst: «Those lasting objectifications of events that we produce through recordings, transcripts, and translations are without any doubt material for the work of interpretation» (Fabian 1990: 15).

lich auf normierende Interventionen zu verzichten, etwa wenn die Jugendlichen in ihren Videos sämtliche Rechtschreiberegeln missachteten oder Tabus verletzten, indem sie schulpolitisch sensible Themen wie Drogenkonsum und Gewalt auf politisch wenig korrekte Weise darstellten. Medienpädagogisch bestand unsere Aufgabe darin, mögliche Konsequenzen ihrer Darstellungen mit ihnen kritisch zu reflektieren. Die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und Projektteam baute auf gegenseitigem Vertrauen auf. Sie sollte dialogisch und auf gleicher Augenhöhe erfolgen. Dies war jedoch nicht immer möglich. So waren das konsequente Einfordern der Erledigung von Hausaufgaben oder das Verbot, urheberrechtlich geschützte Musik in den Videos zu verwenden, Momente, in denen die asymmetrische Machtbeziehung zwischen uns und den Jugendlichen zum Ausdruck kam, wodurch die Forschungspartnerschaft auch zwischenzeitlich gestört werden konnte¹¹.

Den Repräsentationsakt wie unsere Forschungspartnerschaft verstanden wir von Beginn weg als Mauss'sche Tauschbeziehung im Sinne der *anthropologie partagée*, in der Partizipation mit Reziprozität verbunden ist. Am Beispiel von Rouchs Performance Ethnografie in *Moi, un noir* wurde aufgezeigt, was dies für den filmischen Prozess bedeuten kann¹².

Auch W.J.T. Mitchell konzeptualisiert in *Picture Theory* (1994) Repräsentation als Mauss'sche Tauschbeziehung: Jeder repräsentative Akt ist Teil eines Beziehungsgeschehens zwischen Gebendem und Nehmenden, also nie neutral. In einer bestehenden Machtstruktur kann dem Repräsentierten vielmehr Prestige hinzugefügt oder entzogen werden¹³, sodass der Repräsentationsakt stets an Verantwortung gebunden ist. Der Repräsentierte kann sowohl eine aktive wie eine passive Rolle einnehmen oder die Rollen von Repräsentierendem und Repräsentiertem können sich im historischen Prozess sogar umkehren. Repräsentation ist in diesem Sinne nie ein stabiler Prozess und selten unidirektional, sondern grundsätzlich reversibel und dialektisch.

Gerade für die Instabilität des Repräsentationsprozesses bietet, wie wir gesehen haben, Rouchs *Moi, un noir* ein hervorragendes Beispiel, entwickelte Rouch doch seine partnerschaftliche Repräsentationsstrategie am historisch bedeutsamen Übergang der Unabhängigkeit der Elfenbeinküste von Frankreich. Alert antizipierte er, dass seine afrikanischen Freunde kaum mehr zu einer passiven Rolle bereit waren. Und umgehend machte Rouch Oumarou Ganda zu seinem Partner in einem wichtigen Medienunternehmen, – ein Arrangement, das dieser mit Enthusiasmus akzeptierte und mit kreativem Einsatz honorierte. Die Partnerschaft führte, wie wir heute wissen, nicht bloss zur Entstehung eines neuen Genres im ethnografischen Film, sondern auch zu einer neuen Ethik der Feldarbeit: «This type of totally participatory research, as idealistic as it may seem, appears to me to be the only morally and scientifically feasible anthropological attitude today» (Rouch 2003a: 44).

Auch wir betrachten uns repräsentationspolitisch an einer Schwelle: Als etablierte erwachsene Schweizer Forscherinnen in einer stark transnationalisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts können wir kaum länger die Anderen, sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, repräsentieren. Viel mehr muss, wie es Trinh T. Minh-ha ausdrückt, das *speaking about* zu einem *speaking nearby* werden. Dieses Sprechen aus der Nähe verhindert das Sprechen über jemanden, die Vereinnahmung des Gegenübers in der ethnografischen Repräsentation: «a speaking nearby does not objectify, does not point to an object as if it is distant from the speaking subject or absent from the speaking place. A speaking that reflects on itself and can come very close to a subject without, however, seizing or claiming it» (Minh-ha im Interview mit Chen 1992: 87). Es gilt, eine Forschungspartnerschaft einzugehen und von einander zu lernen. Rouchs Verdienst ist es, uns neue Möglichkeiten und Formen einer Tauschbeziehung aufgezeigt zu haben, die für heutige partizipative ethnografische Forschungen wegleitend sind.

