

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Hören und Sehen :

Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung /
Hrsg.: Jutta Wermke. -

München : KoPäd-Verl., 2001

(Ästhetik - Medien - Bildung ; Bd. 4)

ISBN 3-935686-13-7

237923

UdK Berlin
Universität der Künste Berlin
Erziehungswissenschaften
Universitätsbibliothek

Layout: kopaed, nach einem Entwurf von Charles Calvert
Umschlag: Charles Calvert

Druck: WB-Druck, Rieden

© kopaed 2001



Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

411 8785

Inhalt

	Vorwort	7
I. Teil: HÖREN und SEHEN		13
Hartmut Kapteina: Klang, Rhythmus und menschliche Entwicklung. Anmerkungen zur Ästhetik des Hörens		15
Justin Winkler: Soundscapes, Klanglandschaften und Hör-Bewegungen		27
Jutta Wermke: Zuhören als Gewaltprävention? Ein Beitrag ästhetischer Erziehung zur sozialen Kompetenz		41
Mette Börder: Die Kinderhörkassette im Deutschunterricht der Primarstufe. Zum Beispiel „Das kleine Känguru auf Abenteuer“		59
Almut Hoppe: Akustische Dimensionen von Literatur. Medientransformationen: Gedichte zu Bildern und Klanginstallationen zu Gedichten		73
Bodo Lecke: Deutschunterricht und Musik. Fächerübergreifende Ansatzpunkte für die Sekundarstufe II		89
II. Teil: Hören und SEHEN		107
 Thomas Zabka: Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge		109
Bettina Heck: Medienvergleich als Methode. „Homo faber“: Roman und Film im Deutschunterricht		125

Thomas Zabka

Zum Symbolverstehen von Videoclips Didaktische Reflexionen und Ratschläge

1. Vorspann: Ein konzeptioneller Musik-Clip

Im Rahmen eines literaturdidaktischen Seminars über das Verstehen von Metaphern, Allegorien und Symbolen setzte ich im Wintersemester 1996/97 eine Arbeitsgruppe auf die Fährte *Videoclips*. Die drei Studierenden lasen zur Vorbereitung unter anderem einen medienwissenschaftlichen Aufsatz, in dem es heißt: „Das Genre des Videoclips [...] erweist sich bei genauerem Hinsehen als El Dorado symbolischer Abbildungen.“ (Röll 1991, XV) Die Gruppe hatte die Aufgabe, eine Seminarsitzung zu gestalten, in der die Symbolik eines Musik-Clips aus didaktischer Sicht untersucht werden sollte: Gibt es Gründe, ein solches Produkt im Unterricht zu behandeln? Wenn ja, welche Verfahren sind dafür geeignet? Zur Vorbereitung zeichneten die drei Studierenden mehrere Stunden lang die Programme der Musiksender MTV und VIVA mit und suchten einen Clip aus, dessen Bildsprache ihnen als symbolisch erschien. Sie gaben dem Seminar einige arbeitsteilige Schreibaufträge, die nach mehrmaligem Anschauen ausgeführt wurden. Schließlich diskutierte das Seminar über Sinn und Nutzen eines entsprechenden Unterrichts. Natürlich war die Zeit für eine Analyse des Gegenstands und eine Reflexion all der didaktischen Probleme viel zu knapp bemessen. Daher werde ich an dieser Stelle die Seminarsitzung nicht auswerten, sondern sie zum Anlass für eigene didaktische Überlegungen nehmen. Danken möchte ich den Studierenden Magnus Homann, Marei Kletta und Simone Pefferkofen für wertvolle Anregungen und für die Auswahl des Clips *If it makes you happy* (zu einem Lied der amerikanischen Rock'n-Roll-Sängerin Cheryl Crow; A&M Records 540 592 2), der nun in aller Kürze beschrieben sei.

Die Sängerin trägt in den meisten Einstellungen einen kurzen, künstlich wirkenden Wildkatzen-Mantel über blauer Bluse und gelbem Minirock; dazu lange braune Lederstiefel. Einige Einstellungen zeigen sie ohne Mantel in einer Zebrafell-Hose. Sie hat mittelblonde, lange, glatte Haare und leuchtend rote Lippen. Der

- im Gegensatz zu FM ist in MV Musik von Film trennbar
- Wirkungsanalyse → Schuldack

Raum, in dem sie sich singend bewegt, ähnelt einer Zelle: je drei Meter breit und hoch, etwa vier Meter tief. Die Wände sind knallrot, Fußboden und Decke – mit Oberlicht – weiß. Durch ein schmales, nahe der Decke gelegenes Wandfenster sind abwechselnd ein Wald und ein Wolkenhimmel zu sehen. Auch die karge Einrichtung wechselt von Einstellung zu Einstellung: geschmückter Weihnachtsbaum, weißer Drehkugel-Sessel, kantiges Ledersofa, weiße Stehlampen in einfachen Formen. Einschließlich der Kleidung erinnert vieles an den Stil der späten 60er und frühen 70er Jahre bzw. an die Renaissance dieser Jahre Mitte der 90er.

Die Einstellungsgröße wechselt rasch zwischen der gesamten Zelle, der Gestalt der Frau und ihrem Gesicht. Zwischen diesen Einstellungen auf die Sängerin sind in schneller Folge viele unterschiedliche Einstellungen auf mehrere andere, gleich große Räume mit ausgestopften Tieren in Landschaftskulissen geschnitten: Antilopen, Eisbären, Braunbären, Elefanten, Walrosse, Büffel, Elche, Nashörner, Rotwild. Die Zellen sind nebeneinander gereiht und mit Glas abgetrennt von einem Gang, auf dem sich Betrachter bewegen: Mädchen, deren hochgeflochtene Zöpfe den Hörnern der Antilopen ähneln; uniformierte Scouts; ein alter Mann mit Stock, der den Wölfen etwas zu befehlen versucht; ein Mann mit Jimmy-Hendrix-Frisur und ein anderer, der neben einem Verbotsschild fotografiert. In einer der letzten Einstellungen schreitet ein Elefant den Besuchergang entlang. Zuletzt fährt die Kamera an einem schlafenden Museumswächter vorbei rückwärts aus dem Gebäude heraus, über dessen Portal der Schriftzug ENDANGERED SPECIES erkennbar wird.

Mimisch und gestisch bringt die Sängerin mehrmals Verärgerung zum Ausdruck: Sie tritt gegen die Zellenwand, stampft auf, zeigt mit dem Finger wie auf jemanden, den sie anklagt. Zwischendurch lächelt sie; an einer Stelle dreht sie sich tänzerisch im Kreis. Ihre Bewegungen unterstreichen die Textaussage des traditionellen, von Gesang und elektrischer Gitarre dominierten Rock'n-Roll-Songs: „If it makes you happy/ then why the hell are you so sad?“ – wenn die Beziehung glücklich ist, wenn man verrückte Dinge anstellt und einander in schweren Zeiten hilft, warum ist der Partner dann trotzdem so depressiv?

