

Ingendahl, Werner

Das Anspruchsniveau fördern mit unterhaltsamen Medien Schritte zu einem ästhetischen Urteil im Deutschunterricht

in: Wirkendes Wort 2/2005, S. 295 - 319

Langsam, ganz langsam scheint sich auch in der Deutschdidaktik ein gewandeltes Verständnis von „Unterhaltung“ durchzusetzen: Man spricht nicht länger von der „bloßen Unterhaltung“; vielmehr erscheint es angemessener, unterhaltende Medienangebote – ob in Texten oder Filmen – als eigenen Kulturbereich zu begreifen, mit Merkmalen, die nur hier zu haben sind

I

Unterhaltung in Tradition und Popkultur – eine Zusammenfassung.

Was wir als Unterhaltung entdecken können – gerade auch für literarische Lernprozesse – habe ich in mehreren Wegen der Annäherung gezeigt¹:

- Wir Heutigen, und erst recht Kinder und Jugendliche können alle Medienangebote zur Unterhaltung genießen, das Kirchen- wie das Schlagerlied, Lessings Dramen wie Kubricks Filme. (Natürlich können wir einiges auch als Kunst genießen; wir, zumindest manche, verfügen eben über mehrere Modi des Verstehens².)
- Medientheoretisch können wir Unterhaltung bestimmen
 1. von den Praxisformen her, die zwar kommerzialisiert sind, aber deshalb auch über die größten finanziellen Ressourcen für fortschrittliche technische Entwicklungen verfügen;
 2. vom subjektiven Gefühl des Unterhaltenseins her: bewegende, aber zugleich kalkulierbare Emotionen;
 3. vom Phänomen des Unterhaltsamen her: die genießbare Balance zwischen Überraschung und Bestätigung.³
- Unterhaltung als die weithin vorherrschende Unterrichtskommunikation, als schulische Lebensform, die es durchaus wert ist, kultiviert zu werden!
- Von den Grundbedürfnissen her⁴ zeigt sich, dass Unterhaltung alle Bedürfnisse befriedigen kann, von den körperlich-organischen zu den geistig-emanzipativen: die nach Lebenserhaltung durch Ruhe und Erholung, die nach Sicherheit durch Bestätigung in kollektiven Schemata, die nach sozialen Kontakten durch gemeinsames Genießen und bestätigende Anschlusskommunikation, die nach Anerkennung durch Schaffung eines eigenen Images und die nach Selbstverwirklichung durch intensive und vielfältige Nutzung der (auch irritierenden) Angebote.
- Von der Wissenssoziologie her kann man Unterhaltung begreifen als Übergangsmedium zwischen der Alltagswelt und den reflexiven Lebensformen der Kunst und Wissenschaft. Im Übergangsraum des Unterhaltenden bin ich fasziniert, also mit meinen Gefühlen angenommen, und kann im handlungsentlasteten Freiraum auch auf Distanz gehen und mir selbst gegenüber treten.
- Unterhaltung als Übergangsmedium hat eine lange Tradition: in der Auseinandersetzung um den Kitsch, die Trivialliteratur, den Schmutz und Schund, um die Kinder- und Jugendliteratur, in der Diskussion um Lesen im Medienzeitalter, um die literarische Wertung, besonders in der Literaturdidaktik⁵.

¹ Vgl. W. Ingendahl, Unterhaltung: „Massenmedium“ oder „Popkultur“? Gehört so etwas in den Deutschunterricht?, in: Literatur im Unterricht 1/2004, S. 61 – 82.

² Vgl. H. Eggert, Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz, in: Groeben/Hurrelmann (Hg.), Lesekompetenz, Weinheim 2002, S. 186 – 194.

³ H.-D. Kübler, Alles Gaga oder: die pure Lust am Banalen?, in: medien praktisch 4/2000, S. 4 – 10.

⁴ nach der „Maslowschen Bedürfnispyramide“. Vgl. A. Maslow, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 1999.

⁵ Vgl. B. Hurrelmann, Basisartikel „Unterhaltung“ in: Praxis Deutsch 150, 1998.

- Von der Popkultur her gesehen ist Unterhaltung natürlich „Kulturindustrie“, also massenhaft kommerziell verbreitet, aber auch avantgardistisch (etwa die Film- und Computertechnik in den Werbevideos und Videoclips), in geeigneten Umwelten wie der Jugendszene auch subversiv, aufständisch, progressiv, immer nah bei den Menschen, da lokal verankert. – erreicht also den ganzen Menschen, was ja nicht zuletzt auch immer ein Traum der Künstler war.
- Unterhaltung als Popkultur besteht primär nicht in den medialen Angeboten, sondern in der Eigentätigkeiten der Menschen, die mit den Angeboten „etwas machen“. Popkultur besteht im Fortsetzen medialer Anregungen durch eigene produktive geistige und körperlich-sinnliche Tätigkeiten, wobei diese mit eigensinnigen Bedeutungen aufgeladen wird, gespeist aus persönlichen Interessen und Wünschen. Popkultur ist „vieldeutig“, indem sie verschiedene Gebrauchsmöglichkeiten anbietet. Und nun habe ich die Wahlfreiheit: Relevant für mich wird das, was mir Spaß macht es weiterzutreiben.⁶

Inzwischen ist in der professionellen Literaturkritik und auch in Randbereichen der Literaturwissenschaften ein Paradigmenwechsel im Stellenwert der Unterhaltung eingetreten⁷.

Hans-Robert Jaufß weist nach, dass die Idee einer „Hochkultur“ nur ca. 100 Jahre im 18. und 19. Jahrhundert galt; er leitet ein Modell eines anzustrebenden Bildungsprozesses mit allen Medien aus Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung ab mit folgenden Schwerpunkten:

1. Freiwilliges ästhetisches Sinnverstehen setzt Menschen frei von alltagspraktischen Ritualen, von logischen und moralischen Dogmen sowie institutioneller Macht.
2. Das Subjekt bestimmt durch seine Eigentätigkeiten, was als schön zu genießen und was als exemplarisch zu erfahren ist.
3. Ein ästhetische Urteil kann nur unter Freien sinnvoll formuliert werden, indem jeder zu überzeugen versucht.

Methodisch im Hinblick auf Unterricht zeige ich abschließend in dem hier zusammengefassten Aufsatz (Anm.1) vielfältige Formen des „Fortsetzens“ unterhaltender Angebote auf.

Das Problem der künstlerischen Qualität

Ist nun tatsächlich der Freiraum des gesamten Medienmarktes eröffnet - deren reflexivster Teil ja die Kunst auch ist! – drängt das Wertungsproblem um so mächtiger hervor: Bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber a l l e n (sub)kulturellen Angeboten wird eklatant deutlich: Es gibt doch Unterschiede! Jeder hat schließlich zumindest ein Gespür für Qualität. Jedes Kind „weiß“ schon, welches Bilderbuch, welche Kindersendung „besser“ ist als andere. Jeder hat eine untere Grenze für das, was er sich noch bieten lässt, und jeder hat Ansprüche auf geahntes Besseres.

Wenn das so ist, dann müssten doch die Fachleute fürs Lehren und Lernen begierig sein, dieses gesellschaftliche Potential zu nutzen, um in schulischen und universitären Lernprozessen zu versuchen, „Anspruchsniveaus“ zu entfalten, zu steigern, zu entwickeln. Um zu einer kulturellen Praxis einer solchen „Verfeinsinnigung“, sprich „sophistication“ anzuregen, haben wir⁸ uns einige Semester lang um Methodisierung einer solchen Praxis bemüht.

a) Soziologische Annäherung

Niklas Luhmann schlägt vor⁹, Fragen nach Qualität und Niveau einer Unterhaltung zu behandeln

⁶ Vgl. J.Fiske, Populäre Urteils kraft, in: Göttlich/ Winter (Hg.), Politik des Vergnügens, Köln 2000, S.53-74.

⁷ Vgl. R. Winter (Hg.), Politik des Vergnügens, Köln 2000.

⁸ An dieser Stelle danke ich den Mitgliedern meines Kolloquiums „Ansätze zur Reform des Deutschunterrichts“ in den Jahren 2003 und 2004.

⁹ N. Luhmann, Die Realität der Massenmedien, Opladen 1995.

1. im Rahmen eines Modells des Spiels, das eine begrenzte eigene fiktive Realität aus der gelebten Realität ausgliedert, ohne diese negieren zu müssen,
2. im Rahmen konstruktivistisch interpretierter neurologischer Erkenntnisse, dass jeder Mensch in einer von ihm selbst konstruierten Welt lebt.

„Subjekte“ – also selbstentworfenen fiktionalen Entitäten – erzeugen die „Einheit einer Geschichte“, indem sie ein Fremdangebot in ihre personale Identität „hinüberspringen“ lassen. Im Prozess der Sinngestaltung schaffen sie eine eigene Plausibilität (oder eben Verwirrtheit ...) und steuern von da her ihre Erwartungen an die weiteren Informationen. Dieser Prozess „lebt von selbstproduzierten Überraschungen, selbstaufgebauten Spannungen, und genau diese fiktionalen Geschlossenheit ist diejenige Struktur, die es erlaubt, reale Realität und fiktionale Realität zu unterscheiden und die Grenze von einem zum anderen Reich zu kreuzen.“(S.43)

Was man für sein eigenes Interesse, seine Gespanntheit, Neugier, Faszination hält, ist von diesen selbstaufgebauten Momenten abhängig. So individualisiert sich eine Geschichte.

Schaltet sich der fremde Autor erkennbar in die Geschichtenkonstitution ein, verkompliziert sich dieser Prozess, denn ich werde bei meiner Geschichtenerschaffung gestört. Dasselbe gilt für Stützpunkte in der „Form“ des Angebots. Dann werden zusätzliche Verarbeitungsfähigkeiten gefordert. „Unterhaltung reimprägniert das, was man ohnehin ist.“(S.44) – und zwar möglichst problemlos. Und doch wird dabei immer – und das macht das Anziehende aus! – der (doch zufällige) Erfahrungsschatz des Einzelnen überschritten, nicht zu weit, aber abhebend

- a) in Richtung aufs Typische (anderen geht's nicht besser)
- b) in Richtung aufs Ideale (das man sich selber aber nicht zumuten muss)
- c) in Richtung auf höchst unwahrscheinliche Kombinationen (mit denen man im

Alltag zum Glück nicht leben muss).

