

Norbert Neuß

„Spatzenkappen ab“ – Medien-Sinnlichkeit und Identität

Teil 3 der Reihe „Medienerlebnisse in der Schule“

Im Folgenden soll zunächst der Frage nachgegangen werden, inwiefern aktuelle gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und individuelle Mediennutzung zusammenhängen und welche Bedeutung Ästhetik, Sinnlichkeit und Bildlichkeit für heutige Jugendliche haben können. Anschließend wird die produktive Auseinandersetzung mit Videoclips im Rahmen einer Unterrichtsstunde beschrieben.

Sein und Design in der Postmoderne

Wenn, wie BECK¹ zeigt, die Gesellschaft keine tragfähigen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster bereithält, wird eine kulturelle Suchbewegung mit individuellen Aneignungs- und Ausdrucksweisen erzwungen, bei der die Menschen die größeren biographischen Wahlchancen selbst gestalten müssen. BECK weist darauf hin, dass mit Individualisierung nicht Autonomie, Emanzipation, Vereinzelung, Beziehungslosigkeit gemeint sei, sondern die Auflösung und Ablösung industriegesellschaftlicher Lebensformen durch solche, „in denen die Individuen ihre Biographie selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern müssen. Die Normalbiographie wird zur Wahlbiographie, zur ‚Bastelbiographie‘.“² Im Zusammenhang mit dem Individualisierungsdruck und den sich daran anschließenden Ausformungen der Ästhetisierung des Alltagslebens³, verändert sich auch die Bedeutung von Gegenständen und Dingen. Wie BACHMAIR⁴ zeigt, werden Gegenstände weitaus weniger an ihrem Gebrauchswert als vielmehr an ihrem Symbolwert gemessen. Die Attraktivität von Gegenständen wird also hinsichtlich ihrer Eignung für die Selbstdarstellung, Kommunikation und Symbolhaftigkeit hinterfragt. Bei der Aufgabe, die eigene Biographie sinnvoll zu gestalten, benutzen Kinder, Jugendliche aber auch Erwachsene die Sprache („Nicht immer, aber immer öfter“), die Symbole (Life-Style-Waren, z. B. Turnschuhmarken) und die thematischen Angebote der Medien (z. B. Lindenstraßen-Fanclub). Sie bauen dieses mediale Material auf unterschiedliche Arten in ihre Biographie oder ihren Alltag ein, sodass es scheinbar, von außen betrachtet, keinen Sinn ergibt. Bei der Suche nach Stil und Sinn treten jedoch andere Ausdrucksmedien als die Sprache in den Vordergrund. Musik, Tanz, Bilder, Kleidung und Gesten werden zum Life-Style-Konglomerat zusammengesetzt. So zeigen sich in unterschiedlichen jugendkulturellen Stilen⁵ und Milieus

vielfältige Suchbewegungen in Richtung auf tragfähige Formen von Identität. Bei dieser Sinnsuche entdecken Jugendliche zunehmend die Sinnlichkeit. Dabei zitieren und collagieren sie aus dem unerschöpflichen Vorrat der medialen Bilderwelten. In dieser Suchbewegung bestehen nicht nur unter den einzelnen Medientexten⁶ komplexe Verbindungen, sondern auch zwischen individuellen Lebenszusammenhängen und Medieneinflüssen. Dabei werden nicht nur für Kinder Medienerlebnisse und Mediensymbolik als Deutungsmuster und Verständigungsmittel sinnvoller Bestandteil des Alltags. So zeigt sich z. B., dass die „Massendemonstrationen“ von Jugendlichen (z. B. Love-Parade) im ausgehenden Jahrtausend zwar keine politischen Veranstaltungen sind, aber dennoch mehr als ein großes Freudenfest, weil die Motive jugendkultureller Selbstfindung und -darstellung entspringen. Mit Hilfe eines musikalisch-ästhetischen Arrangements wird ein positives Lebensgefühl ausgedrückt, Isolierung überwunden, Selbstdarstellung betrieben und Kontakt geknüpft. In die Montage einer aus Bruchstücken komponierten Identität geht die Darstellung und Interpretation von Wirklichkeit, auch durch Medien vermittelt, ein.