Der viereinhalb-minütige Film zählt zu den *konzeptionellen* Musikclips, die keine Bühnenshow zeigen, sondern in der eigentümlichen Sprache der Kunststark *Video* gehalten sind. Charakteristisch für diese Filmsprache sind *diskontinuierliche Strukturen*, die sich ergeben aus einer hohen Schnittfrequenz, abgebrochenen Zooms, Reißschwenks und der *Montage inhaltlich disparater Bilder*. In konzeptionellen Clips gibt es unterschiedliche Arten des Bezugs zu den unterlegten Gesangsnummern. Einige Clips ähneln extrem gerafften Spielfilmen, die eine im Song erzählte Geschichte abgekürzt illustrieren oder interpretieren. Andere liefern Montagen unverbundener, mitunter surrealer Bilder, die den Song nicht illustrieren, sondern ihn allenfalls auf eine schwer verständliche Weise kommentieren. Der Streifen mit Cheryl Crow gehört zu einer dritten Gruppe von Clips, in denen eine *andere*

Geschichte erzählt oder – wie hier – eine *andere Situation* geschildert wird als im Song. Die Rezipienten können die Situation oder Geschichte des Films (Museum für bedrohte Tierarten) in ein *semantisches Verhältnis* zum Lied (schwierige Partnerbeziehung) bringen und über den Sinn dieser Verknüpfung nachdenken: Wird hier ein bestimmter Frauentyp, eine Musikart, ein Lebensstil oder eine ganze Kultur als bedrohte Art gedeutet? Ähnelt das Publikum, das für diese Musik sich interessiert, den Museumsbesuchern? – Es überraschte mich übrigens nicht, dass die studentische Arbeitsgruppe gerade diesen Clip ausgesucht hatte, denn in den vorausgegangenen Sitzungen war ein thematischer Schwerpunkt *Tiersymbolik* entstanden. Insbesondere die Erzählung *Eisbären* von Marie Luise Kaschnitz, in der gefangene Zootiere symbolisch auf eine Ehe bezogen sind, ähnelt motivisch dem Clip mit Cheryl Crow. Die Studierenden hatten also ein Exemplar ausgewählt, das typische Herangehensweisen der Literaturwissenschaft und des Literaturunterrichts zulässt.

2. Das Publikum: Rezeptionsgewohnheiten

Auch wenn die Produzenten zahlreicher Musik-Clips mit interpretierenden Illustrationen, *surrealen Verrätselungen* und *symbolischen Parallelen* spielen und eine gezielte „*Verkunstung des Populären*“ (Hügel 1997, 253) vornehmen, kann doch keine Rede davon sein, dass die Produkte dem Publikum signalisieren, es möge eine interpretierende Einstellung einnehmen. Nach Siegfried J. Schmidt können die Produzenten audiovisueller Medien generell davon ausgehen, dass die jugendlichen Rezipienten gewohnt sind, die „*Frage der Referenzverbindlichkeit*“ der Zeichen „*einfach offen*“ zu lassen (Schmidt 1994, 279) und nicht danach zu fragen, was mit dem Gehörten und Gesehenen gemeint ist. Diese Behauptung lässt sich zumindest für unser Genre bestätigen, und zwar aufgrund der besonderen Rezeptionsbedingungen: Clips werden für eine unkonzentrierte, nebenher erfolgende, oft sporadische Bild-Wahrnehmung produziert. Altrogge und Ammann stellten in ihrer Rezeptions-Studie zu Hardrock-Clips fest, dass die Filme von 60% der befragten Jugendlichen „*tätigkeitsbegleitend rezipiert*“ werden – insbesondere bei Schularbeiten, Gesprächen mit Freunden und häuslichen Freizeitaktivitäten – und somit „*die Funktion eines ‚visualisierten‘ Hörfunks*“ haben (Altrogge/Amann 1991, 176). Doch auch ein unabgelenktes Anschauen von Musik-Programmen im Fernsehen ist nicht durch „*das genaue Hinschauen im Sinne einer dauerhaften Konzentration*“ gekennzeichnet, sondern durch den „*selektive[n] Blick auf das Endlosprogramm*“ (Neumann-Braun/Güra 1997, 44), durch „*Flüchtigkeit*“ (Schorb 1988, 134). Befriedigt wird dabei das – wohl jedem vertraute – Bedürfnis nach mentaler Belebung durch die Aufnahme wechselvoller Bildreize. Wer einen Fernsehsender anschaltet, in dem Musik-Clips gezeigt werden, öffnet eine optische Wundertüte.

Warum also sollte man im Unterricht die Symbolik von Videoclips behandeln? Muss nicht eine schulische Rezeption, die der alltäglichen so deutlich widerspricht, zwangsläufig von Unlust begleitet sein? Hat nicht, wer jemals die Freizeitlektüre zum Unterrichtsgegenstand machte, ähnliche Unlust schon geerntet? Man möchte die SchülerInnen abholen, wo sie stehen, doch sie wollen dort überhaupt nicht weggehen, denn ihr Standort weist keine erkennbaren Mängel auf: Gemessen an den impliziten Rezeptionserwartungen der Produkte ist der flüchtige Konsum von Videoclips so wenig defizitär wie das Verschlingen von Unterhaltungsliteratur. Lassen wir also besser die pädagogischen Finger davon?

3. Das Thema: Clip-Symbolik

Eine Diskussion dieser Frage erfordert eine genauere Bestimmung der Symbolik von Videoclips. Warum arbeiten die Produzenten mit bedeutsamen, rätselhaften, anspielungsreichen Bildern, wenn die Rezipienten keine Chance haben, sich deren Bedeutung auch klar zu machen? Der Grund liegt darin, dass die Flüchtigkeit der Rezeption überhaupt nicht dem spontanen Symbolverstehen widerspricht, sondern nur der Explikation des Verstehens. Videoclips zitieren Bilder, die in der Lebenswelt der Rezipienten immer schon eine Bedeutung haben. Häufig sind die Bilder sogar anderen Filmen, anderen Inszenierungen von Musik usw. entlehnt. Auf nicht-diskursive Weise evozieren solche Symbole bestehende Sinnzusammenhänge; sie sind auf die Selbst- und Weltdeutung der Rezipienten bezogen. In kognitionspsychologischer Terminologie kann man formulieren, dass die Rezipienten bei der Verarbeitung der Bilder ganzheitliche Schemata, Rahmen oder *scripts* ihres Weltwissens aktivieren (vgl. u.a. Grzesik 1990, 98 und 254ff.). Kämpferische Mimik, kurzer Kunstfellmantel, Minirock, Lederstiefel, Kugelsessel – ältere Rezipienten aktivieren vielleicht ihr Wissen über eine ganze Emanzipations-Kultur; jüngere Rezipienten aktivieren wohl eher die mit der 70er-Renaissance verbundenen Vorstellungen. Jedenfalls wird die Anmutung des Bildes in Sekundenbruchteilen verstanden, sobald jemand etwas mit diesen Zeichen verbindet; eine ganzheitliche Vorstellung dessen, was die Sängerin verkörpert, stellt sich dann automatisch ein. Die ikonischen Zeichen von Videoclips sind – in rhetorischer Terminologie – *synekdochische* Symbole: Einzelne Bilder verweisen auf ein Ganzes (vgl. Kurz 1993, 68).