Dies alles erlebe ich aber als Beobachter meiner Geschichtenproduktion und kann immer mich mit dem Fremden vergleichen, ohne „direkt“ antworten zu müssen, doch kommentieren kann ich davon abgesetzt.

Was ich nun daraus mache, ist abhängig von meiner Selbstdefinition, meinem Selbstbild. Was will ich? Sollen meine Unterhaltungserlebnisse Folgen haben in meinem realen Leben („Verarbeitung“, „Fortsetzung“, „Anschlusskommunikation“ ...)? Wenn nicht, werde ich mir schnell die nächste Unterhaltung suchen.

In jeder Gesellschaft gibt es „Umgangsformen“, mit Unterhaltungsangeboten umzugehen. Solche habituellen Gewohnheiten hat Pierre Bourdieu (in Frankreich) beschrieben. Seine aus dem empirischen Material abgeleitete Methodologie kann hilfreich sein, einen Rahmen für mögliche Anspruchsniveaus (hier: „Geschmäcker“) abzustecken:

Grundsätzlich kann alles, natürlich oder menschlich Geschaffenes, auf zwei verschiedene Weisen erfahren und behandelt werden:

- alltagspraktisch: dominant funktional - ästhetisch: dominant als Form
(eine rote Ampel kann man befolgen - oder aber als Spiel erleben)

die populäre Ästhetik

behauptet und legt Wert auf einen Zusammenhang zwischen Kunst und Leben (was die Unterordnung der Form unter die Funktion einschließt).

die theoretisch entfaltete Ästhetik

legt Wert auf einen Eigenwert der Kunst und der künstlerischen Auseinandersetzung. Um ästhetisch zu erleben, muss ich handlungsbefreit sein.(Das Museum, das Kino ... ist die „zur Institution geronnene ästhetische Einstellung“.)

| | |
|---|---|
| <p>Ziel: sich in einem fremden Werk wiederfinden, es kritiklos „besetzen“ und zum eigenen Leben machen; vorgängiger Entschluss zur Naivität, zur Leichtgläubigkeit. Ästhetische Effekte sind nur dann schön,</p> | <p>Ziel: mit Mehrdeutigkeit spielen, das Fremde erkunden. Mit steigendem Bildungskapital wächst der An-</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>wenn sie die problemlose Wahrnehmung nicht behindern; darüber hinaus spricht man von Störung, Aggression, Dummheit, Zumutung.</p> <p>Ablehnung einer eigenständigen „ästhetischen Einstellung; vielmehr wird die alltagspraktische Einstellung auf das Schöne ausgeweitet</p> <p>Wohlgefallen der Sinne; Reize.</p> <p>Photos macht man, um zu ..</p> <p>Schön ist es, wenn es einer Funktion besonders gut genügt, oder wenn es ein Genre besonders perfekt repräsentiert.</p> | <p>sprach, ein Werk von der Form her zu verstehen, auch unabhängig vom Inhalt.</p> <p>Betonung einer „Aus-Zeit“ für eine eigenständige ästhetische Einstellung, und damit für alles Unfertige: für das Suchen, das Versuchen, das Ausprobieren ...</p> <p>Interesseloses Wohlgefallen keine Intention des Produzenten, keine Fremdbestimmung Distanziertheit des „reinen Blickes“ Photographie eines Steines. Schön an sich, für nix und alle.</p> |
|--|--|

Forderungen:

| | |
|--|--|
| <p>Kunst muss nützlich sein, muss belehren, aufklären, moralisch wirken, das Wahre im Wirklichen darstellen.</p> <p>Die Form muss wiederzuerkennen sein Die Form besteht aus Mustern, die aber nicht störend bemerkt werden dürfen.</p> <p>Routine ist schön</p> <p>Alles andere ist anstrengend, Arbeit - „Lohnt nicht.“</p> <p>Ich weiß schon alles.</p> | <p>← Kunst ist von allen Zwecken zu befreien.</p> <p>Eine Form hat „Stil“, - man kann ihn durch Analyse offenlegen; in der Form muss man Originalität erkennen können.</p> <p>Die Fähigkeiten dazu sind in Lernprozessen zu erwerben. Dazu muss ich mich zurückziehen können aus den Zwängen ökonomischer Notwendigkeit.</p> <p>Ich muss Distanz gewinnen können (kognitiv!) zum Drängenden der Praxis, Zeit und Gelegenheit (in Familie, peer-group, Schule ...) zum Lernen und „Flanieren“ zur Verfügung haben: Muße.</p> <p>Ich verweile sozusagen in der Kindheit, in der „Ernsthaftigkeit des Spiels“</p> |
|--|--|

Psychologische Annäherungen

Zwischen beiden „Ästhetiken“ kann man sich eine lange Skala von Zwischentönen vorstellen, mit denen Einzelne tagtäglich auf Unterhaltungsangebote reagieren. Und irgendwo auf dieser Skala definiert der Einzelne seinen „Geschmack“, natürlich situativ unterschiedlich. Und mit jeder Einschätzung sind Gefühle verbunden: Geschmack äußert sich als Lust am Wiedererkennen, aber auch als Ekel, als Widerwille gegen den Geschmack der anderen.

Sinnen-Geschmack

sich verlieren im Genuss
„überheblich, spinnert“

Reflexions-Geschmack

Distanz zu sich selbst
„vulgär“, Ekel

wenn ich mich erst anstrengen muss, hab ich schon keine Lust mehr;
die setzen Reflexion an die Stelle der Lust, und Reflexion kann man nicht genießen.

← vernichtet die Freiheit, sich der Unterwerfung unter den Affekt zu verweigern und eigene Vorstellungen zu entwickeln.
Monopol aufs „Wahre Menschliche“, schöpferisch, erkennend, gut.

Diese Fronten hat die moderne Unterhaltungskultur aufgebrochen, sie hat sich dazwischen geschoben: sie hat sich eine eigenständige „Anschluss-Kultur“ geschaffen und ist dabei, sie auszubauen. Was treibt uns an dabei?

In der Motivationsforschung wird „Anspruchsniveau“ meist an Leistungen gemessen: Ein Kind setzt sich ein Ziel, das es erreichen will. Man beobachtet, wie „hoch“ es in seinen Ansprüchen greift (sich einschätzt) und was es bei Erfolg oder Misserfolg tut (ausweichen, neu probieren, Niveau senken ...). Etwa von viereinhalb Jahren an beginnt das Kind angemessen Niveaus zu setzen¹⁰.

a) Gründe (warum?) für eine Niveausetzung resultieren aus bisherigen Erfahrungen mit sich selbst und seiner sozialen Umgebung

Sie sind unbewusst oder bewusst, sowohl selbst erfahren als auch fremd induziert, jeweils abhängig vom entstehenden Ich – Bild: (nie allgemein, sondern bereichsspezifisch) in drei Entwicklungsstadien der Niveau-Orientierung (Veroff):

1. im Vorschulalter: eigene Tüchtigkeit
2. in der Grundschule: soziale oder normative Orientierung
- 3) ab der Pubertät: Integration der autonomen in die soziale Motivation

Gründe für eine Niveausetzung können sein:

- eigene Zufriedenheit/ „Nicht-Langeweile“
- geweckte Interessen
- Anreiz-Präferenzen
- eigene Vorbildung in Bewertung und Gütemaßstäben
- Gespür für Qualität
- die für selbstverständlich gehaltenen Erfahrungen
- Gewohnheiten
- Gruppenkommunikation und Gruppennormen
- feste Weltbilder
- Rigidität der Gruppen/ Offenheit
- reflektierte Erfahrungen
- Grad der Reflexionsfähigkeit/ Metakommunikation
- Selbstverantwortlichkeit, gegründet auf Bindungssicherheit

b) Zwecke (wozu?), die man damit verfolgen kann, sind willens- oder fremdbestimmt

willensbestimmte **Zwecke**

- aus Wünschen, Hoffnungen, Erwartungen, Planungen, Absichten ...
- Befriedigung elementarer Bedürfnisse: Bindungssicherheit, soziale Kontakte, Anerkennung, Neugier, Selbstentfaltung (Maslow)
- Schaffung von Ich – Beteiligung
- Selbstwertverteidigung

fremdbestimmte Zwecke

- Selbstwertverteidigung
- anzustrebende Gruppenkommunikation
- Lernanforderungen
- berufliche Anforderungen

Dies alles auch nie allgemein, sondern bereichsspezifisch in einem thematischen und Handlungszusammenhang.

¹⁰ H. Heckhausen, Motivationsanalyse, Berlin 1974

c) Bedingungen der Situation für die Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit, also für die Selbstverantwortlichkeit

1. entfaltbare Anlagen, Begabung: positives Weltbild, Erfolgsaussicht, Selbstzuschreibung, Selbstbegründungssystem
2. Elternhaus
 - dem Kind angemessene Attribuierungsmuster
 - erfolgsorientiert
 - Raum für eigene Erfahrungen
3. Schule
 - Kausalattributionen der Lehrer
 - Empfänglichkeit der Kinder für die Lehrerzuschreibung
 - Raum für Selbstmotivierung

Niveaus entstehen also (und sind zu fördern durch)

- aus den Angeboten durch meine Auswahl
- aus meinen qualitativen Ansprüchen
- aus meiner Bereitschaft/ Fähigkeit mich „einzuknüpfen“
- aus meinen (befriedigten) Bedürfnissen
- aus meinen Bedürfnissen nach Selbstentfaltung, „Selbstverfeinerung“
- aus meiner Lust am Neuen bzw. Gemeinsamen
- aus meinen Fähigkeiten zur „Mitarbeit“, der Ausarbeitung
- aus meinem (auch historischen) Wissen
- aus meiner Bereitschaft und Fähigkeiten zur „Fortsetzung“
- aus meinen Fähigkeiten zur „Anschlusskommunikation“
- aus meinem Durchsetzungsvermögen und Selbstbewusstsein

Literaturwissenschaftlich Annäherungen: Gibt es „anspruchsvolle Textmerkmale“ – auch in Filmen und Fernsehsendungen?

