

Bearbeitungen von Medienerlebnissen in der Schule

Norbert Neuß

„Der unheimliche Blick“ – Medienerlebnisse in der Schule (1)

Der heimliche Blick

Zeigt dieses Bild einen kreisrunden Ausschnitt mit einem Auge? Vielleicht ist es ein Junge oder Mädchen in einer Umkleidekabine eines Freibades, vielleicht ein Schauspieler, der vor dem großen Auftritt durch den Bühnenvorhang auf das wartende Publikum schaut, vielleicht ist es auch ein Kaufhausdetektiv?

Oder schaut der Mensch sich selber an, in einem Spiegel. Ist der Blick nach außen oder nach innen gerichtet?

Eine These der folgenden Artikel lautet: Wer Filme sieht, wird mit sich selbst konfrontiert. Diese als Medienerlebnisse repräsentierten Eindrücke können in mehrere Richtungen weisen: in die Richtung des Medienproduktes, in die Richtung des neugierig ergriffenen oder gelangweilten Rezipienten oder in die Richtung der Rezeptionssituation. Hinter dieser Ansicht steht jedoch bereits eine Vorentscheidung, die Heinz von Foerster mit der folgenden Frage zu umreißen versucht: Sind ich und die Welt voneinander getrennt, oder bin ich selbst ein Teil dieser Welt? Auf diese Frage würden wohl die meisten Menschen antworten, dass sie ein Teil der Welt sind, ohne sich jedoch die Konsequenzen dieser Antwort zu verdeutlichen. „Ich bin hier und schaue durch ein Guckloch auf die Welt.“ Die Konsequenz dieser Einstellung ist, dass man dann von einer Abbildung spricht. Das ist die übliche Einstellung: ‚Ich bilde die Welt ab, mein Auge ist wie eine Kamera‘.¹

Auch auf die Rezeption von Filmen hat die Abbildungsphilosophie wesentliche Auswirkungen, weil davon ausgegangen wird, dass bei allen Menschen diesel-



ben Bilder ankommen und im Gehirn gespeichert werden. Diese Vorstellung hat einfache, technisch orientierte Modelle der Informationsvermittlung hervorgebracht. Diejenigen, die sagen „Ich bin ein Teil der Welt“ fragen: **Wer**



schauf auf die Bilder? Die übliche Vorstellung, dass unsere Sinnesorgane die Tore zur Welt sind, durch die wir Realität in Form von Informationen aufnehmen, wird von unterschiedlichen Wissenschaftlern bezweifelt. Biologen, Gehirnforscher und Psychologen sind sich heute weitgehend einig, dass das menschliche Gehirn gerade kein umweltoffenes Reiz-Reaktionssystem ist, sondern die

Wahrnehmung immer durch die bestehenden Vorerfahrungen geleitet wird. Dazu ein einprägsames Bildbeispiel des Hirnforschers Gerhard Roth.² Roth versuchte mit dem nebenstehenden Bild Versatzstücke im visuellen Gedächtnis von StudentInnen zu aktivieren. Dabei versuchten die BetrachterInnen des Bildes die zunächst unzusammenhängenden Schwarzweißkonturen zu einem stabilen, bedeutungsvollen Gesamtgebilde zusammenzusetzen. Dies dürfte den meisten BetrachterInnen (– bitte eine Betrachtungspause einlegen –) jedoch trotz Anstrengung Schwierigkeiten bereiten. Nach längerem Umgang mit dem Bild und dem Wissen, es ist eine Kuh, wird die Wahrnehmung stabilisiert, und es wird unmöglich, etwas anderes zu sehen als eine Kuh. Gerhard Roth weist damit auf die besondere Bedeutung des Vorwissens und der Vorerfahrung für die Wahrnehmung hin. „Das Gedächtnis ist damit unser wichtigstes Sinnesorgan“, das jedoch nur ein Teil im „Kreisprozess von Wahrnehmung,

Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten“³ ist. Einerseits können dieselben Umweltereignisse für verschiedene Menschen ganz verschiedene Bedeutungen und Wirkungen haben, andererseits kann ein und dasselbe Umweltereignis für denselben Menschen zu verschiedenen Zeiten ganz verschiedene Bedeutungen bekommen. Umweltereignisse legen ihre Wirkung auf das Gehirn nicht selbst fest, sondern der Mensch legt die Wirkungen und Bedeutungen fest. Damit stehen der Mensch, seine Erlebnisqualität und Wirklichkeitsaneignung im Mittelpunkt der Betrachtung. Weil Gedächtnis und Nervensystem ausschließlich nach ihren eigenen inneren Maßstäben reagieren, ist das, was wir bewusst sehen, eine Konstruktion. Diese inneren Wahrnehmungsmuster werden als kognitive Landkarten oder kognitive Schemata⁴ bezeichnet. Zwar bringen wir in der Regel passende Modelle des Erkennens hervor, aber wir verfügen niemals über das Original einer „Realität“, sondern nur über die subjektiv geordnete und erlebte Realität. Die kognitiven Schemata, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung ausbildet, hängen im wesentlichen von seinen biographischen (Vor-)Erfahrungen und den kulturellen Bedingungen ab.