Inwiefern ist diese Verschränkung von Sinn, Sinnlichkeit und visuellem Ausdruck für die heutige Schule von Bedeutung? In der Tradition der Bildungstheorie und Theorie der ästhetischen Erziehung wird ästhetische Produktion und Rezeption als der Ort aufgefasst, an dem das Individuum im Rückzug auf sich selbst zu sich selbst kommen kann.⁷ Dies bekommt in Anbetracht der prekären Form der Subjektivitätserfahrung in postmodernen Gesellschaften erneut Bedeutung und muss die Organisation von schulischen Lernprozessen herausfordern. Insofern verschafft die gegenwärtige Ästhetisierung unterschiedlicher Lebensbereiche⁸ der Tradition der ästhetischen Komponente im Bildungsbegriff eine gewisse Aktualität.

Eine Reaktion auf jugendkulturelle Selbstdarstellung: Are you just a copy?

Im folgenden Absatz geht es um den Umgang mit den visuellen Ausdrucksformen von Jugendlichen. Dazu ein kurzer Erfahrungsbericht von einer Lehrerfortbildung. Während dieser Fortbildung entrüstet sich ein Lehrer über die sich einschleifenden Unsitten in der Schule. In seiner Klasse käme es immer wieder zu Auseinandersetzungen, die sich um die Kappen der Schüler ranken. Er würde den Schülern beim Betreten der Klasse die Anweisung „Spatzenkappen ab“ geben. Der Nachfrage, welche Begründung er den Schülern für diese Regel liefere, antwortet er, dass es so etwas noch nie gegeben habe, dass Schüler mit Mützen im Unterricht sitzen. Nun lässt sich an diesem Beispiel, welches nicht verallgemeinert werden soll, das bisher Gesagte illustrieren. Die Schüler erleben die Anweisung „Spatzenkappen ab“ als einen Eingriff in ihre Intimsphäre, der sich kaum pädagogisch begründen lässt, zumal die Mützen nicht den Unterricht stören. Sie absetzen zu müssen gleicht dem Befehl, ein Stück mühsam erarbeitete Identität wieder anzuzweifeln. Wenn die „Spatzenkappe“ ein Teil der Bastelbiographie ist, dann ist es eben mehr als eine unsinnige Kopfbedeckung, sondern symbolisches Material mit relevanter Bedeutung. *„In einer Welt, in der nicht nur Arbeit, sondern auch Sinn knapp geworden ist, wird dieser über die lebensstilstiftenden Mythen der Jugendkulturen angeliefert. Die Stilbildungen der Jugendkulturen sind also kein bloßes Oberflächenphänomen, sondern ein subjektiv hochbesetztes, geradezu existentielles Medium für die eigene Personalisation.“*⁹ Der Begriff „Spatzenkappe“ bringt die gesamte Ignoranz, Arroganz und Missachtung gegenüber dieser Selbstdarstellung zum Ausdruck. Eine Grenze, die nach Meinung des Lehrers überschritten wird, markiert jedoch auch die Überschreitung bzw. Missachtung eines Konzeptes, das der Lehrer von sich, dem Unterricht oder der Institution Schule hat. Ist der Unterricht der heilige Ort, vor dem ehrwürdig der Hut zu ziehen ist? Es schließt unmittelbar die Frage der Wertevermittlung durch die Schule an. Diese eher wertkonservative Institution hat die Schwierigkeit, sich einer in der Postmoderne entfaltenden „radikalen Pluralität“¹⁰ zu stellen und gleichzeitig von der Öffentlichkeit zu einer Wertevermittlung gedrängt bzw. aufgefordert zu werden.