Clips, die nicht auf die „subtextuelle[n] Einheiten“ komplexer kultureller Zusammenhänge anspielen, werden von den Betrachtern überhaupt nicht „angenommen“, behauptet Röll (1991, XIII). Und Zielinski meint, dass ohne ein spontanes Symbolverstehen der einzelnen Bilder kein Genuss des rasanten Zusammenschnitts möglich ist: „Der Umgang mit den rhythmisierten Ton- und Imagetepichen der Videoclips setzt [...] den durch Filmisches von klein auf, den durch die Ästhetik der Beschleunigung sozialisierten Experten in populärer Bild- und Musikkultur voraus, den intimen Kenner der Fetische, Insignien, Ikone[n] und Symbole ju-

gendlicher Subkultur und kommerzialisierter Ausdruckspotentiale.“ (Zielinski 1989, 285) Diese Behauptung wird durch die empirische Untersuchung von Altrogge und Amann bestätigt: „Die häufig sehr kurz eingeschnittenen Bilder und Bildgehalte können [...] nur abgelehnt oder akzeptiert werden, wenn sie erkannt, und das heißt, wiedererkannt werden.“ (Altrogge/Amann 1991, 173) Bei den befragten Heavy-Metal-Liebhabern stießen „Bilder, deren Bedeutung für die Rezipienten unklar ist“, weil sie zum Beispiel einer anderen Subkultur entstammen und deshalb „aus dem Erwartungsrahmen“ fallen, „auf Ablehnung“ (181).

Neben der synekdochischen Symbolik, dem Verweis des einzelnen Zeichens auf einen komplexen kulturellen Zusammenhang, gibt es symbolische Verweise der Clip-Elemente aufeinander. Diese Verweisung wird durch die spezielle Kombinatorik des Mediums hergestellt: durch das Aneinanderschneiden unterschiedlicher Bildelemente (in unserem Beispiel: Menschen und ausgestopfte Tiere), durch die abrupte Veränderung einzelner Elemente (Bekleidung der Sängerin, Interieur), durch die Verbindung der Bilder mit der Musik und ihrem Text. Auch solche Kombinationen können inhaltlich konventionell sein und den Rezipienten die Möglichkeit geben, bereits existierende symbolische Wissensschemata zu aktivieren und den Zusammenhang der Clip-Elemente durch Wiedererkennen zu verstehen. Häufig handelt es sich bei solchen Schemata um verhärtete Vorurteile. Die filmische Nachbarschaft der gefangenen wilden Frau zu den ausgestopften wilden Tieren ruft zweifellos ein Klischee auf, wie denn überhaupt Musikclips ein El Dorado verfestigter Frauenbilder sind (vgl. Blume 1996).

Bei der Herstellung interner Symbolbezüge zwischen den Bildelementen beerben Videoclips – wie vermittelt auch immer – die Montagetechniken der sowjetischen Avantgarde: „In Bruchteilen von Sekunden folgen einander Bilder aus Arbeitsstätten (kreisende Kolben, Kulis bei der Ernte, Transportarbeiten) und aus Genußstätten des Kapitals“ (Benjamin 1974, 748). Während Walter Benjamin in der kontrastierenden Bildmontage ein Mittel der revolutionären Aufklärung sah, hatte die synthetisierende Bildmontage in der weiteren Filmgeschichte häufig eine antiaufklärerische Funktion: Weil die Symbolbildung durch filmische Montage sehr suggestiv wirken kann, wurde sie zu Propagandazwecken genutzt. Man erinnere nur den Schnitt zwischen dem aus der Vogelperspektive gezeigten jüdischen Leben und den aus nächster Nähe gefilmten wimmelnden Ratten in verschiedenen Nazi-Elaboraten. Auch die Werbung arbeitet – oft auf harmlose und unfreiwillig komische Weise – mit symbolischen Bezügen zwischen montierten Bildern. Das jüngste Beispiel, welches mir einfällt, ist der Schnitt zwischen dem Bild eines Mannes, der sich das Haar shampooiert, und dem Bild desselben Mannes, der mit dem Motorboot zwischen Wasserfall und Felswand hindurchfährt. Jeweils werden in den einzelnen Bildern komplexe Situationen und Wissenszusammenhänge einschließlich der an sie geknüpften Affekte und Werturteile aufgerufen und miteinander verbunden. Je stärker die filmische Verknüpfung bewirkt, dass

Rezipienten ihre Einstellung zu dem affektiv stärker besetzten Element (ekelerregende Tiere, abenteuerliches Naturerlebnis) auf die schwächer besetzte Seite übertragen, desto mehr erfüllt ein Film eine *suggestive Appellfunktion*. In Anlehnung an das metaphortheoretische Begriffspaar *Bildspender-Bildempfänger* (Weinrich 1963, 327) könnte man hier von einer Übertragungsrelation zwischen *Affektspender* und *Affektempfänger* sprechen.

Dass es didaktisch sinnvoll ist, solche symbolischen Übertragungsmechanismen und ihre Appellfunktion zu analysieren, versteht sich von selbst: Mündige und kompetente Mediennutzer sollen in der Lage sein, derartige Techniken und deren Wirkung zu durchschauen. Diese didaktische Begründung greift auch immer dann, wenn Musik-Clips, die von einer bestimmten Schülerschaft gerne gesehen werden, per Bildmontage sexistische, rassistische oder ähnlich gemeingefährliche Einstellungen verstärken oder miterzeugen. In diesem Fall ist die Unlust der SchülerInnen, von einem Standort unreflektierten Mediengenusses abzurücken, kein Argument gegen die Untersuchung von Clip-Symbolik im Unterricht. Offen bleibt mithin die Frage: Ist eine solche Untersuchung auch dann sinnvoll, wenn Musik-Videoclips keine appellative Funktion erfüllen, wenn es sich nur um ein ästhetisches Spiel mit Bildern und Bildbedeutungen handelt?

4. Das Problem: Mentale Funktion der Clip-Rezeption

Diese Frage lässt sich nur im Rekurs auf allgemeine Ziele der Medienerziehung beantworten (vgl. Wermke 1997, 135-145). Von mündigen und kompetenten Mediennutzern erwarten wir nicht nur, dass sie unterschwellige ästhetische Wirkungsmechanismen durchschauen, sondern dass sie generell dazu in der Lage sind, ihren eigenen Umgang mit Medienprodukten zu beschreiben und zu reflektieren. Eine solche objektivierende Einstellung zur Rezeption ist nur möglich, wenn die eigene kognitive und emotionale Verarbeitung der Clips auf bestimmte Eigenschaften des Produkts zurückgeführt wird. Medienkompetenz umfasst mithin die Fähigkeit, die rezipierten Objekte zu beschreiben und sie hinsichtlich ihrer Wirkung zu untersuchen. Um diese allgemeine Kompetenz in Bezug auf unser spezielles Medien-Genre näher zu bestimmen, müssen wir zunächst klären, welche Funktion die Rezeption von Videoclips im kognitiven und emotionalen Apparat hat. Hierzu gibt es, soweit ich sehe, noch keine empirischen Untersuchungen, wohl aber einige Annahmen, die sich in zwei unterschiedliche Gruppen einteilen lassen. Auf der einen Seite wird der Clip-Rezeption eine Funktion bei der mentalen *Konstruktion* von Zusammenhängen zwischen Bildeindrücken zugesprochen, auf der andern Seite eine Funktion bei der *Destruktion* solcher Zusammenhänge.

