

■ Dieter Baacke

Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn*

In diesem Beitrag möchte ich nur einen einzigen Gedanken bzw. eine Beobachtung ein Stück weit verfolgen: Daß das pädagogische Denken und die pädagogische Praxis vor allem in den Schulen, aber auch anderswo jede Art von Sinnenerfahrung einzuschränken sucht, und dazu gehört auch das Sehen. Die rationalisierende Abstraktion herrscht in den Lehrplänen und pädagogischen Denkmodellen. Wie wäre es sonst zu erklären - um nur ein Indiz heranzuziehen - daß die Pädagogen sich kaum um das Kino oder die neuen audiovisuellen Medien gekümmert haben - und wenn, dann mit grundsätzlich kulturkritischer Abwehr. Diese Tatsache möchte ich in fünf Gedankenschritten ein Stück weit entfalten, und ich beginne, um nicht zu weit ausgreifen zu müssen, mit der letzten Jahrhundertwende, als auch das Kino seinen Siegeszug begann.

• Die Verunglimpfung des Kinos durch Pädagogen und ihre Alliierten

Erstaunlich aus heutiger Sicht: Das Lesen, um dessen Verschwinden wir uns heute solche Sorgen machen, wurde einst gar nicht gern gesehen. Problemfälle waren vor allem Kinder und Frauen. Die einen konnten durch falschen Lesestoff zu falschem Wissen gelangen (einschließlich solchen Wissens, das sich der Kontrolle durch die Obrigkeit entzog), und die lesenden Frauenzimmer waren in der steten Gefahr, über dem möglicherweise noch lustvollen Herumflätzen auf Diwanen und durch seichte Romanlektüre ihre sachlichen Pflichten als Mutter und Hausfrau und treue Gattin des Mannes hintanzugeben. Das ist nun bald zwei Jahrhunderte her; an das Lesen haben wir uns längst gewöhnt, ja wir suchen es sogar zu fördern.

Aber den Pädagogen wurde schon um die Jahrhundertwende neuer Stoff für Besorgnisse geliefert: An die Stelle der „Lesewut“ trat nun die „Schaulust“. Die schon erprobte Argumentation wurde auf das neue Unterhaltungsangebot übertragen. Nehmen wir als ein Beispiel zur Veranschaulichung den pädagogischen Autor Schultze (1911, S. 114). Dieser bemerkte in seinem Beitrag „der Kinematograph als Bildungs-

mittel“: „Da in den Nachmittagsstunden, in denen viele Erwachsene beruflich beschäftigt sind, während die Kinderwelt ihre Schularbeiten größtenteils erledigt hat, allenthalbe große Kindermassen vorhanden sind, die nach einem Vergnügen Ausschau halten, so haben die Kinematographenbesitzer durch billige Kinderkarten ganze Scharen von Kindern anzulocken gewußt. Wie die Motten ins Licht, so flattern sie den Lichtspieltheatern zu. Je greller die Beleuchtung des Eingangs, je grausiger die dort ausgehängten Plakate, desto größer die kindliche Besucherschar. Wer die Seele des Kindes kennt, wird sich darüber nicht wundern – wohl aber darüber, daß man es längere Zeit hindurch ruhig mit angesehen hat, welche Wirkung hier vielfach auf die Seelen von Tausenden und Abertausenden von Kindern ausgeübt wurde.“ Fast harmlos ist gegen die hier aufgebotene Bildlichkeit die Verführungskraft des Rattenfängers von Hameln, da sie nicht – wie im Bild der ins Licht stürzenden Motten – geradezu und besinnungslos in die Verderbnis führt. Die Kinder haben sich vom Rattenfänger ja noch verführen lassen, Motten hingegen sind schicksalslos dem Untergang anheim gegeben.