¹¹ Als Beispiel sei hier der Konflikt mit einer Mädchengruppe erwähnt, die sich trotz längerer Copyright-Diskussionen nicht an die Projektvorgaben hielt und urheberrechtlich geschützte Musik für ihr Video verwendete. Die Video-Animatorin entfernte die entsprechenden Lieder und ersetzte sie mit legal verwendbarer *Creative-Commons-Musik*. Die Schülerinnen goutierten diesen Eingriff nicht, befürchteten sie doch, dass ihnen von den Gleichaltrigen aufgrund der «uncoolen» Musik Prestige entzogen würde. Die drei Mädchen erwiderten den unliebsamen Eingriff der Video-Animatorin durch einen Kommentar zu ihrem Film auf der Projekthomepage: «Die Musik wurde bis auf ein Lied von unserer Videoprojektlehrerin entfernt -.- wir mögen die Musik auch nicht ;) Aber schaut euch den Film trotzdem an :) <3.» Die Jugendlichen nutzten ihre Repräsentationsmacht, um ihrem Unmut über das Handeln der Video-Animatorin öffentlich Ausdruck zu verleihen und sich gleichzeitig gegen die Kritik ihrer Peers zu schützen.

¹² Auch Johannes Fabian beschreibt in *Power and Performance* (1990) das Vorgehen der Performance Ethnografie als Tauschbeziehung, als er im Zaire der 1980er Jahre zusammen mit einer Gruppe Einheimischer die Bedeutung eines Sprichworts in einer Theaterinszenierung auslotete.

¹³ Den Macherinnen von *Streit zwischen Mutter und Tochter* gelang es beispielsweise, im Tauschakt der Repräsentation Prestige gegenüber ihren Peers zu akkumulieren, da sie die Codes des jugendkulturellen «regime of verisimilitude» (Neale 2003: 161), also die Erwartungen der Gleichaltrigen in Bezug auf das filmische Endprodukt, erfüllten.

Performance Ethnografie als spezifische Form der Wissensgenerierung mit audiovisuellen Medien

Welchen Schritt Rouch in *Moi, un noir* für die Wissensgenerierung mit audiovisuellen Medien machte, wird erst deutlich, wenn wir sein Vorgehen in den Rahmen unterschiedlicher epistemologischer Ansätze im Umgang mit dem Bild stellen. Wie einleitend dargestellt, wertet Rouch in *Moi, un noir* die menschliche Imagination und bildliche Anschauung, wie sie in den Fantasmen der beiden Protagonisten Oumarou Ganda und Petit Touré zum Ausdruck kommen, grundsätzlich als Produktivkräfte im ethnografischen Erkenntnisvorgang. Wir ordnen sein Vorgehen deshalb epistemologisch einem «Modell-Ansatz»¹⁴ zu, der davon ausgeht, dass nicht bloss das physische, sondern auch das «innere, mentale Auge» immer schon am Erkenntnisvorgang beteiligt ist. Dem «inneren Auge» – mit anderen Worten der Subjektivität – kommt dabei eine unabdingbare Funktion im Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgang zu: Was sich auf der Retina abbildet, vervollständigt das Subjekt modellhaft zu einem Ganzen. Dazu gleicht es auf der einen Seite die Wahrnehmung der äusseren Objektwelt mit seinem Erfahrungswissen ab. Auf der anderen Seite erlangt die Wahrnehmung erst mittels Fantasmen und Imagination ihre spezifische Gestalt – ein Vorgang, der geprägt ist von unbewussten psychischen Prozessen und der menschlichen Fähigkeit zu Innovation und Utopie. Das Imaginäre interessiert dabei nicht als «subjektive Verzerrung» einer objektiv existierenden Wirklichkeit. Und es geht weder darum, Verzerrungen analytisch aufzulösen noch das Subjekt – wie im empiristischen Ansatz – aus dem Forschungsprozess zu eliminieren. Vielmehr sind Wahrnehmung und Erkenntnis ohne Selektion und bildhaft-fantasmatische Vervollständigung der Form undenkbar, sind sie doch als wesentliche Instrumente der Wirklichkeitsaneignung genauso am Erkenntnisvorgang beteiligt wie die kritische Verstandestätigkeit. Dabei steht eher das Verständnis eines bestimmten Gegenstandes von innen als eine logische Erklärung von aussen zur Disposition. Im «Modell-Ansatz» interessiert das Modell denn auch nicht als reduktive Verkleinerung einer fixierten und fixierbaren äusseren Objektwelt, sondern als Entscheidungs- und Prognosemodell, welches Wissenschaftlerinnen und ihre Forschungspartner gestalten, um sich in einer instabilen, mehrfach determinierten Welt zurechtzufinden.