1. *Konstruktive Funktion*: Altrogge und Amann gehen davon aus, dass die Bildersprache der Clips ein „Wahrnehmungskaleidoskop“ präsentiert, welches „die Form selektiver Verarbeitung von alltäglichen visuellen Eindrücken“ thematisiert (Altrog-

ge/Amann 1991, 173). Clips zeigen demnach modellhaft die heutigen Probleme der Bildverarbeitung überhaupt auf und bieten Orientierungshilfen für die Lösung solcher Probleme. Die Behandlung von Videoclips im Unterricht bietet in dieser Sicht der Dinge die Chance, eine „assoziative Medienkompetenz“ auszubilden (Bergmann 1993, 92): Wer lose Bildketten, bizarre Szenen und harte Schritte mental speichern kann, ohne sich dabei an einer Handlungslogik oder vordergründigen Konsistenz der Bildaussagen zu orientieren, ist gewappnet für die mentale Verarbeitung diskontinuierlicher alltäglicher Bildeindrücke, die sich (noch) nicht als konsistent und sinnhaft begreifen lassen. Die assoziative Verarbeitung könnte als das mentale Substrat einer späteren Begriffsbildung fungieren; hinsichtlich des Symbolverstehens wäre sie der erste Schritt, um eine spontane verstandene Semantik von Bildzusammenhängen reflexiv verfügbar zu machen.

2. *Destruktive Funktion*. Andere gehen davon aus, dass die alltägliche Anforderung, Zusammenhänge zwischen Bildwahrnehmungen herzustellen, bei der Clip-Rezeption gerade außer Kraft gesetzt wird. Ähnlich wie Fernsehzuschauer beim Switchen von Programm zu Programm eine „Struktur der Überraschung“ herstellen, in der die einzelnen Bilder dekontextualisiert werden (Winkler 1990, 139), suchen Clip-Zuschauer Medienprodukte auf, die solche Überraschungen bereits enthalten. Während die Narrationslogik eines Spielfilms Erwartungen an die jeweils nächste Einstellung aufbaut und so die Wahrnehmung selektiv steuert, ist an den dekontextualisierten Einstellungen, die der Switcher oder der Betrachter eines kurz und schroff geschnittenen Clips wahrnimmt, zunächst einmal *alles* wichtig. Winkler zufolge beschneidet das erzählerische Kontinuum die Komplexität der wahrgenommenen Bildinhalte und „desambiguiert“ die einzelne Einstellung; die „Destruktion des linearen Sinns“ hingegen maximiere den „Informationsgehalt“ der einzelnen Bilder und bewirke deren vieldeutiges „Schillern“ (Winkler 1990, 138ff.). Die von den rasch wechselnden Bildern bewirkte Zerstreung des *Bewusstseins* ist nach Ansicht der Destruktions-Theorie zugleich eine Sammlung der *Wahrnehmung*: Provoziert werde eine permanent hellwache Perzeption der einzelnen Bildeinstellung bei zurückgefahrterer logischer Verarbeitung des Zusammenhangs. Hinsichtlich des Symbolverstehens könnte man sagen, dass die einzelnen kulturellen Wissensschemata, die beim Anschauen evoziert werden, trotz der Flüchtigkeit eine absolute Präsenz gewinnen. In der Destruktion des Zusammenhangs kann man nun entweder mit Winkler die Chance einer Emanzipation des einzelnen Bildes bzw. einer generellen Restitution von Bildästhetik sehen oder im Gegenteil mit Schorb die vierfache Gefahr einer *Desorientierung* durch ausbleibende Integration des Wahrgenommenen, einer *Nivellierung* sämtlicher Bedeutungen im Gedächtnis, einer *unkritischen* Aufnahme von Bildinhalten und einer *sedierenden*, die Rezipienten in Passivität versetzenden Wahrnehmung (Schorb 1988, 135f.).

Bei einer didaktischen Analyse der Lernstruktur von Videoclips müssen wir einstweilen mit diesen theoretischen Annahmen vorliebnehmen. Wenn man einmal unterstellt, dass beide Seiten verschiedene Phänomene beschreiben, die gleichermaßen vorhanden sind, dann hat der Deutschunterricht die Aufgabe, zwei unterschiedliche Rezeptionseinstellungen zu versprachlichen: die Perzeption der einzelnen Bilder und die assoziative Verarbeitung von Bildzusammenhängen. Im Einzelnen hat die Versprachlichung jeweils drei Funktionen: (1) Sie bringt Perzeptionen und Assoziationen zum Ausdruck; (2) sie trägt zu deren Verfeinerung resp. Verschärfung bei; (3) sie macht die verfeinerte ästhetische Verarbeitung des Wahrgenommenen anschlussfähig für eine begriffliche Verarbeitung.

5. Action: Produktive und deskriptive Unterrichtsverfahren

Wie kann das praktisch geschehen? Welche Unterrichtsverfahren bieten sich an? Zur Beantwortung dieser Frage soll die eingangs erwähnte Gefahr der Unlust noch einmal genauer erörtert werden. Rezipienten, die an Zerstreuung interessiert sind und sich Clips normalerweise nicht öfter als einmal anschauen, haben – so behaupte ich – keinerlei Anlass und auch keinen Anhalt, sich über die Verarbeitung des Gesehenen in ihrem mentalen Apparat Klarheit zu verschaffen. Sie haben kein Bedürfnis, über die flüchtigen Bilder zu sprechen, und das – so vermute ich – aus folgenden Gründen. (1) Ein Anlass für den alltäglichen Medien-Talk, wie er z.B. im Zusammenhang mit *soap operas* beobachtet wird (vgl. Kilborn 2000, 174), sind narrativ rekonstruierbare Zusammenhänge, die in psychologischer oder erzähllogischer Hinsicht als interessant oder problematisch erfahren werden: *Musste die sympathische x sich denn ausgerechnet mit dem Ekel y einlassen? – Dass x und y bei z zusammentrafen, war ja ein ziemlich unwahrscheinlicher Zufall*. Die wenigsten konzeptionellen Clips verfügen jedoch über eine kontinuierliche Verlaufslogik oder eine nachzuempfindende Psychologie. Weder eine äußere noch eine innere Handlung appellieren an die narrative Einstellung der Rezipienten gegenüber dem Produkt. (2) Ein anderer Anlass für den alltäglichen Medien-Talk ist die Bewertung umstrittener optischer Elemente. An der Aufmachung eines Künstlers im Konzert oder in einem längeren Film können beispielsweise Zustimmung oder Ablehnung sich festbeißen. In Videoclips verändern sich die Elemente beständig; eine Konzentration auf einzelne Einstellungen ist kaum möglich. Daher ist es höchst unwahrscheinlich, dass der Wertungsdiskurs sich ausgerechnet an Clips entzündet. Aus beiden Gründen bleibt die Rezeption sprachlos.