Wenn wir nach dem bisher Gesagten davon ausgehen können, dass Ansprüche subjektive Setzungen sind, die auch von meinen intellektuellen und ästhetischen Fähigkeiten abhängen, so muss es doch in den Medienangeboten Merkmale geben, die diese zusätzlichen Fähigkeiten herausfordern. Ich spüre während der Rezeption die stärkere Herausforderung und reagiere ablehnend oder angestrengt bzw. lustvoll mitwirkend.

Können wir solche Merkmale finden, wie sie Wissenschaftler und Kunstpraktiker in Ästhetiken und literarischen Rhetoriken zusammengestellt haben, und können wir dann einfach sagen: Je mehr künstlerische Merkmale wir entdeckt haben, um so anspruchsvoller ist der Text? Definieren wir dann nicht Qualität durch Komplexität? Beispielhaft berichte ich von unseren Erfahrungen:

Z.B. auf der ersten Seite der Erzählung „Ein Durchgangsbett“ in dem Sammelband „Abenteuer eines Lesers“ von Italo Calvino stellen wir folgende Merkmale fest:

- beim ersten Lesen nicht eindeutig zu verstehen
- mehrfach interpretierbar
- pronominale Personen- und Situationsvorstellung
- unmittelbarer Einstieg („Das Wichtigste war, sich nicht gleich einsperren zu lassen.“)
- Erlebte Rede
- Wörtliche Rede
- Wechsel von Erzählweisen:
 - beobachtendes Erzählen
 - personales Erzählen
 - auktoriales Erzählen
 - negatives Erzählen („nicht zu Lola, nicht zu ...“)
 - Erzählen des auch Möglichen („die Wolken waren so hell, dass sie auch bei Tage über das Gässchen hätten entlangziehen können“)

- mehrperspektivisches Erzählen, auch im selben Satz („Plötzlich hörte er sie kehrtmachen“)
- neue Personen werden en passant eingeführt („er gelangte zu Armandas Haustür“)
- Reflexionen des Autors und auch der Figuren
- Rück- und Vorausblenden
- Sprachspiele („Bleib stehen oder wir schießen, Gim!“ „Bitte, also schießen wir,“ dachte er, und schon war er außer Schussweite.)
- feine Komik („Er überquerte bestimmt und unauffällig die Straße.“)
- neuartige Metaphorik („die Tür springt gehorsam auf“)

Denkbar wären viele weitere rhetorische Figuren, Sprünge in der Abfolge ...

Entsprechend wären in einem Film folgende anspruchsvolleren Merkmale zu finden (wie wir sie fanden in: „Am Ende der Gewalt“ von Wim Wenders):

- Situationen, Räume, Landschaften haben eine Atmosphäre, die spürbar wird.
- Der Regisseur nutzt alle Medien, die ganze Technik, alle Gestaltungsmittel, um zusätzlich zu der erzählten Geschichte neue Gedanken anzuregen: entsprechende, widersprechende, ergänzende, isolierte ... So entsteht eine Komplexität
- in der Kameraführung: Blickwinkel, Perspektivenwechsel, Personen herausstellen oder nur andeuten ...
- im Arrangement des Settings: Raumbildung durch Architektur, Einrichtung, Personenführung, „kalte/warme“ Farben ..., so dass Gefühle erfahrbar werden: Einsamkeit, Zufriedenheit ...
- in der Dialoggestaltung im Drehbuch: wer spricht, wer schweigt, wer knüpft wo (nicht) an?
- im Schnitt: Entsprechungen/ Widersprüche in folgenden Szenen in der formalen Gestaltung
- im Einsatz der Musik, auch über Szenen/Sequenzen hinaus; Instrumentierung, Motive
- im Aufbau der Handlungsstränge: nichtlineares, gebrochenes Erzählen
- das Thema/ die Themen des Films („Am Ende der Gewalt“) werden immer auch direkt angesprochen
- Metathematisierung der Problematik der Film-Inszenierung (Ist jeder künstlerische Film auch ein Film über das Filmen?)
- die Figuren haben (u.a.) dieselben Probleme wie der Zuschauer
- für die Probleme werden keine einfachen Lösungen geboten, im Gegenteil: Einfache Lösungen werden ironisiert. (Z.B. in der Szene, als die Schauspielerin Mike Max überfahren hat und sich mit ihm in der Kneipe trifft: Mike ahnt eine Gewaltsituation durch 2 Männer an der Theke; Cat löst diese Situation zuerst durch ein Dart-Spiel auf (Ideallösung), dann aber entwickelt sich daraus eine Massenschlägerei.)
- in den Handlungsverläufen überraschen gegen Ende unerwartete Konstellationen und Ereignisse (Z.B. der gute Ray wird hinterrücks erschossen, vom FBI! der von gewalt überzeugte rappende Schwarze schläft mit Mikes Frau, die tolle Schauspielerin wird mit dem Bubi-Bullen ein Paar)
- irgendwo scheint bei aller Destruktion doch Hoffnung auf (Z.B. Mathilda wird zum Schluss nicht erschossen)

II

Zwischenreflexion: Die Mühen der Ebene

Schon bei der Auswahl eines geeigneten Textes/Filmes für den Unterricht werden die Schwierigkeiten einer Motivation zur sophistication spürbar: Nimmt man einen, der aus Lehrersicht leicht zu verstehen sein wird, aber wahrscheinlich nicht viel hergibt, riskiert man das Dilemma in der Lerngruppe: einerseits „herrlich: Genuss wie zu Hause!“, andererseits „öde, bringt nichts!“ Der Text/Film fordert nicht, die Handlung ist vorhersehbar, die Problemlösungen fallen schicksalhaft vom Himmel, die Schauspieler faszinieren nicht, es ist nicht erstrebenswert, die Charaktere näher kennenzulernen usw. usw.

Nimmt man jedoch einen anspruchsvolleren, stellt sich Genuss nur kurzfristig bei einzelnen Szenen ein; man ist zwar häufiger überrascht durch originelle und unerwartete Gestaltungen, erkennt aber auch schon die Brüche zwischen den Sequenzen, Zeit- und Handlungs-sprünge, Multiperspektivität, Offenheit, ja Fremdheit der Personen und Szenen, - also insgesamt die Notwendigkeit, viele Lücken selbst durch eigene Anstrengungen füllen zu müssen. Gefühlsmäßig überwiegt die Ablehnung.

Eine solche Ausgangssituation kann man als Lehrender zwar begrüßen und als trüchsig für Lernprozesse interpretieren. Man kann sogar als geschickter Lehrer aus den Mängeln der leichten Rezeption positive Ansprüche formulieren und diese anschließend in geeigneteren

Texten/Filmen auffinden lassen. In beiden Fällen tappt man aber auch in die von den Lernenden bereitgestellte Falle: Seht ihr, wussten wir's doch: Sobald sich die Schule der Unterhaltung annimmt, ist sie keine mehr; hier wird uns jede Lust verleidet, aus allem wird Arbeit, Schul-Arbeit, - da machen wir nicht mit.

Ja, und ich sehe auch, wie erfahrene Lehrer jetzt die Nase rümpfen, wenn ich sage: Schule ist eben was anderes als Familie oder peer-group, ist etwas Eigenes. Und wenn das immer Anstrengung fordert, dann liegt gerade darin eine Chance. Und ich sehe keine bessere Lösung, die auch die Lernenden ernstnimmt, ihnen gerade dieses Schuldilemma vor Augen zu führen und mit ihnen gemeinsam zu thematisieren.

Phasen einer Unterrichtseinheit

Da wenden wir uns also zum Beispiel im Rahmen einer Doppelstunde zwei unterschiedlichen Text-/Filmanfängen zu, halten unsere ersten Eindrücke an der Tafel fest und diskutieren, mit welchem wir besser weitermachen. Der leichtere Text/Film soll uns ja gar nicht mies gemacht werden, und zum besseren Verständnis des schwierigeren soll uns ja geholfen werden, - so dass in absehbarer Zeit unser Horizont zur Film-/Textauswahl weniger einseitig und eng ist. Das ist doch auch etwas, worauf man sich freuen kann!

Was dabei dann als etwas Neues auf die meisten Lernenden zukommt, nannten wir die „Reflexionserfahrung“. Diese zu akzeptieren, bedeutet für den Lernenden – mit Bourdieu gesprochen - eine Veränderung seines Habitus, eine qualitative Veränderung seines Lebensstils möglicherweise, wenn jemand „von Hause aus“ nicht gewöhnt ist, Erlebnis- mit Reflexionserfahrungen zu verbinden und beides zu genießen.

Damit in eins geht eine grundsätzliche Veränderung des Wertebewusstseins: Wer bisher überzeugt war, „das Gute“ lasse sich an der angenehmen und vollendeten Erfüllung einer Form-Erwartung ermessen, - z.B. eines Genres, der wird nur sehr schwer, allmählich und mühsam lernen, dass „gut“ auch sein kann, eine originelle Form-Variante zu entdecken, ein ungewöhnliches Spiel mit bekannten Elementen, oder gar eine Rätselhaftigkeit auszuhalten und mehrere mögliche Lösungen zu akzeptieren.

Aber auch darauf können wir im Unterricht metakommunikativ eingehen: Mag auch in der ersten Begegnung mit Texten/Filmen ein Massengeschmack dominieren, so treten wir doch, wenn wir ihm Raum und Wort geben, mit ersten Schritten heraus aus der Befangenheit einer bornierten Erfahrung: Im Nu produziert die Lerngruppe eine Fülle von Begriffen, mit denen die Einzelnen ihre ersten Eindrücke fassen; sie ergänzen einander, widersprechen sich aber auch. Ergänzt werden die spontanen Begriffe durch Anregungen des Lehrers, sich doch auch mal zur Musik zu äußern, zu Kamerabewegungen, zu den Dialogen, zur Szenenfolge, zur Atmosphäre und vielen anderen Merkmalen, auf die die Lernenden selbst spontan nicht gekommen sind, die sie aber wahrgenommen und unbewusst auch schon gewertet und gewichtet haben..

Diese Äußerungen der Lernenden über ihre ersten Eindrücke werden nun Ausgangsmaterial für den folgenden Unterricht sein. Je nach (Gruppen-)Interessen werden wir Form- und Inhaltsmerkmale sowie Bemerkenswertes im Rezeptionsprozess zu Unterrichtsschwerpunkten machen, also individuelle oder Gruppenaktivitäten anregen, sich mit ihnen genauer auseinanderzusetzen, an Hand des schon bekannten Textes/Filmanfangs oder im Laufe weiterer Rezeption.