Als wesentliche kulturelle Entwicklung in den modernen Industriegesellschaften lässt sich eine immer stärkere Verschränkung von Visualität, Konsum, Information und Medien feststellen. So deutet vieles darauf hin, dass Visualität neben Literarität als Kultur- und Kommunikationsmuster immer bedeutender wird⁵, ohne dass sich der wichtige Kulturvermittler „Schule“ auf diese kulturelle Entwicklung ernsthaft einlässt. Literarität und Visualität können als Konkurrenz, aber auch als Symbiose gedacht werden. Vor allem die Schule macht die Konkurrenz zwischen dem Fernsehen und dem Buch auf. Dieser Artikel geht der Frage nach, welches Unbehagen bei PädagogenInnen und

LehrerInnen gegenüber den laufenden Bildern bestand und besteht. Dazu wird exemplarisch ein historischer Rückgriff auf die Auseinandersetzungen um die Ausbreitung des Kinos vorgenommen, um anschließend zu überlegen, welches didaktische Modell für visuell vermittelte Medienerlebnisse von Kindern und Jugendlichen geeignet erscheinen könnte. Diese Ausführungen bilden gleichermaßen die Perspektive auf die darauf folgenden drei Artikel der Zeitschrift **MEDIENIMPULSE**:

Heft 24: „Das war der dritte Teil von ‚Explosiv‘“ – Kinderzeichnungen zu Medienerlebnissen in der Grundschule

Heft 25: „Spatzenkappen ab“ – Medien-Sinnlichkeit und Identität

Heft 26: „Lotto spielen lohnt sich nicht“ – SchülerInnen reflektieren Genreerfahrungen

In diesen Artikeln werde ich jeweils drei unterschiedliche methodische Beispiele zur Bearbeitung von Medienerlebnissen in der Schule vorstellen und unter den Perspektiven der Medienpädagogik und der Ästhetischen Erziehung andiskutieren.

Visualität und das Unbehagen der Pädagogen

BAACKE⁶ zeigt, wie die Schule Einschränkung von Sinneserfahrung zugunsten einer rationalisierenden Abstraktion betrieben hat. Diese Dominanz sei in den Lehrplänen und pädagogischen Denkmodellen wiederzufinden. Anhand der Auseinandersetzungen um das Kino, lassen sich BAACKES Argumente veranschaulichen.

Je stärker sich das Kino ausbreitete, desto eifriger wurden die Versuche u. a. der Lehrer, seinen Siegeszug aufzuhalten. Sie taten sich in Bildungsvereinigungen zusammen und hielten Vorträge gegen die Ausbreitung der laufenden Bilder. In Hamburg nahm die Lehrerschaft schon 1907 den Kampf ge-

gen das Kino auf. Sie gründete die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“, in der es auch eine Kommission für „Lebende Photographien“ gab. Der Kampf der Lehrer und Volksbildner gegen das „Schundkino“ führte zu einer repressiven Medienpädagogik. Durch Aufrufe und Schmähschriften wurden sie zu Vorreitern einer staatlichen Filmzensur. Die Schule ergriff Maßnahmen, um den Kinobesuch der Schüler einzuschränken. Auf Flugblättern, die an die Eltern verschickt wurden, war zu lesen: *„Die Vorstellungen für Knaben müssen von den Vorstellungen für Mädchen getrennt sein; wöchentlich dürfen höchstens zwei solcher Vorstellungen veranstaltet werden; spätestens um 6 Uhr abends müssen die Kindervorstellungen beendet sein, es dürfen nur solche Bilder vorgeführt werden, welche von dem jeweiligen Vorsitzenden der Rektorenkonferenz genehmigt worden sind.“*⁷ Hier schließt ein Aspekt des Widerwillens gegen den Seh-sinn an, den BAACKE folgendermaßen beschreibt: *„Das Auge des Kindes darf nur sehen, was der Pädagoge, Handlanger des Staates, ihm zu sehen erlaubt. Und natürlich muss jedes Sehen systematisch erfolgen und sich den disziplinierenden Unterrichtsritualen unterwerfen, wie sie um die Jahrhundertwende spätestens üblich waren.“*⁸ Schule, Schulbehörde, Polizei und Staat verbündeten sich und kämpften gemeinsam gegen die Ausbreitung des Kinos. Dass die Lehrerschaft sich gegen die Ausbreitung dieses Mediums wehrte, hing neben den vermuteten schädlichen Einflüssen auch mit ihrem unangefochtenen Status als Vermittler von Wirklichkeit zusammen. Die Lehrer waren der Schlüssel zur Welt und fungierten als Vermittler zwischen der Welt und den Schülern. Nun schob sich das Kino zwischen die Welt und die Menschen und vermochte von Dingen zu berichten, die die Lehrer selbst nicht kannten. Das Kino erschütterte den Status der Lehrer kräftig und