Etwas anschaulicher, aufgrund von Beobachtungen, aber ebenso abwehrend, wird die Kinoerfahrung in einem Beitrag der damals bekannten pädagogischen Zeitschrift „Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ (zitiert nach Tiemann 1991, S. 29) dargestellt: „Eine schwüle, dunstige Luft schlägt mir entgegen, trotzdem die Türen geöffnet sind. Der ganze weite Raum (500 Personen) ist mit Kindern gefüllt bis auf den letzten Platz. Ein unbeschreiblicher Lärm herrscht: Laufen, Rufen, Schreien, Plaudern, Knaben balgen sich, Apfelsinenschalen und leere Bonbonschachteln fliegen durch die Luft. Der Fußboden ist besät mit Naschereiabfällen (...). 14jährige Mädchen und 14jährige Knaben necken sich in unkindlicher Weise gegenseitig (auch während der nächsten Vorführung bis zum Schluß). Kinder jeden Alters, sogar 3- und 2jährige sitzen da mit glühenden Backen.“ Der hier geäußerte Verdacht der „Unkindlichkeit“ wird heutzutage von Neil Postman wieder aufgegriffen. Postman schließt das Buch von seiner Kritik aus, da es die Alphabetisierungsprozesse und damit das allmähliche Hineingelangen in die Erwachsenenwelt stützen und fördern kann. Für ihn besteht vielmehr eine Dichotomie von Literalität und Visualität. Während Buchstaben und Sätze und insgesamt die Schrift erlauben, Kinder unter behutsamer Kontrolle der Erwachsenen ins Leben einzuführen, unterlaufen Fernsehen und Film die gestuften Alphabetisierungsprozesse, wie sie sich in der Verteilung von Lesestoffen auf einzelne Schulklassen (beispielsweise) darstellen. Sie machen

vielmehr die Geheimnisse der Erwachsenen schon Kindern offenbar und erschweren damit eine allmähliche Abarbeitung von Entwicklungsaufgaben, wenn sie dies nicht sogar unmöglich machen.

Das Kino gilt als Ort optischer Verdummung und intellektuellen Untergangs – darin ist sich das Aufgebot der Kritik einer neugebildeten Phalanx sonst eher weltanschaulich getrennter gesellschaftlicher Gruppen wie Unternehmern, Sittlichkeitsvereinen, Sozialreformern oder Kommunalbehörden einig. Ihre Kritik erreichte in dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts einen ersten Höhepunkt. Sie richtete sich gegen traditionelle und kommerzielle Vergnügungen, verschonte aber auch die Vereine nicht, weil diese die Arbeiterschaft von der als angemessener empfundenen Regeneration im Familienkreise ablenken konnten. Im Zentrum der Kritik an der Freizeitgestaltung insbesondere der unwissenden Massen stand jedoch das Kino. Dessen Herkunft aus Jahrmarkt und Tingeltangel war von vornherein verdächtig. Wenig vertrauenerweckend war zudem die Tatsache, daß Männer, Frauen und vor allem Jugendliche beiderlei Geschlechts in den dunklen Kinoräumen unkontrollierbar zusammengedrängt beieinander saßen – welche sittlichen Bedenken hieran Anstoß nehmen können, muß nicht ausgeführt werden. Aber nicht nur der Aufführungsort, das Kino, erschien sittengefährdend. Hinzu kam „der fragwürdige Charakter der frühen Spielfilme. Wie die Trivialliteratur zeigten sie mit Vorliebe Abenteuer aller Art, häufig das Leben in der Unterwelt und wenn nicht dies, sentimentale Liebesfilme, deren Reiz dadurch gesteigert wurde, daß die dargestellte Liebe aus dem einen oder anderen Grund illegitim war. Die Helden und Heldinnen der frühen Spielfilme bestanden zu einem nicht unbeträchtlichen Teil aus Verbrechern aller Art, aus Prostituierten, Ehebrecherinnen und verführten Jungfrauen – und schienen somit alles andere als geeignete Identifikationsmodelle zu sein. Daß für das Publikum des frühen Kinos der Sensationscharakter der Filme und die Darstellung des nicht Alltäglichen die Hauptattraktionen bildeten, wurde zwar gesehen, aber nicht als verständliche oder gar legitime Alternative zur Monotonie der Lebensumstände begriffen.“ (KIFT 1992, S. 20 f). Gerade im Stummfilm besaßen die Bilder tatsächlich eine besonders expressive Kraft, die mit hoher Emotionalität geladen war. Diese erreichte das Publikum gleichsam direkt und erschwerte dadurch die Wahrnehmung des Unterschieds zwischen Realität und Fiktion - eine Besorgnis, die heute wieder auf dem Prüfstand steht.