Ein differenziertes Bearbeiten verschiedener Schwerpunkte parallel in der Lerngruppe – nach Inhalt, Form und Prozess – ist besonders geeignet für ein Lernziel, das auf die Entfaltung von Anspruchsniveaus ausgerichtet ist, führt es doch erfahrungsfundiert, ja erlebnishaft vor, was es meint: Differenzierung. So wie Lernen generell – wie uns die Hirnforschung zeigt – nur in der Veränderung vorhandener Kapazitäten bestehen kann, so kann ein Erfahrungshorizont, ein Anspruchsniveau und ein Wertebewusstsein nur durch Ausdifferenzierung vorhandener Einstellungen und formulierbarer Wissensbestände erweitert werden.

Natürlich werden die differenzierten Lernergebnisse wieder im Plenum zusammengeführt, so dass jeder auch aus anderen Interessenschwerpunkten etwas erfährt. Wenn nun Lernende und Lehrende in einer Besinnungsphase erneut ihre ästhetischen Urteile schriftlich zu Papier bringen, können sie sich selbst ihre Veränderungen vor Augen führen, im Vergleich zu dem, was sie noch vor wenigen Tagen spontan sagten.

Einbeziehen in solche Lernprozesse werden wir natürlich immer auch Urteile von Profis über unsere Texte/Filme: Wie kommen die zu ihren Bewertungen? Welche zusätzlichen Informationen ziehen sie zu Rate? Auch Redaktionen von Fernsehzeitschriften sind erfahrungsgemäß gern bereit, ihre Kategorisierungen offenzulegen.

Ein differenziertes ästhetisches Urteil

Auf ein solches komplexes Lernziel muss man natürlich durch alle Schuljahre hindurch hinarbeiten. Es beschreibt einen Text/Film aus einer Position heraus, deren Einseitigkeit offengelegt wird, und begründet und belegt alle Bewertungen. Es kann zumindest weitgehend nachvollziehbar formuliert werden, wenn es sich auf allgemein bekannte Wertbegriffe bezieht. Solche müssten wir allmählich in den Unterricht einbringen und dauerhaft – z.B. auf einem Plakat an der Klassenwand – verfügbar halten.

Von Heydebrand und Winko¹¹ haben die immer wieder in Rezensionen und Kritiken genannten Wertbegriffe in einer Typologie „axiomatischer Werte“ zusammengetragen. Den Oberbegriff halte ich nicht für glücklich, denn er kann nur bedeuten: „Wert nach der Wertlehre“; die Autorinnen meinen damit die Wertmaßstäbe auf Seiten des Subjekts, woraufhin jemand im Text Merkmale findet, die den Text wertvoll machen. Besser wäre: „attribuierter Wert“. Er kann bezogen werden (ich nenne hier nur prototypische Beispiele)

I. auf das Werk:

- formal-ästhetisch: Vielfalt, Reichtum, Bandbreite/ Schlichtheit, Dichte
gelungene Komposition
epochentypisch/ Avantgarde
Mehrdeutbarkeit
neue Präsentationsweisen in Schrift, Bild und Ton
liebevolle Gestaltung
...
- inhaltlich: Wahrheit
Moralität, Humanität, Gerechtigkeit
Mehrdeutigkeit
utopische Momente
...

II. auf die Beziehung der Textmerkmale auf von außen herangetragene Maßstäbe

- erfüllt vollkommen die Norm/ überschreitet sie: Fortschritt
- im Geist der Zeit/ Neuheit, stiftet neuen Zeitgeist
- revitalisiert untergegangene Werte
- durchleuchtet Realität, sorgt für mehr Aufklärung
- leistet Kulturkritik
- unabhängig/ erfolgreich
- schafft Wertebewusstsein
- ...

¹¹ Einführung in die Wertung von Literatur, Paderborn 1996

III. auf die Wirkung auf ein individuelles Bewusstsein oder eine Gesellschaft:

Die Form und Inhalt erzeugte Aussage/ Stimmung wirken über durch II geweckten Erwartungen und Bedürfnisse auf einzelne oder Gruppen:

- sinnstiftend: kognitiv/ reflexiv/ innovativ: Erkenntnisbedeutsamkeit
- praktisch – orientierend: Lebensbedeutsamkeit
- gefühlvoll, Faszination, Betroffenheit, Unterhaltsamkeit: „erfüllter Augenblick“
- kommunikativ: Anregungen, Assoziationen, Anschlusskommunikation
- gesellschaftlich: Prestige, Quote, symbolisches/ materielles Kapital

Selbstverständlich sind alle Wertbegriffe dialektisch zu verstehen, auch in Negationen.

Im positiven Sinne verstanden können sie miteinander „Kunst“ ausmachen, können verstanden werden als Merkmale von Ästhetizität bzw. Literarität.

Zur sozialen Pragmatik der Wertediskussion

Bestimmte Werte hat ein Text/Film immer erst dann, wenn sie ihm von jemandem zugeschrieben werden. In einer Interaktion wird man sie argumentativ vertreten müssen. Aber auch in einsamen Wertsetzungen wird er sich immer auch die Frage der Angemessenheit und Wahrheit seiner Wertsetzung stellen. Sinnrelevanz erhält sein Urteil erst, wenn man es für akzeptabel, überzeugend, vielleicht sogar verbindlich halten kann.

Siegfried J. Schmidt weist auf den entscheidenden ethisch-politischen Mangel text-, autor- oder epochenbezogener Wertungen in der Literaturwissenschaft hin¹²: Die dabei handlungsleitenden Deutungssysteme bleiben implizit und werden selbstverständlich vorausgesetzt; - Antworten auf Fragen etwa, warum und wozu gewertet werden soll, und wie die Werturteile im Literatursystem durchgesetzt werden sollen.

Er versteht Werte als emotional besetzte kognitive Konstrukte auf der Grundlage sozialer Erfahrungen und situativer Bedürfnisse; sie sind in Werthierarchien geordnet, die für Gruppen verbindlich gelten, aber immer wieder subjektiv durchgesetzt werden müssen. Sie sind prinzipiell konsensfähig, müssen aber durch rationale Argumentation legitimiert werden. (198-202) Ihre größtmögliche „Objektivität“ erreichen sie, wenn sie unter Bedingungen einer „idealen Sprechsituation“ überzeugen.

Weil Werte angewiesen sind auf einen Menschen, der sie empfindet, rationalisiert, durchsetzt und vertritt gegenüber anderen ebenso möglichen, müssen sie als Handlungsziele und als Personmerkmale gewollt und verantwortet werden. Man hat damit zu rechnen, dass man – auch im Nachhinein – rechtfertigen soll, wieso und wie man unter bestimmten Umständen zu einer bestimmten Wertung gekommen ist. Hintergrund und tragendes Deutungssystem wird eine ethisch-politische Einstellung zum Bild des Menschen in der Welt sein. Diese zeigt sich auch in der Haltung zur Wertediskussion, ihrem Sinn und ihrem kommunikativen Niveau.

Es ist wirklich selten, dass einer in einer literaturwissenschaftlichen Diskussion seine unhintergehbaren Maximen nennt, ethisch-politische Grundsätze, über die er nicht mehr diskutiert. Schmidt bekennt sich zu folgenden „points of no return“:

- die christliche Idee der Liebe und Toleranz
- Kants Aufklärungsprinzip: Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit
- Montesquieus Prinzip der Gewaltenteilung und der Legitimationsbedürftigkeit von Macht
- die bürgerliche Idee der Menschenrechte
- Marx' Forderung nach dem Ende der Herrschaft des Menschen über den Menschen
- die 68er Ideen des solidarischen und kooperativen Handelns und das Recht des Individuums auf Selbstverwirklichung

Als „Prinzipien der Evolution“ versteht Schmidt:

- Selbstorganisation statt Fremdbestimmung, Abbau von Kontrollhierarchie
- Verständnis des Lebens als Offenen Lernprozess

¹² S. J. Schmidt, Literarische Wertung: Zur Reformulierung eines Problems im Rahmen der Empirischen Literaturwissenschaft, in: Jordan/ Marquardt/ Woesler (Hg.), Lyrik – Erlebnis und Kritik, Frankfurt 1988, S. 186-211.

- die Idee der Ordnung aus Fluktuation statt aus Zwang
- des Primat von Prozessen über Struktur. (187)

Erst wenn solche ethisch – politischen Maximen explizit vertreten werden, können Wertentscheidungen zu einem Text/ Film bzw. zum Kommunikationsverhalten bei der Wertfindung wirklich durchschaut und offen diskutiert werden.

Nach diesen Vorüberlegungen gingen wir daran einen Lernprozess als Beitrag zu einer Medienkompetenz zu konstruieren, in dem es primär darauf ankommen sollte, das individuelle Anspruchsniveau zu steigern und diesen Prozess bewusst werden zu lassen.

III

Aufbau eines Lernprozesses

Im Strom des Lesens und Filmguckens gibt es Höhen und Tiefen: mal wird man besonders aufmerksam, erlebt ein „Highlight“ – ob beim Ton, in der Musik, im Bild, in der Sprache ... - mal schaltet man zurück, weil man schon weiß, was jetzt kommt, - oder dies eben meint.

Da haben wir schon das Problem: Wir „können“ Filme sehen, und heutige Kinder und Jugendliche können das ganz besonders gut! Aber mehr und mehr reicht uns das nicht; wir ahnen, daraus wäre mehr zu machen. Unser Anspruchsniveau wäre anzuheben, unsere Möglichkeiten des Filmerlebens und Weiterverarbeitens wären zu erweitern. Unser bisheriges Können ist gleich einem gelben Farblecks auf einer Malerpalette, ein Meister wie van Gogh zaubert daraus die Gelben Sonnenblumen!