verringerte ihre Macht als Wirklichkeitsvermittler und Sinnerklärer. Sie hatten Angst, ihr Erziehungs- und Bildungsmonopol zu verlieren. Die Reaktion der Pädagogen beschreibt KOMMER folgendermaßen: „Auf die sinnliche Ausstrahlungskraft der Filme reagierten die Pädagogen wie schöngestige Pharisäer. Sie legten sich Scheuklappen um und wehrten die Schaulust im Kino ab.“⁹ Je mehr „niederere Volk“ in die Kinos drängte, um so heftiger sträubten sich die Lehrer gegen das Geschehen auf der Leinwand und taten es als kindlich ab. KOMMER spricht in der folgenden Beobachtung einen Aspekt an, den BAACKE weiter ausführt: „Mit Kinderaugen auf die Leinwand zu starren, ist aber Pädagogen offenbar nicht erlaubt. Sie müssen das Kind zähmen, den Pulsschlag des Kinos zurückdrängen, die Schaulust und Sinnlichkeit nach lebensfremden Maßstäben der Sittlichkeit vertreiben.“¹⁰ BAACKE beschreibt dies als Schwierigkeit der Pädagogik mit dem, was mit dem Begriff „Faszination“ verbunden ist. Das Stichwort Faszination sei erst in den neunziger Jahren von der Medienpädagogik mit einer positiven Konnotation gesehen worden. Zuvor stand im Zusammenhang mit Faszination zumeist die Horrorfaszination und die Gewalt-Debatte. „Faszination ist für den pädagogischen Blick verdächtig, weil sie allzu momenthaft erscheint und aus ihr keine allgemeinen und weiterführenden Lehren gezogen werden können. Sie scheint zu weit vom Denken entfernt, das allein als solide Arbeit gilt; dabei wird stillschweigend vorausgesetzt: wer fasziniert ist, denkt nicht.“¹¹ Bei der Beschreibung von Faszination gerät weniger der Film als vielmehr die Wirkung des Rezipienten und seine emotionale Ergriffenheit in den Blick.

In der damaligen Kontroverse warfen die Pädagogen auch die Frage auf, ob denn der Film überhaupt Kunst sei. Vor allem sträubten sie sich dagegen, dass literarische Stoffe, die sich auf dem Lite-

raturmarkt als publikumswirksam erwiesen hatten, verfilmt wurden. „Die Verfilmung von Literatur verletzte in den Augen der Pädagogen die Autorität und Unantastbarkeit des literarischen Kunstwerks, dessen Klassiker bei den Sprechern des Bildungsbürgertums in Deutschland in kultartigem Ansehen standen.“¹² LANGE forderte daher ein Denkmalschutzgesetz zugunsten der Werke klassischer Dichter. Diese Forderung war insofern brisant, als die ästhetische Erziehung in einen politischen Zusammenhang gestellt wurde, um damit eine spätere Zensur gegen das Kino durchzusetzen.¹³ Das Kino war Inbegriff der niederen Kultur und ließ sich in die Werthierarchien der traditionellen Ästhetik nicht einfügen. Die Bevormundungsintentionen der kinofeindlichen Pädagogen beriefen sich auf die Autorität des traditionellen, bürgerlichen Kunst- und Ästhetikideals. So musste das Bildungsbürgertum mit ansehen, wie sich die Arbeiter kulturell emanzipierten und auf diese Weise ihrem Kunst- und Kulturverständnis entgegenliefen. Weil ein Film, nach den Maßstäben der bürgerlichen Ästhetik, kein ästhetisches Produkt sein konnte, wurde dem Kinozuschauer jegliche Fähigkeit zur ästhetischen Betrachtungsweise abgesprochen. Den Inhalten und Formen des „Schundkinos“ wurde vorgeworfen, die proletarische Besucherschaft bewusst auf ihrer Bildungsstufe zu belassen und sie in ihrer Kultur- und Bedürfnislosigkeit gefangen zu halten. Diese Argumentation wurde durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule erneut vorgebracht und bekam mit dem Aufkommen der Privaten Fernsehsender neuen Aufwind. So wurde in den siebziger Jahren eine kritische Mediendidaktik gefordert und Kunstbetrachtung in das Konzept der „Visuellen Kommunikation“ überführt. Im Vordergrund dieses Ansatzes steht eine ideologiekritische Sichtweise, die das Medium Film in den Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Produktionsverhältnissen brachte.