Wenn sich Schule der jugendkulturellen Sinnlichkeit öffnen will, wäre ein wichtiger Ansatzpunkt im Trend der Ästhetisierung der Lebensformen und Selbstdarstellungen. Um die Semantik der unterschiedlichen kulturellen Milieus und der einzelnen Jugendlichen verstehen zu können, bedarf es jedoch ernsthafter Auseinandersetzung. Dazu ist es auch nötig, die optisch arrangierten Erlebnisformen und ihre Bedeutung im Rahmen jugendlicher Sozialisation zu verstehen. Die Verschränkung von medialen Bilderwelten und Sinnsuche läuft jedoch bisher unre-

flektiert.

Kreative Rezeption zu Videoclips

Ein Ansatz für die didaktische Umsetzung solcher „Reflexionsprozesse“ findet sich bei MANN/SCHRÖTER/WANGERIN im Konzept der „Kreativen Rezeption“¹¹. Die Autoren beschreiben das Prinzip der kreativen Rezeption folgendermaßen. *„Die Gruppenmitglieder beschäftigen sich mit Kunstwerken, indem sie u. a. selbst spielen, schreiben, malen, sich bewegen, collagieren usw. [...] Die kreative Tätigkeit lehnt sich dabei genau kalkuliert, eng an das jeweilige Kunstwerk an. Sie ermöglicht den Teilnehmenden einen intensiven, ‚persönlichen‘ Zugang zu Kunstwerken, zu sich selbst und zur Gruppe. Das Konzept arbeitet gleichermaßen mit literarischen Texten, Bildern, Filmen, Musikstücken.“*¹² Zur wesentlichen Grundannahme der kreativen Rezeption gehört, dass Kunstwerke eine persönliche Bedeutung für die RezipientInnen haben können. Dieses Konzept nimmt Kunstwerke eben auch in den Dienst von Selbstorientierung, Spiegelung und Selbst- und Fremderfahrung von Rezipienten. PARMONTIER stellt derartige Konzepte mit Rezipientenorientierung in das Feld der Gegenaufklärung, die zu „Psychokitsch“ und „Selbsterfahrung“ führen, *„in dem jeder gegenständliche Bezug zur Welt aufgegeben worden ist zu Gunsten diffuser Befindlichkeiten und selbst suggerierter ‚vibrations‘.“*¹³ Diese führten insbesondere zu „Unempfindlichkeit gegenüber ästhetischen Qualitätsdifferenzen“.¹⁴ Damit thematisiert PARMONTIER die Frage nach der Bewertung und Definition von Kultur, die natürlich für die Vermittlungstätigkeit innerhalb der Schule eine grundlegende ist. Die Spannung entsteht zumeist zwischen Hoch- und Populärkultur. MIKOS definiert die mediengeprägte Art von Kultur folgendermaßen: *„Unter Populärkultur werden hier alle massenhaft rezipierten und angeeigneten Formen von Massenkommunikation und Freizeitindustrie verstanden, die von einer Minderheit für eine Mehrheit hergestellt werden.“*¹⁵ Weil, wie bereits ausführlich beschrieben, das angeeignete Material der Populärkultur seinen Sinn durch die lebensweltlichen Bezüge der Rezipienten bekommt, sind eben auch didaktische Konzepte gerechtfertigt, die eine Selbstthematisierung anhand von Texten zulassen bzw. einbeziehen.

Der theoretische Bezugsrahmen der kreativen Rezeption ist die Rezeptionsästhetik, die insbesondere von JAUB¹⁶, ISER¹⁷ und KEMP¹⁸ geprägt wurde. Diese Rezeptionstheoretiker gehen davon aus, dass Kunstwerke prinzipiell auf die BetrachterInnen hin ausgelegt sind und sich ihre Bedeutungen erst im subjektiven Prozess der Rezeption konstituieren. *„Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt. Generiert der Leser die Be-*

deutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint.“¹⁹ Der Betrachter „ist disponiert, nicht nur durch die ihm und dem Werk gemeinsame Umgebung, sondern auch durch innere Voraussetzungen – er hat als Betrachter eine spezifische Gegenwart und Geschichte. Das heißt: Kunstwerk und Betrachter kommen unter Bedingungen zusammen; sie sind keine klinisch reinen und isolierten Einheiten.“²⁰ Kunstwerken sind Auslegungsspielräume eigen, „die dem Betrachter die subjektive Annäherung an die fremde Realität erleichtern, weil sie Raum geben für Projektion, Einfühlung, Identifikation, aber auch Abgrenzung.“²¹ Die Wahrnehmung wird vom Kunstwerk zwar gelenkt, dennoch werden gerade die Rezeptionsspielräume, von ISER als Leerstellen²² bezeichnet, von Bildern oder Texten betont. Die Leerstellen stellen Beteiligungsangebote für RezipientInnen dar, die sie mit subjektiven Sinngebungen, eigenen Lebenserfahrungen, Phantasien und Bedeutungen füllen. Die ästhetischen, kommunikativen und sozialen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen sollen durch die kreative Rezeption entfaltet und mit der alltäglichen Lebenswelt verbunden werden. Mit den unterschiedlichen produktiven Verfahren werden die durch die Rezeption wachgerufenen Erlebnisse gestaltet, innere Bilder nach außen getragen und damit der Reflexion zugänglich gemacht. MANN/SCHRÖTER/WANGERIN sehen in ihrem Konzept auch die Möglichkeit, einer durch Massenmedien vorgefertigten Ästhetik zu entkommen und dieser eigene Imaginationen entgegenzusetzen. Die Imaginationsfähigkeit sei vor allem bei Jugendlichen durch die audiovisuellen Erfahrungen wenig ausgeprägt. „Einen Text, den wir lesen, oder ein Bild, das wir betrachten, zu verstehen, setzt voraus, dass wir in den fiktionalen Zusammenhang hineinkommen, dass wir im Rezeptionvorgang sinnliche Vorstellungen entwickeln können. Imaginationsfähigkeit ist eine Grundqualifikation (nicht nur) für ästhetisches Verstehen.“²³ Um die Auseinandersetzung mit eigenen Bildern auch in der Schule stärker einzubringen, sind z. B. die Produktion eigener Lyrikverfilmungen oder Videoclips geeignet. Bei einer Lyrikverfilmung geht es darum, ein Gedicht in eine audio-visuelle Form umzusetzen.²⁴ Anhand eigener Produktionen werden die Schüler für eine Vergleichbarkeit von Textvorlagen und Literaturverfilmungen sensibilisiert. Sie erleben am eigenen Produkt, dass ein Film mehr ist als eine mit Bildern untermalte Textvorlage. Bei der Arbeit mit Videoclips sind für eine Auseinandersetzung in der Schule sowohl rezeptive²⁵ als auch produktive Auseinandersetzungen sinnvoll. Dabei kann z. B. ein nichtverfilmter Poptitel zu einem Clip arrangiert werden, oder ein bereits bestehender Clip wird durch eigene Bilder umgeformt. Über die Differenz von Aussage und Form sowie der sich anschließenden visuellen Bearbeitung erkennen Schüler und Lehrer, dass dies eine Methode zur Textinterpretation ist. In dieser Interpretation setzten die Schüler das um, was MOLLENHAUER

als „ästhetische Wirkung“²⁶ bezeichnet hat. Diese Beschreibung der ästhetischen Wirkung lässt sich nicht „buchstabieren“ oder intentional steuern, sondern bedarf präsentativer Formen der Artikulation. Deshalb bezeichnet auch MOLLENHAUER ästhetische Wirkungen als „Sperrgut“ „in der pädagogischen Kiste“²⁷, die ihre „Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht.“²⁸ Aber gerade das Konzept der kreativen Rezeption öffnet den pädagogischen Blick für Polyvalenzen von Texten, die insbesondere mit den Rezeptionsspielräumen zusammenhängen, und unterstützt so BAACKES Vorstellung eines Blickes, der „schweifend ist statt gelenkt, entdeckend statt imitativ, frei statt kontrolliert und differenzierend sowie differenzierend statt homogenisiert.“²⁹