Folglich sind *narrative* und *diskursive* Verfahren tendenziell unfruchtbar – zumindest dann, wenn sie am Anfang des Unterrichts stehen. Die studentische Arbeitsgruppe in meinem Proseminar hatte literaturdidaktisch probate, zum Teil poetische Verfahren zur Rekonstruktion eines Erzählfadens und zur Einfühlung in die Hauptfigur ausgewählt; der Ertrag war, verglichen mit dem Schreiben über symbolische Texte in den vorausgegangenen Sitzungen, äußerst enttäuschend. Was

bleibt also? Ich möchte zunächst den Vorschlag diskutieren, die SchülerInnen im Projektunterricht einen eigenen Videoclip *produzieren* zu lassen, um dann selbst einige *deskriptive* Unterrichtsverfahren vorzuschlagen.

Die Methode der Eigenproduktion wird von Bergmann im Friedrich-Jahresheft 1993 (Thema: Unterrichtsmedien) empfohlen. Die „*assoziative Medienkompetenz*“, die Fähigkeit zum *ästhetischen Verbinden von Bildern*, *zeige und entwickle sich am besten in der praktisch-produktiven Anwendung jenes Genre-Wissens*, das die SchülerInnen bei ihrer Clip-Rezeption bereits gesammelt haben. Bergmann rät den Pädagogen, in einem solchen produktionsorientierten Unterricht „*zumindest zeitweise auf einige liebgewordene Gewohnheiten von Belehrung und Aufklärung zu verzichten*“ (Bergmann 1993, 94), um die Überführung jener Medienkompetenz in Performanz nicht zu behindern. Bezüglich der oben formulierten Unterrichtsziele können wir ergänzen: Auch die eigene Produktion eines Clips ist eine Objektivierung sowohl der Bildwahrnehmung als auch der assoziativen Bildverarbeitung. Weiterhin ist der begrifflich-reflexive Anschluss auch bei einem ‚Lernen mit der Hand‘ möglich: Produzenten, die filmische Mittel gezielt einsetzen, können mit hoher Wahrscheinlichkeit Antworten geben auf die Frage: Was hast du auf welche Weise gemacht? Die von Bergmann geforderte zeitweilige Suspension von Belehrung kann also im Dienste eines nachfolgenden begrifflich-reflexiven Lernens am eigenen Produkt stehen.

Das produktive Verfahren hat indes Grenzen. Erinnert sei an Lessings berühmtes Argument aus einer Nachlass-Skizze zur *Hamburgischen Dramaturgie*, wonach ein „Kunstrichter“, das heißt jemand, der besonders genau über seine Rezeption Auskunft zu geben vermag, nicht selber über die Fähigkeiten des Künstlers verfügen muss: „Wenn einem Manne von Geschmack in einem Gedichte oder Gemälde etwas nicht gefällt: muß er erst hingehen, und selbst Dichter oder Maler werden, ehe er es herausagen darf: das gefällt mir nicht? Ich finde meine Suppe versalzen: darf ich sie nicht eher versalzen nennen, als bis ich selbst kochen kann?“ (Lessing 1973, 331) Wandeln wir Lessings Vergleich etwas ab: Wenn ein Gast versucht, im Stile eines geschätzten Kochs selber ein Essen zuzubereiten, so verfeinert dies unter Umständen seine eigenen Künste. Doch wird er mit Hilfe des eigenen Gerichts genau mitteilen können, was er im Restaurant geschmeckt hatte? Das eigene Produkt gibt Rezeptionserfahrungen oft weniger treffend wieder als die sprachliche Beschreibung. Der Grund liegt schlicht darin, dass die Technik der professionellen *Videoproduktion* (oder die Technik des Kochens) für den Schüler (den Gast) neu und ungewohnt ist, wogegen er sich mit den Beschreibungstechniken der Wortsprache einigermaßen auskennt. Dass die wortsprachliche Objektivierung der ästhetischen Erfahrung hinsichtlich der Genauigkeit meist Vorzüge gegenüber der ästhetischen Eigenproduktion aufweist, steht übrigens in keinem Widerspruch zu dem Argument, dass die Eigenproduktion ihrerseits Vorzüge hinsichtlich der Lernintensität besitzt.

Wie aber geht der Gast in unserem Vergleich vor, wenn er seinen ursprünglichen Geschmackseindruck beim Nachkochen genauer treffen will? Er wird vielleicht versuchen, die Ingredienzen und deren Mengen zu bestimmen oder aus der Konsistenz auf die genaue Kochzeit zu schließen. Der Produzent wird also bemüht sein, die eigene Rezeptionserfahrung genau zu versprachlichen, um selbst besser produzieren zu können. Mithin ergänzen die Verfahren einander.

Daher plädiere ich in jedem Fall für deskriptive Verfahren im Umgang mit Videoclips. Beschreibungen sind eine Schule der Wahrnehmung, eine Vorschule der Reflexion und eine Forderschule der Produktion. Die erste Beschreibungsaufgabe, die ich vorschlage, dient der Motivation, also der Überwindung von Unlust, und sie bereitet zugleich eine Information über die zentralen Unterrichtsziele vor: Die SchülerInnen sollen nach einmaligem Anschauen beschreiben, was sie gesehen haben. Recall-Tests des Instituts „Jugend Film Fernsehen“ (München) ergaben in den 80er Jahren, dass verschiedene Rezipienten völlig unterschiedliche Bilder eines Clips erinnern (Schorb 1988, 134). Die Erinnerung oder bereits die Verarbeitung erfolgt mithin auf eine sehr individuelle Weise selektiv. Wenn dies auch in der Lerngruppe der Fall ist, kann sich ein Gespräch über die Gründe der unterschiedlichen Erinnerungen anschließen. Aufgrund der Aussprache machen sich die SchülerInnen möglicherweise die primären Unterrichtsziele zu eigen: die Schulung der visuellen Medienwahrnehmung und die Schulung der Fähigkeit, Medienwahrnehmungen mitzuteilen. Es leuchtet ihnen vielleicht ein, dass Videoclips als Gegenstand einer solchen Schulung besonders geeignet sind, weil die filmische Struktur sehr hohe Anforderungen an Wahrnehmung und Gedächtnis stellt.