Diese Ansätze forderten den Gebrauch der Medien zur Artikulation eigener Bedürfnisse und zur Herstellung von Gegenöffentlichkeit.

Prinzipiell, also nicht nur aus historischer Sicht, skizziert BAACKE das Sehen des „pädagogischen Blicks“ als gelenkt (durch den Lehrer, die Lehrerin), als imitativ (ahmt vorgemachtes Verhalten nach, verzichtet auf eigene Entdeckungen), als kontrolliert (nur das darf ins Blickfeld geraten und gesehen werden, was für den Blick auch freigegeben ist) und schließlich als homogenisiert (alle sollen das gleiche sehen, Abweichungen des Blicks sind nicht erlaubt).¹⁴

Um positive Zugänge zum Sehsinn, zur Visualität und zu den bewegten Bildern zu entwickeln, muss auch die Schule eine Öffnung dieses „pädagogischen Blicks“ zulassen.

Das Konzept des Textes und die Schule

Grundlegend für eine rezeptive wie auch für eine produktive Arbeit mit Filmen und Medienerlebnissen in der Schule ist jedoch die Frage der Konzeptualisierung von Text und seinen Lesarten, weil sich davon methodisch-didaktische Schritte ableiten. Ich unterscheide hier einen am Strukturalismus orientierten und einen am Poststrukturalismus orientierten Zugang. Eine am Strukturalismus orientierte Sichtweise konzeptualisiert Texte (auch Fernsehtexte) als autonome, geschlossene Gebilde mit einer eingeschriebenen Bedeutung. Sie herauszufinden und zu diskutieren, ist Aufgabe der Schüler. GADAMER verlangt, das Kunstwerk „ins Klare und Offene seiner eigentlichen Bedeutung“¹⁵ zu stellen, und ADORNO sieht den Text „als tabula rasa subjektiver Projektionen [...] entqualifiziert.“¹⁶ Auch DANTO schwebt eine Interpretation von Kunstwerken vor, die „sich den Zwängen von Wahrheit und Falschheit“¹⁷ beugt. Diese textorientierte, werkimmanente Vorgehensweise sieht also über wider-

sprüchliche Verstehensweisen, Mehr- und Vieldeutigkeiten und Lesereinflüsse hinweg. Auch die Schule klammert die Dimension der Leser- oder Betrachterperspektive eher aus und hebt vor allem eine werkorientierte Perspektive hervor. Im Sinne der klassischen Ästhetik werden Kunstwerke als objektiv, überzeitlich und autonom angesehen, ohne dass der Rolle der BetrachterInnen Beachtung geschenkt wird. Um eine Operationalisierung von Bewertungsmaßstäben und -kategorien vorzunehmen, erscheint die Orientierung am Strukturalismus plausibel. Die Attribute, mit denen BAACKE den „pädagogischen Blick“ skizziert hat (gelenkt, imitativ, kontrolliert, homogenisiert), gelten generell für den (traditionellen) Umgang mit Texten und deren Bedeutung. Eine Perspektive, die insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Bildern und Filmen lohnender scheint, weil sie der Offenheit dieser Texte stärker entspricht und die Rezipientenperspektive in ihren Fokus nimmt, ist der Poststrukturalismus. Das Zugehen auf poststrukturalistische Ansätze bedeutet gleichzeitig Kritik traditioneller Didaktikkonzepte. Ein Unterricht, der die Offenheit von Kunstwerken¹⁸ akzeptiert, wird sich didaktisch auch eher zum „Offenen Unterricht“ entwickeln, weil er entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen zulässt, handlungsorientierte Methoden einsetzt und Erfahrungen der Schüler (auch medienbezogene Erlebnisse) bei der differentiellen Bedeutungskonstitution von Texten nicht als Störfaktoren wertet.