SchülerInnen schreiben zu Videoclips

Um die bisherigen Ausführungen auf die Schulpraxis zu übertragen, möchte ich im Folgenden beschreiben, wie in einer Oberstufenklasse die kreative Rezeption und das kreative Schreiben zu Videoclips methodisch-didaktisch in einer Unterrichtsstunde arrangiert wurde. Zunächst aber zur Frage, was die Videoclips für Jugendliche so attraktiv macht. Videoclips besitzen durch ihre Ästhetik, ihren Temporeichtum, ihre Symbolik und ihren Bezug zu den musikalischen Vorlieben der SchülerInnen eine hohe Attraktivität. Als weitere Gründe für die Videoclipnutzung nennen SCHMIDBAUER/LÖHR die Lust auf Unterhaltung und Zerstreuung, die Suche nach starken Wahrnehmungserlebnissen, die Sehnsucht nach intensiven Empfindungen, die Vorliebe für mediale Identifikationsfiguren und die damit verbundene Suche nach identitätsbezogener Lebensstil-Orientierung. Gleichzeitig sehen SCHMIDBAUER/LÖHR jedoch auch den problematischen Aspekt involviert-eskapistischer Rezeption von Videoclips, bei denen sich Jugendliche in die Musik- und Bilderwelten vertiefen und darin versinken können.³⁰ Die Rezeption von Videoclips steht somit in der Paradoxie, sowohl ein wichtiges Element der Sinnlichkeit in der Lebenswelt von Jugendlichen zu sein und gleichzeitig möglicherweise zur Entsinnlichung derselbigen beizutragen. So stellt HEINRICH in ihrer außerordentlich wichtigen Arbeit die Frage, ob Videoclips als Gegenstand der Populärkultur überhaupt in die pädagogische Arbeit gehören und resümiert: „Videoclips als eine Gesprächsgrundlage für die heutigen Lebens- und Lebensweisen von Jugendlichen in der Bildungsarbeit zu nutzen, liegt nahe.“³¹ Nun wäre es allerdings fraglich, dieses Medium in der Schule – ähnlich wie es häufig mit Lyrik geschieht – kaputt oder „klein“ zu analysieren. Wichtiger erscheint es mir, durch das Ansehen und anschließende produktive Prozesse das ästhetische Erlebnis zu einer ästhetischen Erfahrung werden zu lassen. MOLLENHAUER beschreibt dies

als einen „schwierigen Weg der Reflexion“: „*Wer ästhetische Erfahrungen zur Sprache bringen möchte, muss also zuallererst ermitteln, was er selbst mit sich erfahren hat. Der ‚Grund‘ allen Redens über ästhetische Erfahrung ist demnach dort zu suchen, wo das Ich mit dem Selbst in eine artikulierte Beziehung eintritt.*“³²

Wie bereits im zweiten Teil dieser Reihe beschrieben³³, kann diese artikulierte Beziehung auch durch Zeichnungen oder andere Symbolisierungsarten geschehen. Als didaktischer Bezugspunkt wurde bereits im ersten Teil dieser Reihe das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts beschrieben. Es



gliedert sich nach SCHELLER in die Phasen der **An-eignung** (die Beziehung zwischen Thema und eigenen Erlebnissen herstellen), der **Verarbeitung** (durch alternative Symbolisierungsvorgänge) und der **Veröffentlichung** (der verarbeiteten themenbezogenen Erlebnisse in der Klasse). Diese Phasen gliedern auch den Ablauf der Unterrichtsstunde.