Mit dem Modell-Ansatz, der Fantasmen, Improvisation und künstlerische Formgebung als ethnografisch relevante Form der Wirklichkeitsaneignung betrachtet, sind wesentliche Merkmale beschrieben, wie sie auch von Johannes Fabian (1990) formuliert und von Rouch und seinem Team *avant la lettre* praktiziert worden sind. Fabian geht davon aus, dass der Forschende insbesondere dann zu neuen ethnografischen Erkenntnissen gelangt, «when «performance» is involved in creatively giving expression and meaning to experience» (1990: xv). Im Theaterprojekt in Zaire, das er beschreibt, generiert Fabian selbst die Ethnografie, die er repräsentiert. «Performance», so der Autor, «is not what they do and we observe, we are both engaged in it» (1990: xv).

Bereits aus diesen knappen Bemerkungen geht hervor, dass sich Fabians ethnografischer Gegenstand nicht dadurch konstituiert, dass Forschende aus möglichst grosser Distanz ein Geschehen beobachten, das sich auch ohne sie vollziehen würde – wie im empiristischen Paradigma. Vielmehr repräsentieren Forschende oder Filmende ein mit dramaturgischen Mitteln generiertes – respektive inszeniertes! – Ereignis, das imaginative, kreative Elemente enthält und an dessen Entstehung sie selbst beteiligt sind. Wie Rouchs *Moi, un noir* ist auch das von Fabian beschriebene Theaterstück mehr als alles andere ein Modell, das Einblick in die Machtbeziehungen, die Politikauffassung und ästhetisch-performativen Ausdrucksformen seiner Protagonisten gibt. Damit überwinden Fabians Performance Ethnografie wie Rouchs filmisches Vorgehen die Dichotomisierung von argumentativer Verbal-sprache, die der wissenschaftlichen Erkenntnis dient und (bildlicher) Imagination und Performance als blossen Analysegegenstand. Mit Roland Barthes wird dabei das Perzept selbst zum Konzept (vgl. Barthes 1990: 159). Auf der Ebene der ethnografischen Methode verschieben Rouch wie Fabian die Grenze zwischen Teilnehmen und Beobachten weiter in Richtung Teilnahme, und auf der Ebene der Ausdrucksformen wird die dichotomisierende Kategorisierung von dokumentarischem und fiktionalem Film infrage gestellt.

An diesem Punkt der Argumentation stellt sich unweigerlich die Frage, ob und welcher Unterschied zwischen dem Vorgehen eines Performance Ethnografen und dem eines Dramaturgen oder einer Künstlerin besteht¹⁵. Als einen der wesentlichsten Unterschiede betrachten wir das unterschiedliche Erkenntnisinteresse von Wissenschaft und

¹⁴ Die Rekonstruktion unterschiedlicher epistemologischer Ansätze in Bezug auf das wissenschaftliche Bild ist Gegenstand eines laufenden Forschungsprojekts von Kathrin Oester und kann hier nur oberflächlich wiedergegeben werden. Für eine Zusammenfassung vgl. Oester 2009, für eine Kategorisierung des «performativen Dokumentarfilms» vgl. u.a. Nichols 1995.

¹⁵ Vgl. dazu insbesondere auch Richard Schechners *Between Theatre and Anthropology* (1985).

Kunst. Sucht der Ethnograf im Dialog mit den Forschungspartnerinnen deren Innensicht möglichst präzise darzustellen, so versuchen Künstler und Dramaturginnen stärker ihre eigenen künstlerischen Ideen umzusetzen¹⁶.

Die Performance Ethnografie untersucht folglich kulturelle Diskurse in Aktion, so wie sie performativ, von spezifischen historischen Subjekten interpretiert zur Darstellung gelangen. Gleichzeitig ist die Repräsentation eines performativen Akts auch (künstlerisch-ästhetische) Produktion in Deleuzes Sinn. Dabei stellt sich wissenschaftliche Erkenntnis selbst als dialogischer Prozess heraus: Rouchs Vorgehen in *Moi, un noir* diene uns als Folie, um unsere Zusammenarbeit mit den Jugendlichen im Jumpcuts-Projekt zu reflektieren. Fabians Begriff der Performance Ethnografie und eine am Modell orientierte Epistemologie wiederum helfen, Rouchs spezifische Form der Erkenntnisgenerierung zu verstehen. Und beides bringt uns einen Schritt weiter im Verständnis, was visuelle Ethnografie unter diesen Gesichtspunkten heute zu leisten vermag.

¹⁶Ein weiterer Unterschied von Kunst und Wissenschaft besteht darin, dass es nicht notwendigerweise zu den Zielen von Künstlerinnen und Dramaturgen gehört, das eigene Vorgehen methodologisch zu reflektieren und Erkenntnisse theoretisch einzuordnen. Gerade dies gehört aber zu den Kernanliegen wissenschaftlicher Arbeit.

LITERATURVERZEICHNIS

Barthes Roland

1990 (1982). *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn: Kritische Essays III*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu Pierre, Wacquant Loïc

1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. London and Chicago: The University of Chicago Press.

Center for the Study of Children, Youth and Media

2005. *Children in Communication about Migration (CHICAM)*. University of London: Institute of Education.