VISARIUS fragt, wie eine Pädagogik aussehen muss, die sich auch auf die Pfade der Filmphantasie einlässt und das Medium Film in die Bildungsarbeit einbezieht „*Wer sich auf die Pfade der Filmphantasie begibt, hat es hoffentlich mit Abwegen, gewiss aber mit nicht vorgezeichneten Umwegen zu tun.*“¹⁹ Ab- und Umwege als positive Leistungen anzusehen, die jedoch nicht in einer Beliebigkeit enden, wird zur Herausforderung einer didaktisch or-

ganisierten Filmrezeption in der Schule. Insofern ist das Konzept der Kreativen Rezeption gerade für den rezeptiven Umgang mit Bildern und Literaturverfilmungen von Bedeutung. Bedeutungsvielfalt ist besser als hierarchisch verordnete Monovalenz, auch wenn der an Merkmalen orientierte Unterricht²⁰ (z. B. Merkmale von Literaturepochen) eine Leistungskontrolle erleichtert. **Lehrer müssen lernen, das Spannungsverhältnis zwischen der Subjektivität der Filmwahrnehmung und dem der eigenen „fachkundigen Interpretation“ eines Filmes auszuhalten und es didaktisch zu nutzen.** Polyvalenzen nicht als Bedrohung der einen richtigen Interpretation zu sehen, sondern als eigenwillige Phantasieleistung von RezipientInnen zu begreifen, stellt hohe Anforderungen an Lehrer. Für Schüler muss diese Offenheit der Wirklichkeitsinterpretation nachvollziehbar sein und dementsprechend methodisch-didaktisch aufgearbeitet werden. Dazu sind Unterrichtseinheiten²¹ zum Interpretieren und Verstehen von „Texten“ notwendig, die eben auch die poststrukturalistischen Perspektiven diskutiert. Dabei wäre ein Ergebnis, dass bei der Rezeption von Filmen oder Texten mindestens drei Dimensionen von Bedeutung sind:

- die subjektive Bedeutungskonstituierung durch das Individuum
- die Dimension der Gefühle und inneren Bilder
- die äußeren Bilder

[Anm. d. Redaktion: vgl. „Macht mediale Gewalt Alltagsgewalt unsichtbar?“, S. 4 ff.]

Dies sind jedoch nicht die klassischen Bezugspunkte der Schule. Das schulische Lernen setzt seine Schwerpunkte auf die Objektivität und Autonomie des Textes, auf Kognition und Diskursivität.²² Gleichzeitig hat sich ein visuell geprägter Kulturbereich aufgebaut, der sich außerhalb pädagogischer Institutionen etabliert und von diesen Institutionen kaum noch erreicht wird. Gerade das Nicht-Begriffliche und Nicht-

Diskursive bereitet der textorientierten Schule Schwierigkeiten. Wie lässt sich diesem Spannungsverhältnis begegnen?

Präsentative contra Diskursive Symbolisierungsformen?

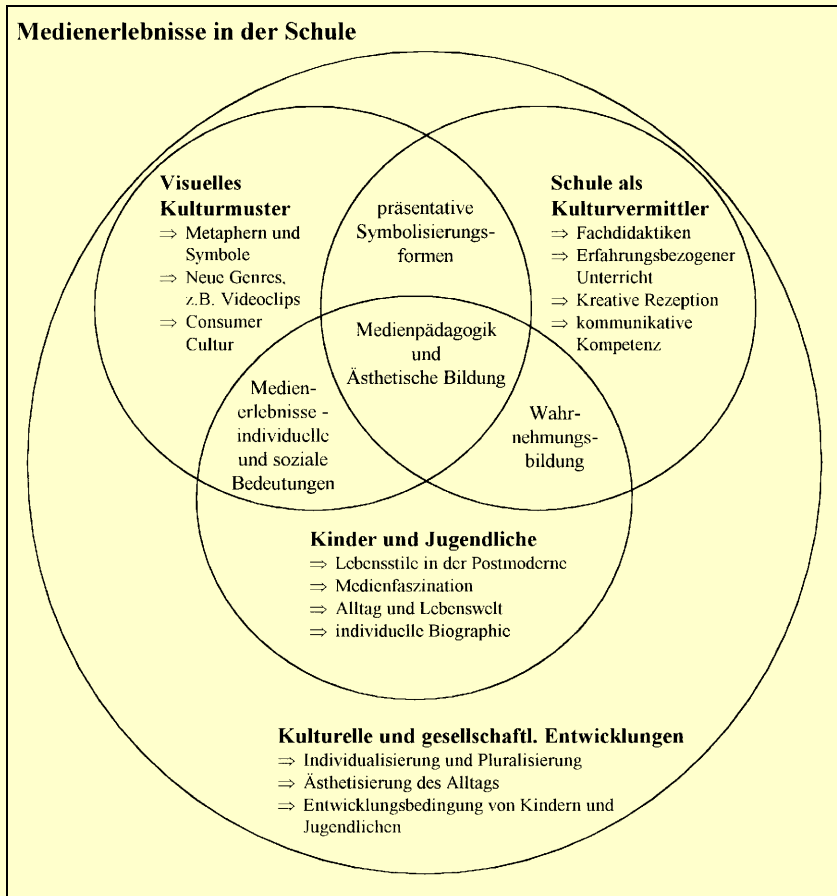
Mit Rückgriff auf LANGER²³ soll dem Verhältnis von diskursiver und präsentativer Symbolisierung nachgegangen werden. LANGER unterscheidet **zwei wesentliche Symbolisierungsformen; die diskursive und die präsentative Symbolisierung.** Zu den **diskursiven** Formen gehören die Sprachen der Wissenschaft und die informatorische und argumentative Sprachverwendung, zu den **präsentativen** Formen die Kunst (Tanz, Bilder, Musik usw.), Religion und Riten. Langer charakterisiert das menschliche Bewusstsein als einen dauernden Prozess der symbolischen Transformation psychophysischer Impulse. „*Symbole sind nicht Stellvertretung ihrer Gegenstände, sondern Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen.*“²⁴ Dies überträgt sie auch auf die Wahrnehmung von Bildern und hebt hervor, dass „*das Bild seinem Wesen nach ein Symbol ist, nicht ein Duplikat dessen, was es darstellt.*“²⁵ LANGER argumentiert gegen zwei Thesen der Erkenntnistheorie, die sie folgendermaßen kennzeichnet: „1. *Dass die Sprache das einzige Mittel sei, um artikuliert zu denken, und 2. dass alles, was nicht aussprechbarer Gedanke ist, Gefühl sei.*“²⁶ Von hier aus kritisiert LANGER auch das wissenschaftliche und materiale Denken. „*Solange wir nur den diskursiven Symbolismus als Träger von Ideen anerkennen, muss ‚Denken‘ in diesem beschränkten Sinn als unsere einzige geistige Tätigkeit angesehen werden. Sie beginnt und endet mit der Sprache; ohne wenigstens die Elemente einer wissenschaftlichen, exakten Grammatik muss Begreifen unmöglich sein.*“²⁷ Der Irrtum dieser Vorstellung sei in der zugrundeliegenden Voraussetzung zu finden, nämlich dass je-