Die vier folgenden Texte entstanden zu dem Videoclip „*Take on me*“ der Popgruppe „*Aha*“. In diesem Clip wird eine raffinierte Mischung aus Real- und Bilderwelt thematisiert, bei der über eine Liebesgeschichte auch Fragen der Fiktionalität von medialen Angeboten gestellt werden (siehe die nebenstehenden Videoprints). Zu sehen ist eine junge Frau, die in einem Café sitzt, um etwas zu trinken. Dabei blättert sie in einem schwarz-weiß Comicheft, und plötzlich bleibt ihr Blick an dem gut aussehenden Protagonisten des Comicheftes hängen. Es entsteht eine Blick-Beziehung zwischen ihr und dem Comicmann, und das Unwahrscheinliche geht in Erfüllung. Er, noch als starre Figur auf dem Papier gebannt, beginnt zu leben und blinzelt ihr zu. Sie ist verwundert und etwas erschrocken über diese „Erscheinung“. Da tritt seine weiße Hand aus dem Heft und fordert sie auf, mitzukommen. Sie greift zögerlich nach dieser unwirklichen Hand und wird sogleich in die Comicwelt „eingesogen“. Nun ist sie in dieser flackern- den, strichigen, schwarz-weiß Welt ihres Comichel- den. Zur Musik dieses Clips stehen beide vor und hinter einer Glasscheibe (siehe Videoprint). Aus ihrer Perspektive steht hinter der Glasscheibe keine Comicfigur, sondern ein „echter“ Mann. Er sieht sie als schwarz-weiß Figur. Eine Begegnung scheint unmöglich. Plötzlich tauchen zwei aggressive Gestalten auf, die ihn zu verfolgen scheinen. Die Scheibe geht entzwei und die beiden fliehen vor ihren Verfolgern. Nur in aller letzter Sekunde kann er ihr ein Schlupfloch aus der Comicwelt zeigen. Da in der Zwischenzeit die Bedienung des Cafés kassieren wollte, die junge Frau aber nicht mehr da war, dachte die Barfrau, dass sie bereits gegangen ist, ohne zu zahlen. Ärgerlich wirft sie den Comic in den Papierkorb. Da die junge Frau wieder dem Comic entsteigt, landet sie nun im Abfalleimer. Erstaunt und verwirrt schauen die Cafébesucher und die Bedienung, wie sie plötzlich zwischen den Papierabfällen hervor- kommt. Sie greift sich den Comic und läuft nach Hause. Dort angekommen schlägt sie eilig die Seite mit ihrem „Medienhelden“ auf. Wie durch ein Wunder er- scheint er dann in der Wirklichkeit und mit den letzten Takten der Musik werden sie ein „echtes Paar“.

Dieser etwas ältere Clip aus den Achtzigerjahren ist gerade deshalb interessant, weil er auf originelle und ansprechende Weise Fragen nach Identifizierung, Fiktionalität und Konstruktivität von medialen Angeboten stellt. Die lustvolle Rezeption von Videoclipps mit der Reflexion über mediale Angebote zu verbinden, ohne dabei ihre Faszination zu zerreden oder zu zerstören, soll das Ziel dieser Unterrichtsstunde sein. Es geht darum, Kunstwerke (Filme, Bil-

Das Tor zum Leben (Mark, 19)

Der Traum von einer neuen Welt,
spannend voll mit Leben,
durch dieses Buch man in sie fällt,
der wahren Welt entschweben.

nicht mehr einsam nun zu zweit,
dieses Buch macht's wahr,
ein Abenteuer steht bereit,
der Held ist auch schon da.

in die Wirklichkeit zurückgeschmissen,
unerwünscht was soll ich dort,
wird sie ihren Held vermissen,
der weit entfernt von ihrem Ort.

Doch erneut durch dieses Buch,
wird er zu ihr kommen,
Geschenke wie vom Weihnachtsmann
kann man hier bekommen.



Mal richtig abschalten und entspannen, einen Comic lesen und den eigenen Gedanken freien Lauf lassen. Den Figuren in den Bildern vertrauen, mit Hilfe der eigenen Phantasie sich in die Geschichte einfühlen und dem Helden ganz nahe sein. Plötzlich wieder in die Realität geholt, die eigene Phantasie jedoch noch nicht abgeschaltet. Teil einer Geschichte sein, die nicht die eigene ist, das Leben aber so beeinflusst, als wär sie real. Grenzen verschwimmen und der Wunsch sie fließen zu lassen gewinnt. Was ist schon Realität?
(Svenja, 18)

Was habe ich gesehen?? (Simon, 18)

ruckende Zeichnungen, wildes Rennen, Aggressionen, echte Männer und dann der Held, schön, mit sanftem Blick schaut er mich an, zwinkert mir zu ...