Wir fangen also mit unserer gewohnten „Populären Ästhetik“ (Bourdieu) an, sehen den Film wie „man“ ihn eben sieht, wie andere auch, bestätigt sich gegenseitig und ist zufrieden. Spricht man aber dann weiter, erfährt man: So allgemein gleich war das Filmgucken doch nicht: Dem einen ist einiges Unerwartete, Ungewöhnlich im inhaltlichen Verlauf aufgefallen, dem anderen formale Merkmale in der Kameraführung, der Musik oder dem Licht, wieder anderen Atmosphärisches im Prozess des Filmsehens und noch anderen schließlich die Notwendigkeit, hinterher über einiges reden zu müssen.

Halten wir also mal fest: Auffällige „Stutzpunkte“ entdecken wir im Inhalt, in der Form, im Prozess der Rezeption, in der Anschlusskommunikation, z.B.:

| Inhalt | Form | Prozess | Anschlusskomm. |
|----------------------|--------------------|-------------------------------|---|
| Thema | Genre | Lesefluss | diskutabel: gruppenstabilisierend/ kontrovers |
| eigene Erfahrungen | Schreibstil | Neugier | philosophisch anregend, |
| Setting | Formulierungen | Identifikation/ Distanzierung | zum Selbstschreiben anregd. |
| Handlungsverlauf | Aufbau/ Gliederung | Atmosphäre | Assoziationen zu |
| Personen/ Charaktere | Erklärungen | Spannung | anderen Werken |
| Autorbild | Rechtfertigungen | Widerwille/ Sympathie | Bewertung in Medien: |
| Ebenen, „Welten“ | Sprachspiele | Bestätigung | - erfolgreich, „überzeugt mit den guten alten |
| ... | Metaphorik | Rätselhaftigkeit | Mitteln des Kinos“, bei der Masse im |
| | Stutzpunkte | Unalltägl./ „Poesie“ | Gespräch, gute Schauspieler, genretypisch |
| | ... | ... | Humor-Anspruch-Action-Spannung-Erotik |
| | | | ... |

Davon gehen wir nun im Weiteren aus.

Mit vielfältigen „Umgangsformen“¹³ können wir die Auffälligkeiten aufgreifen, in Fragen verwandeln, zu allgemeinen Problemen entwickeln oder aber Stellen de Films zu Spielanlässen werden lassen, besonders aber später die Fragen der Bewertung diskutieren, ein „ästheti-

¹³ Vgl. W. Ingendahl, Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur, Frankfurt 1991.

sches Urteil“ abgeben. Das könnte das formale Ziel einer „literarischen Erziehung“ sein. Mit all diesen unterrichtlichen Umgangsformen werden wir also entweder

dabei etwas „machen“ oder etwas reflektieren
dabei „finden“ als ästhetisches Erleben „finden“ als theoretisches Erleben

Schon bis hierher werden sich in der Lerngruppe verschiedene Niveaustufen herausstellen, denn die Wahrnehmungsfähigkeiten sind unterschiedlich entwickelt. Nicht allen fällt etwas auf, einige lernen hier erst aus den Äußerungen der anderen. Und auch was in den Umgangsformen geschieht, liegt auf unterschiedlichen Niveaus: die einen haben schon Schwierigkeiten, verschiedene Perspektiven zu unterscheiden oder eine Filmsequenz in Schnitte zu gliedern. Einige sind mit einem Nachspielen einer Szene zufrieden, andere wollen eine eigene Gegen-szene entwerfen. Einige versuchen ihre egozentrischen Urteile durchzusetzen, anderen geht es vielleicht schon um verallgemeinerbare Bewertungen der Relevanz der Filmaussage.

Das alles kann in Gruppen aufgefangen werden, oder aber nacheinander in inhaltlichen, formalen ... Schwerpunkten, differenziert nach angeleiteter und selbständiger Arbeit.

Die Beurteilungen, die nun nach getaner Arbeit abgegeben werden, sind wirklich verantwortbare Urteile; denn dabei können sich die Schüler immer der Unterrichtsergebnisse versichern. Es sind „ästhetische Urteile“ im Sinne unseres Bildungsziels, weil sie sich gewiss im Qualitätsniveau unterscheiden von den ersten Urteilen unmittelbar nach dem Filmsehen.

| Fähigkeiten | Motivation | Ziele |
|--|--|--|
| Basisqualifikationen, alltagspraktische Orientierung, „Populäre Ästhetik“ (Bourdieu) | Lebenserhaltung, Sicherheit, Bestätigung, Erholung | Schule als Lebensraum, mit seinen Erfahrungen und Fähigkeiten angenommen werden |

ABHEBEN vom Gewohnten qua Institution „Allgemeinbildende Schule“

| | | |
|---|--|--|
| <p>Grundlage: die Erwartungen der Lernenden an Inhalt/Form, Rezeptionsprozess und Anschlusskommunikation</p> <p>differenzierende Aspekte ausmachen für ein Weitertreiben des eigenen Lernprozesses in den Sparten</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin: 5px;"> Inhalt/Form, Prozess, Anschl.komm. </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>etwas machen „finden“ als ästhet. Erleben</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>reflektieren „finden“ als theoret. Erleben</p> </div> </div> <p><u>differenzieren nach N i v e a u s t u f e n</u> vielfältige Umgangsformen mit den Texten, Filmen ...</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>zur Bestätigung</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>zur Irritation</p> </div> </div> <p><u>Qualität in steigender Komplexität:</u> - für mich, für uns(ere Gruppe), für viele (auch „andere“), für alle. - der Medienprodukte, der Werke, der Prozesse der Auseinandersetzung, der Anschlusskommunikationen.</p> <p><u>Wertkriterien für die Wertediskussion:</u> Verständlichkeit im Ausdruck, Angemessenheit an die normativen Erwartungen der Partner, Wahrheit der Begründungen, Wahrhaftigkeit im Vertreten des Urteils</p> | <p>Übereinstimmung mit Gruppen, soziale Bedürfnisse zur Identifikation mit sozialen Rollen, neue Formen sozialer Kontakte, reichhaltige Stoffe für Anschlusskommunikation in den Gruppen,</p> <p>mit anderen zusammen Neues erfahren, was uns aber angeht</p> <p>eigenes Image verbessern, mehr Freiheit und mehr Selbstvertrauen, Erlebnis steigender Ansprüche</p> <p>wozu? für den Moment, zur Statussicherung für meinen Entwicklungsprozess, für meine Selbstverfeinerung neue Denkweisen, neue Formen der Auseinandersetzung, der differenzierenden Wertung.</p> | <p>Schule als Erfahrungsraum für Reichhaltigkeit, Vielfältigkeit, neue Vorschläge, Erlebnisse „des Anderen“ für die Entfaltung der Möglichkeiten</p> <p style="text-align: center;">„sophistication“ Verfeinsinnigung</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Kompetenzaufbau, Irritationen, Rätselhaftigkeit als Anregung erfahren</p> <p>Befähigung zum vertretbaren ÄSTHETISCHEN URTEIL</p> <p><u>Niveauwandel</u> vom Einfordern der Werte zum Interpretieren: Was bedeuten die Werte hier? - Schwerverständlichkeit als Reiz erleben, - auf Angemessenheit verzichten können, - vielfältige Wahrheiten in versch. Wirklichkeiten suchen, - Wahrhaftigkeit als brillant erleben und vertreten.</p> |
|---|--|--|

ANEIGNUNG erarbeiteter Überzeugungen und ANWENDUNG auf individuelle und soziale Probleme in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft.

Beispiel für einen interaktiven Lernprozess am Text

Wenn man nach diesem Schema im Unterricht arbeiten will, kann man es zur Planung sowohl von mehrwöchigen Unterrichtseinheiten als auch von einer Doppelstunde verwenden. Wir machten uns die Veränderung unseres ästhetischen Urteils über ein Brecht-Gedicht in einer Doppelstunde klar:

Es war einmal eine Kellerassel
Die geriet in ein Schlamassel
Der Keller, in dem sie asselte,
Brach eines schönen Tages ein,
So dass das ganze Haus aus Stein
Ihr auf das Köpfchen prasselte.
Sie soll religiös geworden sein.

1. Einzelarbeit: Die Studierenden lasen den vor ihnen liegenden Text mehrmals und formulierten stichwortartig ihre ersten Eindrücke und Erwartungen.

Einige Beispiele:

A: lustig! Situation kann ich mir gut vorstellen. „asseln“ schönes Wort! aber auch: arme Assel, fällt ihr einfach das Haus auf den Kopf. Ist ja auch wie bei Menschen, erst wenn" ernst wird, werden sie religiös. Erinnerst mich an die Steinlaus, nur dass die das selber schuld war. Komischer Reim; „prasseln“ passt ja nicht so ganz. Wie kommt sie nur in diesen Schlamassel? Und warum wird sie religiös? Weil sie überlebt hat? Kellerassel, Schlamassel, asseln, prasseln ... kann man immer wieder vor sich hersagen.

B: Die letzte Zeile passt nicht zu dem Rest. Stimmungsbruch? Aussage? Vorher klingt alles so belanglos – nur auf den Reim ausgerichtet. Wortspiele („asselte“) klingen gequält. Wirkt so, als sollte es sprachwitzig wirken – scheint dadurch platt. Erinnerst mich an die „witzigen“ Gedichte von H. Erhardt. Das einige, wovon wir Angst haben, ist, dass uns eines Tages der Himmel auf den Kopf fällt. Sagen die Gallier aus dem kleinen nicht besetzten Dorf – beim Teutates!

C: Schönes neues Verb „asseln“. „Der Himmel auf den Kopf“ erinnert an Asterix und ist bestimmt natur-religiösen Ursprungs. Im übertragenen Sinn bricht aber auch ihr „Haus“, - ihre Weltsicht zusammen: Auch das könnte der Grund für ihre Religionsfindung sein. Der Sprachwitz und die Schlusspointe erinnern mich an H. Erhardt oder vielleicht E. Kästner.

Diese ersten Eindrücke wurden reihum vorgetragen. Als Schwerpunkte der Interessen hielten wir an der Tafel fest:

Form – Inhalt – Bedeutung – Herkunft – Wert – ähnliche Texte – weiterschreiben

In Dreiergruppen bearbeiteten die Studierenden nun eine Viertelstunde lang eine der folgenden Aufgabenschwerpunkte:

A. Anregungen zur Form:

1. Untersuchen Sie, ob Reimschema und Metrum hier etwas bedeuten könnten.
2. Es gibt drei Wörter im Text, die ein ö enthalten. Könnte das was bedeuten?
3. Hat der Text eine geschlossene oder eine offene Form?