der artikulierte Symbolismus diskursiv sei. Anhand der Analysen von Kunst, Musik und Mythen zeigt sie, dass diese ebenso symbolisch sind wie die Sprache, die keinesfalls unsere einzige artikulierte Hervorbringung ist. Was mit sprachlichen Begriffen nicht oder nur höchst unzulänglich ausgedrückt werden kann, das wird von Kunstwerken, Musik und Bildern in vergleichbarer Weise mit Hilfe des präsentativen Symbolismus vergegenständlicht. LANGER sieht in der Unaussprechlichkeit bestimmter Phänomene auch die Begründung dafür, dass eine an die Sprache gebundene Theorie die präsentativen Symbolisierungen aus dem Bereich des Verstandes ausschließt. Der präsentative Symbolismus ist auch ein rationaler Prozess, der jedoch starke gefühlsmäßige Anteile der Wirklichkeitsverarbeitung einbindet. **Nur beide Symbolisierungsformen gemeinsam können die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit menschlicher Erfahrungen adäquat ausdrücken.** Auch OTTO wehrt sich gegen die Vorstellung, das Ästhetische sei eher der Irrationalität zuzuordnen und betont: „Das Ästhetische ist ‚Das Andere der Vernunft‘.“²⁸ Die besondere Eigenschaft von ästhetischem Ausdruck und ästhetischer Wirkung ist, dass sie nicht durch Merkmale oder Eigenschaften beschrieben oder abgerufen werden können. Deshalb vermeidet die Rationalität schulischer Leistungsanforderungen das Ästhetische oder weist ihm Kompensation zu. Gerade die Integration von präsentativen Symbolisierungen in den Wesensbereich der Rationalität eröffnet der Schule die Zugänge zu ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten. Schule darf sich nicht nur der Sprache und Schrift zuwenden²⁹, weil sich der Umgang mit Visualität als ebenso bedeutsames Kulturmuster herausbildet.