Vor dem zweiten Ansehen des Clips werden spezifische Beschreibungsaufgaben verteilt. Ein arbeitsteiliges Vorgehen in Einzelarbeit bietet sich an; es sollten mindestens immer zwei SchülerInnen dieselbe Aufgabe erhalten, damit ein Vergleich der Beschreibungen möglich ist. Der Clip sollte nicht angehalten oder in Zeitlupe angespielt werden, denn die Beschreibungen sind keine Filmanalysen, sondern sprachliche Rekonstruktionen der normalen Filmwahrnehmung. Es handelt sich um ein Beschreiben aus der Erinnerung. Nach dem zweiten Anschauen werden zunächst Notizen angefertigt; sofort anschließend oder nach dem dritten Abspielen werden beschreibende Texte verfasst. Nach einem weiteren Ansehen des Clips findet eine Überarbeitung des Geschriebenen statt. Im Einzelnen schlage ich folgende Beschreibungsgegenstände vor:

- *Ein wiederkehrendes Bildelement.* Etwas, das im Clip mehrfach vorkommt, wird in seinen gleichbleibenden Eigenschaften und in seinen Wandlungen beschrieben. Die SchülerInnen aktivieren ihre bereits erworbenen Fähigkeiten der Personen- und Gegenstandsbeschreibung. Bei dem Clip *If it makes you happy* böte es sich an, die Sängerin, bestimmte Tiere, einige Museumsbesucher und die Elemente des Interieurs zu beschreiben.

- *Eine einzelne Bildeinstellung.* In unserem Beispiel-Clip fixieren bestimmte Einstellungen die einzelnen Zellen der Tiere und der Sängerin; solche Einstellungen lassen sich wie ein bewegtes Bild beschreiben. Aktiviert werden dabei Fähigkeiten der Bild-, Raum- und Bewegungsbeschreibung.
- *Die Bildmontage einer Sequenz.* Es wird eine Passage herausgegriffen, in der besonders auffällige Bildwechsel stattfinden. Diese Wechsel werden von den SchülerInnen in ihrer eigenen alltäglichen Beschreibungssprache dargestellt, also nicht unter Verwendung filmanalytischer Terminologie. Letztere entspricht immer der Perspektive der Produktion, nicht der Perspektive der Rezeption. Aktiviert werden hierbei Fähigkeiten der Vorgangsbeschreibung.

Die Auswahl der Beschreibungsgegenstände orientiert sich an den Erinnerungen nach dem ersten Betrachten und an der ersten Aussprache. Aus der denkbaren Bemerkung *Man musste auf so vieles gleichzeitig achten* lässt sich zwanglos die Fokussierung einer bestimmten Einstellung ableiten, aus der Bemerkung *Es ging so schnell und passte gar nicht zusammen* die Fokussierung der Montage einer bestimmten Sequenz. Selbstverständlich kann auch der Lehrer Beschreibungsgegenstände vorschlagen. Bei der Verteilung der Aufgaben sollte auf die Ermöglichung von Vergleichen geachtet werden und auch darauf, ob die Ergebnisse zusammen genommen eine kollektive Beschreibung des gesamten Clips ergeben sollen oder eine exemplarische Beschreibung typischer Elemente.

Die Auswertung kann zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen: Beschreibungen desselben Gegenstands werden verglichen und diskutiert. Dabei zeigen sich Unterschiede auf drei Ebenen: hinsichtlich des Erinnerungten, hinsichtlich der Auswahl und hinsichtlich der Versprachlichung. Von ein und derselben Einstellung behalten Rezipienten ganz Unterschiedliches im Gedächtnis; von dem gemeinsam Erinnerungten erscheint ihnen Unterschiedliches beschreibungswürdig; und das gemeinsam für beschreibungswürdig Erachtete wird in unterschiedliche Worte gefasst. All diese Differenzen sind auf die bei der Rezeption spontan aktivierten individuellen Wissensschemata zurückzuführen, an die das Wahrgenommene sich anschließt. Für den einen ist der Kugelsessel besonders wichtig, für den anderen nicht; der Mantel der Sängerin wird von dem einen hinsichtlich der Fellart bestimmt, dem anderen kommt es mehr auf die Länge an. Die besonderen Eigenschaften sind auf unterschiedliche Weise typisch für jene kulturellen Erfahrungen, in welche die Sängerin jeweils eingeordnet wird. In Beschreibungen dieser Art kommt, mit anderen Worten, immer schon das spontane individuelle Bildverstehen zum Ausdruck und das heißt auch: der symbolische Bezug der Bilder auf komplexere kulturelle Zusammenhänge.

Mindestens eine Beschreibung pro Gegenstand wird – eventuell nach einem erneuten Ansehen des Clips – in der gesamten Lerngruppe vorgelesen; diejenigen, die ihre Texte nicht vortragen, teilen dann zumindest mit, in welchen Punkten

sie den Gegenstand anders wahrgenommen haben. Solche Verstehensunterschiede geben Gesprächsstoff für die gesamte Gruppe: *Wie habt ihr das gesehen?* Verbindet man die Aussprache über die einzelnen Clip-Elemente und Bildeinstellungen mit den Beschreibungen der Bildübergänge, so stellt sich die Frage nach dem semantischen Zusammenhang nahezu von selbst. So kann die interne Verweisungs-Symbolik eines Clips zum Gesprächsgegenstand werden.

Wie bereits ausgeführt, appellieren Musik-Videoclips jedoch nur in Ausnahmefällen an die Wahrnehmung einer durchkomponierten Sinnstruktur. Deshalb sollte in einer solchen Unterrichtsphase nicht gleich gefragt werden, *was* der Bildzusammenhang bedeutet, sondern zunächst, ob er überhaupt Bedeutung hat. Wenn die SchülerInnen ein Verständnis bestimmter inhaltlicher Zusammenhänge artikulieren, dann sollte nachgefragt werden, ob diese ihnen bereits beim Anschauen des Clips oder erst im Auswertungsgespräch aufgefallen sind. Denn die beschreibende Vergegenwärtigung des Bildverstehens und die nachträgliche Interpretation des Bildes sind zweierlei. Nachträgliche Interpretation kann motiviert sein durch ein Verstehensproblem, durch einen Verstehensunterschied oder durch Zweifel an der Angemessenheit eines Verstehens. In unserem Fall entstehen die Interpretationsprobleme möglicherweise allein dadurch, dass man einen semantischen Zusammenhang zwischen den Bildern sucht, der im Produkt nicht angelegt ist; und die Frage nach der Angemessenheit kann zu der Einsicht führen, dass jene Suche als solche fehl am Platze ist. Kurzum: Angesichts der Rezeptionsweise, an die Videoclips appellieren, kann es nicht das Ziel des Unterrichts sein, das inhaltliche Verstehen in gleicher Weise zu vertiefen wie das Verstehen eines semantisch komplexen literarischen Textes. Wenn die SchülerInnen das Wahrgenommene mit einer dem Produkt unangemessenen Intensität interpretieren, könnte berechtigte Unlust entstehen: *Warum soll ich deuten, was ich doch spontan verstanden habe? Nur weil andere es anders verstehen? Muss man sich denn auf ein Verständnis einigen? Warum soll ich den Zusammenhang der Bilder deuten? Ich habe doch gerade das Unverbundene genossen!* „Denn in vielen Fällen sind wir einfach zufrieden mit unserem Anfangsverständnis und interpretieren gar nicht weiter; es gibt immer andere – und normalerweise bessere – Dinge zu tun.“ (Shusterman 1996, 91)