Warum stört mich diese banale hässliche Kellnerin in meiner Comic-story?

Zurück, zurück! Aber gleich so ernsthaft???

Er reicht mir die Hand und ich bin bei ihm – oder nicht? da bleibt eine Trennlinie, er ist echt, ich bin gezeichnet – oder andersherum? Musik, Sehnsucht, Liebe – hier will ich sein! gleichzeitige Bedrohung – so echt! Kaum bin ich endlich bei ihm – flüchten.

Die hässliche Kellnerin in der farbigen Realität schmeißt den Comic in den Papierkorb.

Mein Held reißt mir ein Loch in die Wand und befördert mich hinaus – ich lande im Papierkorb vor den glotzenden Augen der Imbißgäste, reiße den Comic an mich und laufe nach Hause.

Happy End.

der, Texte, Musik usw.) durch eigene Produktionen an und für sich handelnd zu interpretieren, um sie der Kommunikation und Reflexion zugänglich zu machen. Nach dem Ansehen dieses Clips werden die SchülerInnen aufgefordert, einen Text zu diesem Videoclip zu verfassen. Die vier nebenstehenden Texte deuten das Spektrum der entstandenen SchülerInnen-entexte an. So schreibt Kirsten³⁴ (18) folgendes: „In dem Aha-Clip werden Realität und Phantasie so vermischt, dass eine Geschichte entsteht, in der einem der Wechsel von Realität zum Comic nicht mehr so sehr als ‚unmöglich‘ erscheint. Unsere Wahrnehmung wird so weit beeinflusst, dass Film und Comicheft endlich als eine Einheit erscheinen. Das Clip

erinnert an Traum. Auch in Träumen vermischen wir unsere Phantasievorstellungen mit der Wirklichkeit. Angst sowie Glücksgefühle kommen in diesem Clip zum Ausdruck, und auch in unseren Träumen sind dies immer wiederkehrende Elemente. In Träumen werden, wie in diesem Clip, auf oft unlogisch-chaotische Weise unsere Wünsche und Ängste wahr.“

Diese vier SchülerInnen-Texte weisen unterschiedliche Zugänge zu dem Videoclip auf. Es finden sich in den Texten analytisch-sachliche, ironische, emotionale und poetische Perspektiven, die teilweise gleichzeitig angedeutet sind und sich sowohl auf die ästhetische Gestaltung als auch auf den Inhalt beziehen. Nachdem alle SchülerInnen ihre Texte geschrieben hatten, stand es ihnen frei, sie in der Klasse vorzulesen. Nach anfänglicher Scheu, seinen eigenen Text zu lesen und zu dem selbst Geschriebenen zu stehen, lasen fast alle SchülerInnen ihre Texte vor und sprachen über „ihre Perspektive“.

Anhand der SchülerInnen-Texte lassen sich die von Heinrich resümierten Zielperspektiven entdecken: *„Die kreative Rezeption mit Videoclips kann einen Beitrag zur Aufdeckung der konsumistischen Inhalte von Videoclips leisten. Des Weiteren schafft sie Situationen, um über vermittelte Lebensgefühle in den Videoclips miteinander ins Gespräch zu kommen und sie mit eigenen Lebensgefühlen in Beziehung zu setzen. Sie dient der Reflexion von Nutzungsmotiven mit der Folge, sich der Bedürfnisse, die mit der Rezeption zu befriedigen gesucht werden, bewusst zu werden. Durch die Verlangsamung der Wahrnehmung können z. B. neue Wahrnehmungsweisen ausprobiert und die mit den Videoclips verbundenen reflektiert werden. Darüber hinaus reagiert die kreative Rezeption auf die ‚Entsinnlichung‘, indem ‚Sinnlichkeiten‘ zugelassen werden. Dies bedeutet, sich Zeit zu lassen für eigene Empfindungen und Gefühle. Zudem sprechen Körperübungen, Tanz und Standbilder sowie weitere kreativ-gestalterische Methoden vor allem sinnliche Bereiche an.“*³⁵ Dieses Zitat bildet auch einen Ausblick auf den letzten Beitrag (Medienimpulse Heft 26) zur Reihe „Medienerlebnisse in der Schule“.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt. a. M. 1986, S. 205ff.
- 2) Beck, Ulrich: Feuilleton der Süddeutschen Zeitung vom 14./15. 2. 1993.
- 3) Vgl. Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1993.
- 4) Bachmair, Ben: Fernsehkultur – Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen 1996.
- 5) Ferchhoff, Wilfried: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Opladen 1993.