Wahrnehmungsbildung und „ästhetische Alphabetisierung“

BAACKE fordert eine Wahrnehmungsbildung und meint damit ausdrücklich nicht Wahrnehmungserziehung. „*Wahrnehmungsgebildet‘ ist nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt und mit interessensloser Gleichgültigkeit aufnimmt, kurzzeitig speichert und beliebig vergisst, sondern der, der diese Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und entscheiden kann, wie seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkannt und geachtet wird. Die Ausarbeitung von Wahrnehmungskompetenz ist nicht nur Grundlage angemessenen Filmverstehens und -erschließens, sondern zentraler Bestandteil einer umfassenden kommunikativen Kompetenz.*“³⁰ BAACKES Verständnis von kommunikativer Kompetenz umfasst Sprach- und Handlungskompetenz. Beide stehen nicht nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig, d. h. Kommunikationsakte sind immer auch Handlungsakte. Dies baut auf der anthropologischen Grundannahme auf, „dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei.“³¹ Defizite menschlicher Kommunikationsleistungen sind dann weniger in endogen bestimmbar Anlagen zu suchen, sondern an den ungleichen Zugangsmöglichkeiten zur Entfaltung dieser vorhandenen Kompetenz. Leitender Gedanke der interaktionistisch-handlungsorientierten Medientheorie wird damit die wechselseitige und auf Veränderung zielende Verstehensweise von Kommunikation, die folglich immer mit Handeln verbunden ist und folglich auch methodisch-didaktische Konsequenzen mit sich bringt. Daraus leitet sich auch das Prinzip des handelnden und erfahrungsbezogenen Unterrichts ab. Das Kon-

zept des erfahrungsbezogenen Unterrichts³², welches von SCHELLER insbesondere mit dem Schwerpunkt der Szenischen Interpretation³³ ausgearbeitet wurde, kritisiert schulisches Lernen als entfremdetes Lernen und sieht schulische Lernerfolge in Beziehung der individuellen Erfahrungen. „*Erfahrungen sind jene in einem komplexen Aneignungsprozess mit Hilfe symbolischer Formen verarbeiteten Wahrnehmungen und Erlebnisse, die sich aufgrund dieser Verarbeitung zu einem neuen Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums verdichten und in Haltungen niederschlagen.*“³⁴ Den Prozess der erfahrungsbezogenen Unterrichtsgestaltung gliedert SCHELLER in die Phasen **Aneignung** (die Beziehung zwischen Thema und eigenen Erlebnissen herstellen), **Verarbeitung** (durch alternative Symbolisierungsvorgänge, z. B. Szenische Interpretation) und **Veröffentlichung** (der verarbeiteten themenbezogenen Erlebnisse in der Klasse). Gerade weil Medienthemen fast immer mit visuell vermittelten Emotionen und Erlebnissen zu tun haben, brauchen sie Symbolisierungsformen, die dieser Visualität und Emotionalität entsprechen. Insofern greifen didaktische Modelle, die hauptsächlich sprachlich orientiert sind, zu kurz. Die Konzepte des erfahrungsbezogenen Unterrichts und der kreativen Rezeption eignen sich für Medienthemen besonders, weil sie produktive und rezeptive Zugänge zu Texten ermöglichen, dabei die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Schüler achten und durch präsentative Symbolisierungsmaßnahmen einem zunehmend dominierenden Kulturmuster entsprechen. Die Auseinandersetzung der Schule mit Visualität als Kulturmuster und visuellen Erlebnissen von Schülern wird hier verstärkt gefordert. Dabei geht es darum, Vermittlungsstrategien zu entwerfen, die SchülerInnen bei der Lesbarkeit, Deutung und Entschlüsselung von ästhetischen Metaphern, Symbolen und Zeichen un-



terstützen und zu einer bildenden Wirkung führen.³⁵ Diesbezüglich besteht in der Lehreraus- und fortbildung³⁶ erheblicher Nachholbedarf. Es geht, um es mit einem Schlagwort zu benennen, um „ästhetische Alphabetisierung“³⁷, die sich einerseits mit der Grammatik und Rhetorik von Bildern beschäftigt, andererseits aber, neben diesen starken analytischen Vorgängen, auch die eigene symbolische Produktivität und Ausdrucksfähigkeit unterstützt. Dabei wird die Auseinandersetzung mit neu entstandenen und entstehenden Textsorten (Genres) sowie Werbung, Multimedia und Videoclips eine vorrangige Rolle einnehmen. In dieser Auseinandersetzung mit Medien und Medienerfahrungen ist Medienpädagogik notwendigerweise mit Ästhetischer Bildung zusammenzudenken und in die Fachdidaktiken (z. B. Deutsch) zu integrieren. Dabei gilt es darauf zu achten, dass nicht nur medienpädagogische Konzepte umgesetzt werden, die den rationalisierenden Bildungszielen entsprechen und somit

stärker in der „Bildungslogik“ der Schule bleiben. Gerade der Emotionalität und Faszination von Schülern muss sich Schule anschließen. *„Wer das sinnliche Empfinden verstehen will, der darf nicht damit anfangen, dass er es verachtet.“*³⁸ So schlussfolgert OTTO: *„Das Ästhetische kann man abschaffen, solange man es als Kompensation zu den Anstrengungen des kognitiven Lernens fehlinterpretiert. Einen ästhetischen Lernbereich braucht derjenige in der Tat nicht, für den die Sinne suspekt, die Bilder eine unerwünschte Alternative zur Wirklichkeit, die inneren Bilder ein zu unterdrückender Störfaktor sind und alles, was nicht begrifflich fassbar ist, Allotria oder Luxus ist.“*³⁹

Anmerkungen:

1) Foerster, Heinz von: Begleitheft zum Film „Suspicious Minds. Die Ordnung des Chaos“ von Peter Krieg 1991.

2) Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophische Konsequenzen. Frankfurt a. M. 1994, S. 204 f.

3) Roth 1994, S. 242.

4) Neisser, Ulrich: Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart 1979.

5) Vgl. Schnoor, Detlef: Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder. Opladen 1992.

6) Baacke, Dieter: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn. In: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hrsg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess. Opladen 1995, S. 25–49.

7) Hellwig, Albert: Kind und Kino. Langensalza 1914, S. 88.

8) Baacke 1995, S. 30.

9) Kommer, Helmut: Früher Film und späte Folgen. Berlin 1979, S. 26.

10) Kommer 1979, S. 26.

11) Baacke 1995, S. 39.

12) Kommer 1979, S. 28.

13) Lange, Konrad: Nationale Kinoreform. M. Gladbach 1918, hier S. 35.

14) a. a. O., S. 32.

15) Gadamer, Hans Georg: Wirkungsge- schichte und Applikation. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1993, S. 113–126, hier S. 113.

16) Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Hrsg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt 1970, hier S. 339.

17) Danto, Arthur C.: Kunst nach dem Ende der Kunst. München 1996, S. 56.

18) Vgl. Eco, Umberto: Das offene Kunst- werk. Frankfurt 1973.

19) Visarius, Karsten: Auf den Pfaden der Filmphantasie. Zum Spannungsverhältnis von Pädagogik und Filmästhetik. In: medien praktisch. (3) 1994, S. 14–17, hier S. 14.

20) Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literatur lebendig werden lassen. Der Lernbereich Sprachen. In: Gropengießer, Ilka/Otto, Gunter/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft 12, 1994, S. 72–76.

21) Vgl. Biermann, Heinrich/Schurf, Bernd (Hrsg.): Texte, Themen und Strukturen. Grundband Deutsch für die Oberstufe. Berlin 1993, hier S. 36 ff.

Fortsetzung Seite 81 unten

- 22) Vgl. Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim 1988.
- 23) Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M. 1987 (orig. 1942).
- 24) a. a. O., S. 69.
- 25) a. a. O., S. 76.
- 26) a. a. O., S. 93.
- 27) a. a. O., S. 94.
- 28) Otto, Gunter: Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Gropengießer, Ilka/Otto, Gunter/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft 12, 1994, S. 56–60.
- 29) Vgl. Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar H.: Schreiben zu Bildern. In: Praxis Deutsch (5) 1992, S. 11–16.
- 30) Baacke 1995, S. 46.
- 31) Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973, S. 262.
- 32) Vgl. Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Frankfurt a. M. 1987.
- 33) Vgl. Jud-Krepper, Helga: Szenische Improvisationen und Television. Fernsehwirkungen aufarbeiten. In: Praxis Deutsch (121) 1993, S. 37–39.
- 34) Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M. 1991, S. 315.
- 35) Vgl. Biehl, Peter: Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluss an Paul Ricoeur. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38. Jg. (2) 1992, S. 193–214.
- 36) Vgl. BLK 1995, S. 35 ff.
- 37) Duncker, Ludwig: Ästhetische Alphabetisierung als Aufgabe der Elementarbildung. In: Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Festschrift. Velber 1997, S. 165–171, hier S. 169. Obwohl der Begriff fälschlicherweise suggeriert, man könne ästhetische Wirkungen „buchstabieren“, wird er hier wegen seiner Verbreitung dennoch benutzt.
- 38) Straus, Erwin: Vom Sinn der Sinne. Heidelberg 1956, S. 25.
- 39) Otto 1994, S. 57.

in der Jugendpflege und am Deutschen Jugendinstitut (München); z. Zt. Doktorand im DFG-Kolleg „Ästhetische Bildung“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Publikationen:
 Bachmair/Neuß/Tilemann (Hrsg.): Fernsehen zum Thema machen. München 1997.
 Neuß/u. a.: Erlebnisland Fernsehen. München 1997.

Norbert Neuß; geb. 1966; Diplom-Pädagoge; Gründungs- und Vorstandsmitglied des Blickwechsel e. V., Verein für Medien- und Kulturpädagogik, Arbeitsverhältnisse