Möglicherweise fallen den SchülerInnen selbst einige „bessere Dinge“ ein, die sie auf der Grundlage ihrer Clip-Beschreibungen und ihrer Diskussion über Beschreibungs- und Verstehensunterschiede tun können. Dazu gehört der Vergleich der Bilder mit den Aussagen des Songtextes und dem Ausdrucksgehalt der Musik. Wenn es der institutionelle Rahmen gestattet, sollte dies in einem punktuell fächerübergreifenden Unterricht (Englisch, Musik) geschehen. Der Musikunterricht kann die filmische Sprache mit der musikalischen vergleichen: Auf beiden Ebenen gibt es Rhythmen und Kompositionsmuster; bestimmte Bildeigenschaften haben vielleicht etwas mit Dynamik, Melodik und Klangcharakter zu tun. Ein

fächerübergreifender Projektunterricht wird derartige Phänomene besonders berücksichtigen. Läuft der Unterricht auf die Produktion eines eigenen Videoclips hinaus, so kann es zudem sinnvoll sein, dass die SchülerInnen ihre normalsprachlichen Clip-Beschreibungen in die Notations-Sprache von Filmscripts übersetzen, deren allgemeine Standards sie sich dann zusätzlich aneignen müssen. Indem sie das Script eines bestehenden Videoclips zu rekonstruieren versuchen, erlernen sie die Umsetzung ihrer eigenen Bildvorstellungen in einen genauen Produktionsplan.

6. Finale: Die Hauptziele

Abschließend seien die beiden zentralen Ziele der Beschreibung von Videoclips im Deutschunterricht noch einmal genannt und begründet:

- Schulung der Bildwahrnehmung und des Bildgedächtnisses. In der alltäglichen Medienrezeption werden vorbeihuschende symbolische Bilder flüchtig aufgenommen und wieder vergessen, aber der kognitive Apparat ist doch mit ihrer Verarbeitung beschäftigt und wird von ihnen zumindest dann geprägt, wenn sie im Medienalltag ein ‚steter Tropfen‘ sind. Die verbesserte Wahrnehmung und Speicherung der flüchtigen Bilder ist ein sinnvolles Ziel, soll das Bewusstsein nicht wie der sprichwörtliche Stein von der Bilderspur bloß gezeichnet werden, sondern bedeutungsreiche Bilder auch in das Gefäß des Erfahrungsschatzes aufnehmen.
- Versprachlichung visuell-symbolischer Kommunikation. Musik-Clips sind Erscheinungen einer expandierenden Bildkultur, in der die Verarbeitung wichtiger Kommunikationsinhalte zunehmend ohne Sprache auskommt. Die Versprachlichung der symbolischen Inhalte ist sinnvoll, weil die Wortsprache das unhintergehbare Medium der Verständigung und des Nachdenkens über kollektiv geteilte Erfahrungen bleibt.

7. Abschweifung: Zur Lust an der Struktur

Von einiger Relevanz für unser Thema ist der folgende medienwissenschaftliche Dissens. Auf der einen Seite wird behauptet, dass die Rezipienten von Videoclips sich für den „demonstrativ vorgezeigten Einsatz des Künstlichen“ interessieren und begeistern: „die Kamerafahrt wird nicht als ‚visuelle Erzählweise‘ der Geschichte, sondern als Kamerafahrt rezipiert, der Schnitt nicht als Abfolge des Erzählten, sondern als Schnitt.“ In Videoclips „treten die Einzelzüge der ästhetischen Produktionsweisen deutlicher hervor“ als in anderen populären Filmen, und diese Ostentation des Gemachten begründe ein distanziertes Verhältnis der Rezipienten zu den Bildinhalten. „Ein Kind oder Jugendlicher genießt das ‚Gemachte‘ als solches“ (Bergmann 1993, 93f.). Dagegen wird auf der anderen Seite behauptet, dass die Machart von Videoclips stets eine kulturell-symbolische Ausdrucksfunktion hat und allein wegen ihres Ausdrucks goutiert wird: „Nur wem der

Ziele

Struktur - Struktur wegen B
- als Ausdruck za
Bergmann

b

Zielinski

interpretative Kitt des Subjekts fehlt, [dem] müssen diese Angebotsstrukturen als [...] pure *Formalismen* erscheinen.“ (Zielinski 1989, 285)

Schwer nachvollziehbar ist zunächst der Allgemeingültigkeitsanspruch beider Positionen. In der Clip-Kultur gibt es sehr unterschiedliche Produkte und Rezeptionspräferenzen. Auf der einen Seite findet man Clips, in denen jedes technische Detail von Ausdruck gesättigt ist, auf der anderen Seite Clips, in denen die Technik sich gegenüber den Inhalten verselbständigt. Einige Rezipienten reagieren vor allem auf den Ausdrucksgehalt der abrupten, schrillen Filmsprache; andere achten stärker darauf, ob ein Clip technisch gut gemacht ist. Solche Präferenzen, auf die sich der Unterrichtsricht natürlich einstellen muss, sind nicht immer leicht und eindeutig zu erkennen. Wenn ein Schüler sagt, er begeistere sich für die besonderen Techniken eines Clips, für Reißschwenks, ungewohnte Perspektiven, harte Schnitte usw., so kann es sehr wohl sein, dass diese Techniken für ihn etwas ausdrücken: ein Lebensgefühl, eine Einstellung zur Umwelt, Charaktereigenschaften, ein bestimmtes (überraschendes, unvorhersehbares, diskontinuierliches, randgängiges) Handeln.

Man kann diese Überlegung auf die Spitze treiben: Selbst das von Bergmann beschriebene Vorzeigen und Genießen von Künstlichkeit ist unweigerlich Ausdruck kultureller Erfahrungen. Aus dialektischer Sicht gibt es überhaupt keine Techniken, die nicht irgend etwas zum Ausdruck brächten: „Form ist nie ohne Gehalt“ (Goethe 1999, 576). In Bergmanns Argument klingt eine Begeisterung für Selbstreferenz an: Die Clips verwiesen vor allem auf ihre eigene Technik; der Bezug auf die Bildinhalte sei überwiegend distanziert, zitierend, ironisch, parodistisch und werde von den Rezipienten auch so verstanden (Bergmann 1993, 94). Auch wenn jemand an einem künstlerischen Produkt die Referenz auf Technik und Struktur sowie die Distanz zu den Inhalten besonders reizvoll findet, muss die affektive Besetzung dieses ästhetischen Phänomens den Grund haben, dass der Rezipient bestimmte Erfahrungsgehalte darin ausgedrückt findet. Betrachtet ein Zuschauer „die technisch-artifiziellen Details“ und deren selbstreferenzielle Zurschaustellung tatsächlich „lustvoll“ (ebd.), dann bliebe dieses starke Gefühl schlechterdings unerklärlich, wäre es nicht im sonstigen Lebenszusammenhang des Menschen verankert. Nicht zufällig sind es besonders studierte und reflektierte Rezipienten, die sich primär für den Verweis von Kunstwerken auf deren eigene Machart interessieren. Die einfachste, doch nicht immer falsche Erklärung lautet: Manche genießen an der ästhetischen Selbstreferenz ihre eigene, in sich reflektierte Intelligenz – was ja ein völlig legitimer Selbst- und Fremden-genuss wäre. Auch ästhetische Selbstbezüglichkeit bringt also etwas zum Ausdruck: ein Lebensgefühl, eine Einstellung zur Umwelt, einen Charakter, ein bestimmtes Handeln, eine Existenz.