B. Anregungen zum Inhalt

1. Geriet die Assel aus demselben Grund in ein Schlamassel, aus dem auch das Wiesel auf einem Kiesel inmitten Bachgeriesel saß?
2. Was tut die Assel, wenn sie asselt?
3. Das Gedicht stammt aus der Reihe der „Tierverser“ im Zyklus „Kinderlieder“, die Bert Brecht 1934 schrieb. Sagt das etwas zur Gedichtaussage?

C. Welche relationalen Werte wollen Sie dem Text zuschreiben:

- Normbruch – Neuheit – Tradition – Originalität – Wirklichkeitsnähe – Wahrheit
Warum?

D. Untersuchen Sie, welche der folgenden Werte Sie dem Text zuschreiben können:

- kognitive Werte wie Erkenntnisbedeutsamkeit
- affektive Werte wie Mitleid/Schadenfreude
- praktische Werte wie Lebensbedeutsamkeit

Woraufhin?

E. Vergleichen Sie den Text mit einem anderen Tiervers aus demselben Zyklus:

Es war einmal ein Rabe
Ein schlauer alter Knabe
Dem sagte ein Kanari, der
In seinem Käfig sang: Schau her
Von Kunst
Hast du keinen Dunst
Der Rabe sagte ärgerlich:
Wenn du nicht singen könntest
Wärest du so frei wie ich.

Welches Gedicht ist besser?

Schreiben Sie nach dem Muster der Kellerassel ein eigenes Tiergedicht,
oder aber eine Fortsetzung.

Die Ergebnisse der (protokollierten) Gruppengespräche wurden ebenfalls reihum vorgetragen, wobei sich auch Diskussionen ergaben. Daraufhin verfassten die Studierenden ein „elaboriertes“ ästhetisches Urteil. Wiederum 3 Beispiele:

A: Jetzt finde ich das Gedicht gar nicht mehr so lustig. Entgegen dem ersten Eindruck empfinde ich das Gedicht jetzt als offen für viele verschiedene Deutungsmöglichkeiten, es gibt Impulse für Sichtweisen, die sich alle nachweisen lassen, z.B.

- bezüglich der Schuldfrage
- im Hinblick auf die historische Situation
- bezüglich der Funktion der Religion

Auch lässt es sich auf verschiedene (zeitliche) Situationen beziehen, es ist so geschickt gemacht, dass sich Form und Inhalt gegenseitig voranbringen, obwohl der Inhalt nicht explizit genannt wird, sondern metaphorisch bleibt. Die Form bringt gewisse Deutungsmöglichkeiten auf den Weg, lässt aber auch andere Interpretationen zu.

B: Ablehnende Haltung ist in indifferente Haltung gegenüber dem Text umgeschlagen. Tiefere Bedeutungsebenen sind mir bewusster geworden. Der „Reim um jeden Preis“ ist jetzt als bedeutungsträchtiges Stilmittel nicht mehr so unsympathisch wie zuerst. Jedoch habe ich „noch“ (wie sollte es anders sein) Deutungsprobleme, die mich orientierungslos machen (deshalb indifferente Haltung). Aussage am Ende – Abstoßung durch das Wort „religiös“ – ist deutlich in einen Anziehungs-/Stützpunkt gewandelt worden (Schlüssel zum Gedichtverständnis?) Was vorher plump – Kinderlieder eben – erschien, ist jetzt in meiner Empfindung kunstvoll. Das hat der Herr Brecht gut gemacht, was? Ich bin voll darauf reingefallen! Aber so war es ja wohl auch geplant!

C: Nach allen Hinweisen, die sich aus der Diskussion ergeben haben, möchte ich zunächst feststellen, dass das Gedicht eine Fülle von interpretatorischen Möglichkeiten offenlässt. Man kann es als Fabel, als Allegorie, als Märchen (zumindest in Teilen) oder als Kindergedicht deuten; die Reimform sowie das metrum regen ebenso zum „Durchforschen“ des Gedichts an. Insoweit kann man durch von Normbrüchen und Originalität sprechen. Bedenkt man, dass z.B. „Schlamassel“ ein jiddisches Wort ist, drängen sich neben psychologischen auch theologische oder besonders geschichtliche Interpretationen auf. Die Übertragungsmöglichkeiten sind so stark verschlüsselt, dass es auf viele inhaltliche Fragen keine eindeutigen Antworten gibt (z.B. „Hat man Mitleid mit der Assel?“) Ich bevorzuge folgende noch nicht vorgeschlagene Deutung:

Die Assel ist ein fieses, dummes Tier, das das Licht (Erkenntnis) scheut und auch aus der Katastrophe nichts lernt. Die Katastrophe ist regelrecht prognostiziert. Die Assel ist der jeden vernichtende (Schlamassel) Nazi-Deutsche, der Hauseinbruch der unausweichliche Zusammenbruch der Ideologie und viel-

leicht des Landes. Die Religion meint nicht speziell sich selbst, sondern das ausweichende Prinzip der Nicht – Emanzipation, die Trägheit der Dummheit.

Und auch von den Nachdichtungen eine kleine Auswahl; sie wurden in Hausarbeit hergestellt:

*Es gab da mal ein Unitier,
das schrieb überall ne Vier.
Doch die Uni, in der es sich mühte,
machte man rasch zur Elite.
Statt der erhofften Förderung nur noch Kritik:
„Raus hier, du gehörst nicht zur Rendite!“
Da wusste es: „Ich hab noch Chancen in der Politik!“*

*Es war einmal eine Weinbergschnecke,
die geriet in eine dunkle Ecke.
Der Weinberg, auf dem sie sonst schneckte,
fiel eines unbesondren Tages flach,
so dass der ganze Wust mit Krach
ihr die Bude ganz verdreckte.
Sie soll unbekannt verzogen sein.*

*Es war mal eine Stud-Ente,
die ihr Studium verpennte.
Die Uni, in der sie studzte,
kümmerte sich nicht drum,
spielte weiterhin Harmonie-um,
was sie vor dem Verdämmern nicht schutzte.
Sie soll dann Lehrerin geworden sein.*

Ich denke, das Besondere an diesen Dokumenten ist nicht der Lernprozess in Gruppen mittels Arbeitsblatt; sondern dass sich die Lernenden innerhalb einer Seminardoppelstunde auf einem Blatt vorführten, wie sich ihr Wertungsniveau und ihr Urteil durch einen Lernprozess änderte. Wir haben daraus geschlossen, dass Schülern und Studierenden häufiger solche sichtbaren Erfolge vorgeführt werden müssten. Dabei müssen die Wertungen nicht nur positiv ausfallen, Raum für negative Beurteilungen ist ebenso. Da alle Urteile aber öffentlich gemacht und diskutiert werden, sind sie weniger subjektiv und borniert wie die üblichen Verurteilungen oder Lobeshymnen.

2. Exkurs: Die Mühen der Ebene

Ich vermute, manches in diesem Vorgehen ist für so manchen Lehrenden ungewohnt:

- es geht primär um gewandelte Verständnisse und Urteile von Lernenden; „objektivierte“ Urteile von Profis der Textauslegung sollen nicht durchgesetzt werden, sondern spielen nur eine helfende, vermittelnde Rolle.
- Lernen wird als Prozess der Veränderung einer individuellen Haltung und je individueller Kenntnisse begriffen.
- Ein hermeneutischer Prozess der Lernenden wird unterstützt durch Informationen, handlungsanleitende Fragen und Impulse, Methoden in poetischen und theoretischen Umgangsformen, durch Hilfen beim Formulieren vertretbarer Werturteile.

Trotzdem wird es vorkommen, dass Schüler sich diesem Prozess verweigern, etwa weil er ihnen zu persönlich ist oder weil ihnen das „Darüberreden“ fremd bleibt. Vielleicht ist es dann hilfreich, auch auf kleine Veränderungen zwischen erstem und zweitem Urteil aufmerksam zu machen; schwieriger ist es, die hemmenden Vorurteile selbst im Unterricht zu thematisieren. Dies sind meist emotionale Abneigungen gegen Thema oder Autor, gegen Figuren oder auch Schauspieler. Bewusstmachen hilft hier nicht immer, und für Psychotherapien sind wir nicht ausgebildet.

Ich kann aber etwa über eine Publikation wie diese Lehrern helfen, solche Lernprozesse zu planen. Dazu brauchen sie einerseits Informationen über Lernschritte und mögliche Lernprobleme. Die Lernschritte sollten kommunikationswissenschaftlich und psychologisch abgesichert und prozesshaft in Phasen und Stufen aufgebaut sein; um nämlich im Hinterkopf behalten zu werden müssen sie anschaulich gegliedert sein. Ich habe vor einigen Jahren ein Beispiel eines solchen Stufenplans in der Zs. „Schulmagazin 5 – 10“¹⁴ veröffentlicht. Diese Lernschritte nennen Tätigkeiten, die lehrbar und überprüfbar sind. Mit ihrer Hilfe können Lehrende diagnostizierte Defizite der Schüler konkret ausdifferenzieren. Wenn also etwa das aus einem Defizit abgeleitete Lernziel lautet:

„das eigene Urteil differenzierter formulieren können“, so kann man folgende konkreten Lernaufgaben formulieren:

- eigene Urteile spontan formulieren, dann mehr und mehr so, dass sie andere überzeugen,
- die Urteile anderer zur Kenntnis nehmen (d.h. reformulieren)
- objektivierende Beschreibungen und Deutungen unterscheiden
- verschiedene Deutungen derselben Beschreibung akzeptieren und abwägen
- von beschreibender zu wertender Haltung im Text vorgehen (nicht umgekehrt!)
- prüfen, welche Deutungen man übernehmen will
- Wertungen auf ihre Auslöser zurückführen
- mögliche Wirkungen der Beurteilung auf Leser/Hörer berücksichtigen.

Allerdings ist hier jede Verallgemeinerung zu statischen Lernzielkatalogen problematisch, da jeder Lehrende die Arbeitsweisen konkret auf seine Klasse abstimmen muss.