Chen Nancy N.

1992. «Speaking nearby». A conversation with Trinh T. Minh-ha». *Visual Anthropology Review* 8(1): 82-91.

Deleuze Gilles

1997 (1985). *Das Zeit-Bild: Kino 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Denzin Norman, K.

2003. *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Fabian Johannes

1990. *Power and Performance: Ethnographic Explorations through Proverbial Wisdom and Theatre in Shaba, Zaire*. Madison: University of Wisconsin Press.

Harper Douglas

2002. «Talking about pictures: A case for photo elicitation». *Visual Studies* 17(1): 13-26.

Heider Karl, G.

1976. *Ethnographic Film*. Austin: University of Texas Press.

Henley Paul

2009. *The Adventure of the Real. Jean Rouch and the Craft of Ethnographic Cinema*. Chicago und London: The University of Chicago Press.

Jäger Christian

1997. *Gilles Deleuze: Eine Einführung*. München: Fink Verlag.

Lopez Agathe

2005. «De 7 à 18 ans, les Ethnologues en Herbe étudient leur quartier!». *Tsantsa – Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 10: 105-110.

Mauss Marcel

1990 (1922). *The Gift: Forms and Functions of Exchange in Archaic Societies*. London: Routledge.

Mitchell W. J. Thomas

1994. *Picture Theory*. Chicago: University Press.

Neale Steve

2003. «Questions of genre», in: Barry Keith Grant (Ed.), *Film Genre Reader III*, p. 160-184. Austin: University of Texas Press.

Nichols Bill

1995. «Performativer Dokumentarfilm», in: Manfred Hattendorf (Hg.), *Perspektiven des Dokumentarfilms*, S. 149-166. München: diskurs film Verlag. (Münchner Beiträge zur Filmphilologie, 7).

Oester Kathrin, Fiechter Ursula, Kappus Elke-Nicole

2008. *Schulen in transnationalen Lebenswelten: Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.

Oester Kathrin

2009. «Filmische Bilder als Erkenntnismittel», in: Lucie Bader Egloff et al. (Hg.), *research@film: Forschung zwischen Kunst und Wissenschaft*, S. 22-32. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste.

Piault Marc-Henri

2000. *Anthropologie et Cinéma*. Paris: Nathan.

Rötzer Florian

1987. «Die Träumereien des Wissens». *Psyche: Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 8: 717-725.

Rouch Jean

1999. *Jean Rouch: Au cours de trois entretiens*.

Web version: <http://www.cinespikfrench.com/rouch.htm>, letzter Zugriff 30. September 2011.

2003a. *Ciné-Ethnography: Jean Rouch*. Edited and Translated by Steven Feld. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

2003b. «The camera and man», in: Paul Hockings (Ed.) *Principles of Visual Anthropology*, p. 79-98. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Schechner Richard

1985. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schneider Arnd, Wright Christopher (Eds)

2010. *Between Art and Anthropology: Contemporary Ethnographic Practice*. Oxford, New York: Berg.

Sjöberg Johannes

2006. «The ethnofiction in theory and practice». *Newsletter of the Nordic Anthropological Film Association, NAFA Network*, vol. 13.3a (August). Web version: <http://www.nafa.uib.no>, letzter Zugriff 30. September 2011.

Stoller Paul

1992. *Cinematic Griot*. Chicago: The University of Chicago Press.

Turner Victor

1987. *The Anthropology of Performance*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

FILMVERZEICHNIS

MacDougall, Judith & David

1977. *Lorang's Way* (Human Studies Film Archives, Smithsonian Museum Support Center, Suitland, MD).

Rouch Jean

1957-1967. *Jaguar* (France: Films de la Pléiade).

1958. *Moi, un noir* (France: Films de la Pléiade).

1959. *La pyramide humaine* (France: Films de la Pléiade).

AUTORINNEN

Kathrin Oester ist Sozialanthropologin, spezialisiert in Medienanthropologie, Bildung und Migration. Sie unterrichtete Medienanthropologie an verschiedenen Universitäten und baute das medienanthropologische Curriculum am Institut für Sozialanthropologie der Universität Bern auf. Sie realisierte verschiedene ethnografische Filmprojekte und ist (Ko-)Autorin von Artikeln und Büchern zu (medien-)anthropologischen Fragen und Migration. Zurzeit arbeitet sie als Forschungsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Bern.

Prof. Dr. Kathrin Oester, PHBern, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern
kathrin.oester@phbern.ch

Bernadette Brunner studierte Sozialanthropologie, englische Linguistik und Spanisch an den Universitäten Fribourg, Schweiz und Murcia, Spanien. Sie ist wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule Bern und Doktorandin am Seminar für Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie der Universität Basel.

Bernadette Brunner, PHBern, Zähringerstr. 15, 3012 Bern
bernadette.brunner@phbern.ch