Angesichts des unhintergehbaren Ausdrucksgehalts struktureller Phänomene würde es mich überraschen, sollte es tatsächlich eine nennenswerte Zahl von SchülerIn-

nen geben, die sich primär für die Selbstreferenz von Texten, Filmen, Bildern usw. begeistern. Wenn Jugendliche die rasanten filmischen Strukturen genießen, so mit weitaus größerer Wahrscheinlichkeit deshalb, weil sie in den Techniken ein bestimmtes Verhältnis des Subjekts zu seiner Umwelt, nicht aber ein Selbstverhältnis ausgedrückt finden. In den vorgeschlagenen Übungen zur Beschreibung von Videoclips könnte deutlich werden, welchen Ausdrucksgehalt jugendliche Rezipienten den fraglichen Strukturen zuschreiben.

Literatur

- Altrogge, Michael/Rolf Amann 1991: Videoclips – die geheimen Verführer der Jugend? Berlin
- Benjamin, Walter 1974: Zur Lage der russischen Filmkunst (zuerst 1927). In: Gesammelte Schriften, hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Bd. 2, Frankfurt a.M., S. 747-751
- Bergmann, Wolfgang 1993: Film, Schnitt und Schock. Die Erlebnisrealität der Medien und ihre Anwendung in Schule und Unterricht. In: Gunter Otto (Hrsg.): Unterrichtsmedien (Friedrich Jahresheft XI). Seelze, S. 92-94
- Blume, Jutta 1996: Rock-Ladies und Pop-Divas. Frauenbilder und Weiblichkeitsvorstellungen in Videoclips. In: Musik und Erziehung 28, H. 1, S. 30-34
- Goethe, Johann Wolfgang 1999: Paralipomena zum Faust. In: Sämtliche Werke (Frankfurter Ausgabe), Bd. 7/1, hrsg. v. Albrecht Schöne. 4. Aufl., Frankfurt a.M., S. 541-736
- Grzesik, Jürgen 1990: Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart
- Hügel, Hans-Otto 1997: Populäres als Kunst. Eigenständigkeit und Intentionalität im Musikvideo. In: Wolfgang Düsing (Hrsg.): Traditionen der Lyrik. Festschrift für Hans-Henrik Krummacher. Tübingen, S. 237-255
- Lessing, Gotthold Ephraim 1973: Der Rezensent braucht nicht besser machen zu können, was er kritisiert. In: Werke. Bd. 5, hrsg. v. Herbert G. Göpfert. München, S. 331-333
- Kilborn, Richard 2000: Geschäft oder Vergnügen? Ökonomische und ästhetische Dimensionen von Fernsehserien. In: Jutta Wermke (Hrsg.): Ästhetik und Ökonomie. Opladen, S. 163-178
- Kurz, Gerhard 1993: Metapher, Allegorie, Symbol. 3. Aufl., Göttingen
- Neumann-Braun, Klaus/Tanja Gura 1997: Hörmedien bei Kindern und Jugendlichen. Ein Literaturbericht zu Nutzung und Funktion. In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 40-47

Röll, Franz Josef 1991: Symbolik in Filmen und Videoclips. Zum Verständnis von Subtext und tiefenstrukturellen Elementen. In: Medien praktisch, Beilage zu H. 3, S. XII-XVI

Schmidt, Siegfried J. 1994: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a.M.

Schorb, Bernd 1988: Videoclips kommen gewaltig. Von den mannigfachen Gewaltaspekten in Videoclips. In: Medien und Erziehung 32, H. 3, S. 132-136

Shusterman, Richard 1996: Vor der Interpretation. Sprache und Erfahrung in Hermeneutik, Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien

Weinrich, Harald 1963: Semantik der kühnen Metapher. In: DVjs 37, S. 325-345

Wermke, Jutta 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München

Winkler, Hartmut 1990: Switching – ein Verfahren gegen den Kontext. In: Knut Hieckethier/Hartmut Winkler (Hrsg.): Filmwahrnehmung. Berlin, S. 137-142

Zielinski, Siegfried 1989: Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte. Reinbek bei Hamburg

Bettina Heck

Medienvergleich als Methode „Homo faber“: Roman und Film im Deutschunterricht

1957 veröffentlichte Max Frisch seinen Roman „Homo faber“, erst 34 Jahre später wurde das Buch von Volker Schlöndorff verfilmt, mit Sam Shepard, Julie Delpy und Barbara Sukowa in den Hauptrollen. Der Roman gehört nach wie vor zu den Klassikern der Schullektüre. Im Folgenden werde ich eine Unterrichtsreihe (für die 11. Jahrgangsstufe) vorstellen, die am Beispiel „Homo faber“ veranschaulichen soll, wie SchülerInnen im medienintegrierten Deutschunterricht lernen können, ihre ästhetische Kompetenz und Genussfähigkeit im Umgang mit Medien zu erweitern. Damit knüpfe ich an die Ausführungen Susanne Barths an, die die Entwicklung ästhetischer Kompetenz als eine der Hauptaufgaben der Medienerziehung im Deutschunterricht betrachtet. Sie führt dazu aus: „Kinder und Jugendliche dürfen die Konstruiertheit und Konstruierbarkeit von ‚Wirklichkeiten‘, ‚Erfahrungs-‘ und ‚Medienwirklichkeiten‘, nicht einfach nur wie selbstverständlich leben, diese Wirklichkeiten sollen für sie vielmehr *erlebbar* werden, ohne dass sie dabei auf den Genuss, den die Angebote der Medien ihnen bieten, verzichten.“ (1996, 16)

Sowohl die Verfilmung von „Homo faber“ als auch die Buchvorlage sind so gestaltet, dass das Entdecken ihrer Konstruiertheit die ästhetische Kompetenz und Genussfähigkeit fördern kann. Um die Schüler an dieses Erlebnis heranzuführen, muss zum einen als Voraussetzung bedacht werden, welche Haltung sie gegenüber den Medien Buch und Film einnehmen, und zum anderen, nach welcher Methode die beiden Medien im Unterricht behandelt werden sollen.

1. Unterrichtsvoraussetzungen und Methodenwahl

Zunächst ist eine Begeisterung für das Lesen des Romans in der Schule nicht ohne weiteres zu erwarten. Für die audiovisuell sozialisierten Jugendlichen gehört das Buch nicht zu den präferierten Medien. Zwar fühlen sich erfahrungsgemäß im Falle „Homo faber“ einige SchülerInnen vom Inhalt angesprochen, doch das gilt sicherlich nicht für das Gros. Deshalb liegt die Überlegung nahe, mit