Das größere Lernproblem erzeugen allerdings die psychischen Barrieren, die manche Schüler vor der Steigerung des Anspruchsniveaus aufbauen. Gerade Pubertierende setzen sich gern massiv in Szene, um ihren derzeitigen Film- oder Buchgeschmack zu verteidigen und als einzig vertretbaren Beurteiler zu retten.

Im Seminar diskutierten wir dieses Problem an einem „Fall“, den eine teilnehmende Lehrerin beitrug. In einer 12.Klasse sollten die Schüler eine Stellungnahme verfassen, nachdem Buch und Film „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ (Böll/Schlöndorff) etwa zwei Wochen lang behandelt waren. Marc schreibt u.a.:

Marc: Filmkritik des Films „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“

Der Film ist meiner Meinung nach genauso schlecht wie das Buch. Von dem Augenblick an, in dem man das erste Mal mit K. konfrontiert wird, habe ich sie gehasst. Die Schauspielerin im Film hat ihre Rolle sehr gut gespielt, denn die K. im Film war mir ebenfalls zuwider. Andauernd hat sie herumgezickt, sich eingebildet verhalten und wollte von allen bemitleidet werden. Alle anderen Charaktere waren so dermaßen schlecht gespielt, dass mir von ihnen, meist schwachsinnigen Dialogen fast die Suppe hochgekommen ist. (...) War es im Buch noch der Autor selbst, der einem mit seinen ständigen Zwischenbemerkungen auf den Geist ging, weil er so den Handlungsfluss störte, wurde er im Film durch die dermaßen penetrante, vollkommen beschissene, immer an den falschen Stellen auftauchende, trommelfellzerstörende Billigmusik ersetzt, die wahrscheinlich irgendein Penner für IDM mit Alufolie, Bierflaschen und viel Altmetall „komponiert“ hat. (...) undsoweiter

Unsere Frage war: Kann man nach solchen Schülerreaktionen ihnen noch weiteren Unterricht zu demselben Thema zumuten?

Unsere „Lösungen“ des Problems waren sehr unterschiedlich:

- Man könnte den Text als Aneignungstext anerkennen und also keinen weiteren Unterricht darauf aufbauen;
- ihn als bornierten Text auffassen, in dem zwar erkennbar Unterrichtsziele erreicht wurden (wie etwa die Form-Inhalt-Kausalität), bei dem aber wegen der erwartbaren negativen Rückwirkungen von Lesern an Formulierungen gearbeitet werden muss, die dem Film und dem Buch besser gerecht werden und Rezipienten nicht vor den Kopf stoßen;

¹⁴ W. Ingendahl, Schlüsselqualifikationen als Basis zukünftiger Kompetenzen, in: Schulmagazin 5 – 10, 9/1997, S. 4 – 11.

- ein allgemeines Plenumsgespräch mit der ganzen Klasse führen, bei denen mehrere Schülertexte die Redeanlässe bilden;
 - Schreibkonferenzen veranlassen, in denen die Schüler untereinander ihre Texte besprechen und korrigieren,
 - Leserbriefe anregen, die einige Mitschüler an Marc schreiben,
 - das Thema wechseln und die erforderlichen Lernziele an einem neuen Buch/Film anstreben.
- Auf jeden Fall äußerten etliche Studierende und Lehrer ihre Freude darüber, dass hier „endlich mal“ ein Schüler in der Schule seine ehrliche Überzeugung öffentlich geäußert hatte.

Das Kernproblem bei allen Versuchen, das Werten und Beurteilen zu lehren, wird sein und bleiben, dass man viel ironische Distanz zu sich selbst braucht, um im eigenen Urteil nicht „nur“ die Wahrheit zu vertreten; Beschreibung von Werkmerkmalen, mögliche Deutungen, gültige Interpretation und persönliche Relevanzsetzung sind verschiedene Formen von Annäherung an das, was uns als Wahrheit vorschwebt.

Übertragung der Arbeitsweise auf Filme

Motivationen zur Beschäftigung mit medialen Angeboten können wir jedenfalls ableiten aus

- interessanten Inhalten
- anregenden Formmerkmalen der Inszenierung
- Erlebnissen im Rezeptionsprozess
- der Anschlusskommunikation selbst, angeleitet durch Impulse, Neues zu entdecken.

Unsere Erprobung des Methodenprogramms zur Steigerung des Anspruchsniveaus nun an Filmen entwickelte sich weit schwieriger als beim Brecht-Text. Gegenstände waren nun zwei 5-Minuten-Filme aus dem Projekt „99 Euro Films“¹⁵. Zwölf Filmemacher hatten versucht, mit je 99 Euro einen Film zu drehen.

„So billig“ von Daniel Petersen

Ein junger Mann zeigt seiner Freundin ein Tonstudio, in dem er heute ein Musikstück produzieren will. Sie wartet, langweilt sich aber und geht; sie will lieber verreisen. – Ein Profikiller, den die Frau engagiert hat, will den Musiker umbringen (für 99 Euro, aber „Ich bin zu billig!“), verbündet sich aber mit ihm, weil er dessen Musik mag. Sie spielen in Kneipen etliche Blödelspiele. Die Frau telefoniert aus Irland, wo sie offensichtlich mit jemand anderem ist (mit dem Kameramann?). Die neuen Freunde holen sie vom Flugplatz ab und küssen sie. Die Drei gehen über eine Wiese; die Frau nimmt dem Killer den Revolver ab und erschießt nicht nur die beiden Männer, sondern auch den Kameramann. „Das war’s, mein Kleiner!“

„Loreley S.“

Zwei Männer liegen in Badehosen an einem See. Anton will sich umbringen, weil er bei Frauen keinen Erfolg mehr hat. Bela ist desinteressiert, gibt oberflächliche Ratschläge und überlässt ihm seinen Autoschlüssel, damit Anton ein Seil aus dem Kofferraum holen kann. Das bindet er sich um den Hals, untendran einen Stein, und stakst ins Wasser. Sobald er untergetaucht ist, schwimmt eine nackte vollbusige Frau auf ihn zu, umgarnt ihn zärtlich und hebt ihn an die Oberfläche eines Swimmingpools. Bela geht am See entlang und ruft ihn.

Nach ersten Diskussionen über Verstandenes und Unverstandenes schrieben die Teilnehmer kurze Texte mit ihren ersten Eindrücken zu einem der beiden Filme, wobei jeder auch sagen sollte, was er für das Thema des Films hielt. Eine kleine Gruppe wertete die Texte aus. Die meisten hatten sich zum Inhalt von „Loreley S.“ geäußert, wenige zu eier Form; einige wenige zum Inhalt von „So billig“, mehrere zu seiner Form; einige hatten beide Filme verglichen, und einige hatten die Glaubwürdigkeit thematisiert. Aus den aufgeschriebenen Problemen leitete ich Untersuchungsfragen ab, denen die Teilnehmer nun in 3/4er Gruppen nachgingen, z.B:

Zu „Loreley S.“:

- Was ist das Thema, was wird darüber ausgesagt? Bedenken Sie auch den Titel.
- Übt der Film Zeitkritik?
- Wenn Kunst unerfüllbare Wünsche artikuliert (welche?), ist dies dann Kunst?
- Zeigt oder ironisiert der Film Klischees?
- Wie strukturiert die Musik?

¹⁵ Videolabel www.filmgalerie451.de (Berlin)

- Wie markiert der Film die Wechsel von Realitätsebenen?
- Was heißt hier „durchgeplante Bildkomposition“? u.a.

Zu „So billig“ zudem:

- Was ist alles „so billig“?
- Diskutieren Sie die Urteile „kindisch“, „absurd“, „grotesk übertreibend“.
- Wie stellen Sie sich die Entstehungsweise des Films vor?
- Wann und wo hat die Wackelkamera einen Aussagewert? u.a.

Zum Vergleich:

- Kultureller Hintergrund?
- Handlungsverläufe linear?
- Kunst – Qualität?
- Didaktische Eignung für Lernprozesse? u.a.

Zur Glaubwürdigkeit:

- Welcher Film ist glaubwürdiger? Woran liegt das?
- Kann ein fiktiver Film überhaupt glaubwürdig sein?
- Unter welchen Voraussetzungen sind die Schlusszenen glaubwürdig (oder akzeptabel ...)?

Die Gruppenergebnisse wurden in einer Doppelstunde vorgetragen und intensiv diskutiert und protokolliert. Daraufhin schrieben die Teilnehmer in Hausarbeit eine zweite Beurteilung eines Films, wobei sich jeder auf eine Thematik beschränken sollte. Folgende Themenschwerpunkte waren genannt worden:

zu „So billig“:

Zu „Loreley S.“

| | |
|---|--|
| Liebe hier und heute Freundschaft: Männer und Frauen Beziehungsprobleme Umgang mit dem Tod Kindlichkeit Krini/Soap als Genre der Preis der Kreativität die heutige Filmproduktion fürs Fernsehen | Männerbilder/ Frauenbilder Liebe in der Vorstellung 50jähriger Männer mit Goldkettchen die Unfähigkeit sich zu verständigen Älterwerden Frauen treiben Männer in den Tod/ ziehen sie ins Leben Film als Wunscherfüller die Wirkungen der Pornografie Realitätsverlust |
|---|--|

Ich bat, in ihre Auslegungen Belege aus Formmerkmalen einzubeziehen wie lineare/ brüchige Handlung, Form/ Auflösung der Form, Bilder/ Szenen/ Settings, Dialoge, Musik, Kamera, Wirklichkeitsebenen, Stützpunkte ...

Um Sie als Leser nicht zu langweilen, sondern zu eigenen Unterrichtsversuchen anzuregen, gebe ich nur Ausschnitte aus Beurteilungen einer Teilnehmerin wieder:

Ines Bartsch hatte in ihrem ersten Spontanurteil u.a. geschrieben:

„So billig“

- hat nach biederem Anfang durch skurile Fortführung neugierig gemacht und stutzen und stauen lassen,
- ironische Nutzung von gängigen Fernseh- und Gesellschaftsklischees
- scheint zwischendurch konsequent unsinnig
- zeigt den Spaß, den sie beim Drehen hatten,
- ...