- 6) Ich schließe mich hier der definitorischen Vorstellung von Schmidt an, der unter „Text“ die verschiedensten ästhetischen Produkte, seien es sprachliche, akustische, gegenständliche usw. Artikulationen fasst. Vgl. Schmidt, Siegfried J.: Ästhetizität. Philosophische Beiträge zu einer Theorie des Ästhetischen. München 1971, S. 12ff.
- 7) Vgl. Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Bildungstheorie und Ästhetische Erziehung Heute. Darmstadt 1983, hier S. 185ff.
- 8) Meyer, Thomas: Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hrsg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen 1995, S. 50–70, hier S. 53.
- 9) Vollbrecht, Ralf: Jugendkulturelle Selbstinszenierungen. In: medien + erziehung. (1) 1997, 7–14, hier S. 9.
- 10) Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1991, hier S. 4.
- 11) Mann, Christine/Schröter, Erhart/Wangerin, Wolfgang: Selbsterfahrung durch Kunst. Weinheim/Basel 1995. Das Konzept der Kreativen Rezeption wurde von Mann, Schröter und Wangerin mit StudentInnen am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen entwickelt und ausprobiert.
- 12) a. a. O., S. 11.
- 13) Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung 33. Heft 2, 1993, S. 303–314, hier S. 305.
- 14) Ebenda.
- 15) Mikos, Lothar: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Berlin-München 1994, hier S. 21.
- 16) Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1993, S. 126–162.
- 17) Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1993, S. 228–252.
- 18) Vgl. Kemp, Wolfgang: Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Belting, Hans/u. a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1986, S. 203–221.
- 19) Iser 1993, S. 229.
- 20) Kemp 1986, S. 203.
- 21) Mann/Schröter/Wangerin 1995, S. 37.
- 22) Vgl. Iser 1993, S. 235.
- 23) Mann/Schröter/Wangerin 1995, S. 36.
- 24) Güldner, Gerhard: Vom Text zum Film. Schüler drehen Videofilme nach literarischen Vorlagen. In: Praxis Deutsch. (140) 1996, S. 56–61.
- 25) Vgl. Heinrich, Michaela: Mediale Ausdruckswelten und Jugendkulturen am Beispiel des Musikvideoclips. Pädagogische Möglichkeiten ihrer kreativen Rezeption. Göttingen 1997. (Unveröffentlichte Diplomarbeit).
- 26) Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36 Jg. (4) 1990, S. 481–494, hier S. 484.
- 27) Ebenda.
- 28) Ebenda.
- 29) Baacke, Dieter: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehnsinn. In: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hrsg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen 1995, S. 25–49, hier S. 42f.
- 30) Schmidbauer, Michael/Löhr, Paul: Das Programm für Jugendliche: Musikvideos in MTV Europe und VIVA. In: Televizion. (2) 1996, S. 6–33.
- 31) Heinrich 1997.
- 32) Mollenhauer 1996, S. 25.

³³⁾ Vgl. Neuß, Norbert: Kinderzeichnungen zu Medienerlebnissen in der Grundschule. „Das war der dritte Teil von ‚Explosiv‘“. In: medien impulse. Heft Nr. 24, S. 61–67.

³⁴⁾ Alle Namen der SchülerInnen sind geändert.

³⁵⁾ Heinrich 1997.

Norbert Neuß; geb. 1966; Diplom-Pädagoge; z. Zt. Doktorand im DFG-Kolleg „Ästhetische Bildung“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg sowie ein Forschungsprojekt zur Werbekompetenz.