Abschließend schrieb sie 6 Seiten, von denen ich 1 zitiere:

... Muss man Anspruch heute nicht sogar schon als „billig“ verkaufen („Geiz ist geil!“), damit er allgemein akzeptiert bzw. konsumiert wird? Oder ist wirklich gut nur, was wirklich teuer ist? (vgl. Hollywoodfilme)

Hier wird uns jedoch kunstvoll vor Augen geführt, dass gerade in der Auflösung der Form und der damit verbundenen Motivation/ Verstärkung des Zuschauers, sich dieser Orientierungslosigkeit auszusetzen und dem Film eine eigenständige Bedeutung zu geben, nichts „Billiges“ liegt. Hier wird die Sicht des Zuschauers nicht nur gebilligt, sondern eingefordert. Es ist seine (Medien-)Welt, die sich da vor ihm durch ihn ergeben soll; - findet er das zu billig, dann hat er seine Aufklärung leider verpasst und sucht nach Antworten, statt nach Fragen, die „wir“ erst mal stellen sollten.

Will man den Film auf diese Art auslegen, so bieten sich natürlich sämtliche inhaltlichen Deutungsschwerpunkte an, denn all diese Themen können gerade durch die aufgebrochene Form neu bewertet werden: Kommt man aus

einer Beziehungskrise wirklich so billig heraus – ohne weitere Folgen? Ist die Kindheit wirklich nur billiges Gespieler und Rumgetanze? Kommt eine Mörderin oder ein gedungener Mörder wirklich so billig davon? Sind Männerfreundschaften so billig, dass sie mit ein paar oberflächlichen Gesten auskommen? Ist die Realität billig zu haben? Was ist dann eigentlich teuer? Was ist uns teuer? Werden eigentlich nicht teure Dinge in diesem Film dargestellt: Freundschaft, Liebe, Träume, Hoffnungen? Wie teuer ist uns, dass ein Film bestimmte Formen annimmt, ebenso wie Beziehungen? Sollten wir da mit dem Nachdenken ansetzen?

Ich denke, es geht darum, die Frage nach der Bedeutung der Wirtschaft als „Wertungsfaktor“ zu stellen. Ist es recht und billig, alle Lebensbereiche der Wirtschaft unterzuordnen und ihre Bewertungskriterien zu akzeptieren, - egal wie unpassend sie sind? ...

In den meisten zweiten Beurteilungen waren Lernfortschritte zu erkennen; eine Niveau-steigerung lag zumindest darin, dass jetzt differenziertere Urteile und Begründungen abgegeben wurden. Eine anspruchsvollere Erwartungshaltung wird sich sowie erst nach längerer Zeit (und Arbeit!) einstellen. – Einige wenige Teilnehmer ließen jedoch keinen Lernfortschritt erkennen, sie wurden höchstens inhaltlich ausführlicher, doch die Auseinandersetzungen der Zwischenzeit schlugen sich in ihren Texten nicht nieder. Mit diesen Texten setzte sich eine kleine Gruppe von Teilnehmern gesondert auseinander und versuchte, Hilfen zu ermitteln.

Die anderen resumierten den gesamten Lernprozess und unsere methodischen Konsequenzen für den Unterricht:

Es ist sicher gut, mit Texten/Filmen anzufangen, die nur wenig über dem Anspruchsniveau der Klasse liegen. Die Schüler sollen ja Zugänge zu etwas Fremdem entdecken. Die Anfangsmotivation zum „Besprechen“ ist schwer bei allen zu erreichen, am besten von einem aufreizenden Moment des Textes/Films aus, mit anregenden Methoden der Selbsttätigkeit. Gerade bei den „Lahmen“ ist mit handwerklichen Arbeitsweisen einiges zu erreichen. Etwa könnten diejenigen, die nur „Scheiß Film!“ sagen, eine BILD-Zeitungsseite gestalten (mit Bildern aus dem Internet, in der gemeldet wird: „Jetzt müllt uns noch Rot-Grün mit Scheiß-Filmen zu!“ Das Ziel soll ja sein, das eigene Urteil, sei es zustimmend oder ablehnend, kommunizierbar und damit differenzierter werden zu lassen.

Auch wenn der Lehrer ohne Vorgabe von Fragestellungen anfängt, wird er den Fortgang des Unterrichts nach eigener Bildungstheorie und Zielvorstellungen anleiten: Welches – sind die kognitiven Ziele? (Wozu die Auseinandersetzung? Begründungen nach welchen Kriterien?) Welche literarischen/ poetologischen Ziele sind zu erreichen? Welche Kommunikationsformen, Analysemethoden, Schreib- und Redeformen sind einzuüben?

Schon zu Anfang – vor aller Analyse – muss allzu allgemeines Gerede aufgebrochen werden durch Aufforderungen zu Konkretisierungen, in erzählten Beispielen oder einer Spielszene aus eigenen Erfahrungen. Wir würden nicht Lehrer sein wollen, wenn wir nicht von einem Grundbedürfnis aller Menschen ausgehen würden, den Alltagshorizont zu überschreiten und – angeregt durch eigene Wünsche – zu weiteren Deutungsvorstellungen zu gelangen. Das könnte mit Fragen an das Werk beginnen; solche Fragen setzen voraus, dass man Unverstandenes entdeckt, zugibt und sprachlich formuliert. Kognitionstheoretisch wissen wir, dass Fragen nicht vom Text selbst ausgehen, sondern nur von den ersten Deutungen im Kopf der Lernenden. Dazu wiederum ist eine Wahrnehmungsschulung notwendig, in der Vielfalt, auch widersprüchliche, zunächst überhaupt mal zur Kenntnis genommen und nicht gleich beiseite geschoben wird. Dazu gehört auch die Wahrnehmung von Lücken in der Handlung oder den Argumentationen, von Sprüngen, Nichtgesagtem aber Mitgemeintem. Dazu gehört, solche Leerstellen erst mal probeweise selbst phantasie reich auszugestalten und sie den anderen als Vorschläge anzubieten. Dabei werden die Lernenden von alten Sehgewohnheiten allmählich Abstand nehmen. Horizonterweiterung gelingt nur in kleinen Schritten, Einstellungsveränderungen noch viel langsamer.

Von hier aus sind Themenbereiche zu erschließen, Probleme, Plots, interessante Beziehungskonstellationen, ungewöhnliche Handlungen, individuelle Eigenheiten. Anstatt immer gleich nach „Gefallen“ oder „Nicht gefallen“, nach gut oder schlecht zu urteilen sollten die Schüler lernen, andere Kriterien zu nutzen: hat mich interessiert, ist ungewöhnlich, auffallend

... Auch im Schrott gibt's Interessantes. Wenn man in der Handlung nichts findet, dann vielleicht im Formalen, in den Landschaften, den Personen, den Situationen, den Schauspielern ...

Gerade die ersten Pauschalurteile kann man gut analysieren auf die leitenden Erwartungen und Vorstellungen hin, die ein gelungenes Werk ausmachen. Auch die tragenden Emotionen sollten ernst genommen und während der Arbeit bewusst gehalten werden. So gewinnen wir aus den ersten „bornierten“ Schüleräußerungen Ansätze zur Weiterarbeit.

Die ersten Beschreibungen sind nun zu diskutieren auf ihre Bedeutsamkeit. Weitere Arbeitsweisen wie szenische Interpretationen, Gruppenarbeiten mit Leitfragen, Materialsammlungen, Konfrontationen mit anderen Werken oder Informationen aus Bibliothek und Internet ergeben weitere Erkenntnisse, die der Lehrende sicherlich in irgendeiner Weise protokollieren (lassen) wird. Das entscheidende Kriterium zur Beurteilung einer Bedeutung ist ihre Überzeugungskraft: Erscheint dieser Zugang plausibel, wahrscheinlich, möglich, erhellend ...?

Distanz zum eigenen ästhetischen Urteil gewinnt man am besten durch Vergleiche: des Werks mit anderen Werken, der Erwartung mit anderen Erwartungen, des Kriteriums mit anderen Kriterien, des Urteils mit anderen Urteilen. Die Fähigkeit und Bereitschaft, dabei mit anderen zusammen Überzeugungen daraufhin abzuwägen, welche haltbar sind, das ist wohl eins der höchsten Bildungsziele, die wir anstreben können. Dazu müsste eine Haltung erreicht werden, die den persönlichen Erfolg nicht im Vereinnahmen der anderen mit der eigenen Meinung sieht, sondern in einer befriedigenden Verständigung über mögliche Deutungsansätze und ihre Vertretbarkeit. Jetzt wäre es an der Zeit für eine schriftliche Interpretation.

In der Aneignungsphase des hermeneutischen Prozesses ist dann auch Raum für ganz individuelle, nicht mitzuteilende Urteile. Ein hohes Ziel, aufs Innigste zu wünschen wäre hier, die persönlichen Urteile auch in eigener Sprache und Textform, fern aller noch so modischen Schlagworte zu formulieren. Das gilt auch für die Frage nach der Relevanz: nach der Bedeutsamkeit der Interpretation (nicht des Textes/Films!) für das eigene Leben, die individuelle Biografie oder gesellschaftliche Problemstellungen, seien sie aktuelle oder historisch.

Vielfältige, multimediale Beschreibungen, polyvalente Deutungen, Interpretation zu einer Sinneinheit und die Relevanz der Interpretation – das wären für alle Schulformen praktikierbare Schritte zu einem ästhetischen Urteil, das auch Kinder und Jugendliche vertreten und verantworten können. Wir helfen ihnen am besten bei der Suche nach eigenen Urteilen,

- wenn wir aufhören, ihnen „professionelle“ Muster-Interpretationen vorzuexerzieren,
- wenn wir diese Profi-Bewertungen genauso als Arbeitstexte in den Unterricht einbeziehen wie andere Informationen,
- wenn wir ihnen immer wieder verschiedene Fokusse zur Bewertung anbieten,
- dabei auch eine Fülle von Werturteilswörtern, die ihren Horizont weiten,
- wenn wir unseren eigenen Geschmack dabei erkennen lassen, aber den Schülern nicht aufdrängen, (wenn sie unser Urteil wirklich überzeugt – umso besser!)
- also wenn wir ihnen – in jedem Alter – ein selbständiges Urteil zutrauen, so schmerzlich es auch manchmal ist!

Denn was wäre gewonnen mit einem nachgebeteten Urteil, mit dem die Lernenden sich nicht identifizieren können? Was ein ästhetisches Urteil „unter Freien“ sein kann, hätten sie dann nicht begriffen.