Es gab eine Fülle von Gegenmaßnahmen, die wir heute vielleicht „pädagogische Interventionsstrategien“ nennen würden. So versuchten die Sozialreformer, mit Aufklärungskampagnen das Freizeitverhalten der Arbeiter zu beeinflussen, indem sie Gegenmodelle zur kommerziellen Freizeit entwickelten. Dazu gehören Parks, öffentliche Bibliotheken oder Volksunterhaltungsabende. Die Unternehmer reagierten häufig eher restriktiv: sie bestraften die Teilnahme der Arbeiter an den Kirmessen mit Lohnkürzungen oder Entlassungen oder versuchten, Lokalbehörden zu Kirmesverboten zu bewegen. Die Sittlichkeits- und Mäßigkeitsvereine, deren Kampf in erster Linie den Animierkneipen galt, bildeten schnell gegen das „Kinounwesen“ eine ganze Zahl von „Kinomatographen-Ausschüssen“. Diese schlossen sich 1905 zur Kino-Reform-Bewegung zusammen und versuchten, als kinematographische Reformpartei direkten Einfluß auf die Gesetzgebung zu gewinnen. Auch Zentralregierung und Kommunalbehörden wurden tätig. Wirtshäuser wurden beispielsweise nur sparsam konzessioniert, und analog zur Theaterzensur führten einzelne Regionalbehörden schon vor dem Ersten Weltkrieg eine Filmzensur ein. Besonders in den Industrie- und Arbeiterstädten des Ruhrgebiets wurde diese recht streng gehandhabt (ausführliche Darstellung bei KIFT 1992, S. 21 ff.). Dabei blieb aber zwischen Kontrollbedürfnis und Kontrolleffizienz ein erhebliches Mißverhältnis. Denn alle Bemühungen bekamen das Kino nicht in den Griff. Dafür gibt es nur eine Erklärung, nämlich die, daß die Macht der Konsumenten, also derer, die das Kino besuchen, schon damals größer war als alle institutionellen Kontrollvorkehrungen. Nicht die Vorstellungen der Polizeibehörden, Sittlichkeitsvereine, Kommunalbehörden oder Pädagogen nämlich waren es (und sind es auch heute nicht), in denen sich die Interessen vieler Menschen, insbesondere auch der Jugendlichen, spiegelten, sondern es war die Faszinationskraft des Kinos, der filmischen Bilder, die erfahren wurden als Gegenpol zur Arbeitswelt, zum Alltag, zur Ausbeutung und sozialer Disziplinierung sowie Diskriminierung. Auch der konfessionellen und der sozialistischen Arbeiterbewegung gelang es übrigens nicht, sich ohne Vorurteile auf die Freizeit- und Erholungsbedürfnisse der Arbeiterschaft einzulassen. Sie hatten insofern recht, als die vergnügungsorientierte, von den Arbeitern selbstbestimmte Freizeit keine wirkliche Handlungsperspektive anbot, etwa in Hinsicht auf die Verbesserung gesellschaftlicher Zustände. Die Macht des Konsums war schon damals stärker. Aber in dieser Macht steckt eine auch heute wiederentdeckte Ambivalenz: Sie fordert auf der einen Seite die Unterwerfung unter das marktwirtschaftlich produzierte und vorhandene Vergnügungsangebot; auf der ande-

ren Seite enthält aber gerade dies auch immer wieder die Aufforderung zum Abenteuer, zu abweichendem Verhalten gegenüber vorgeschriebener gesellschaftlicher Ordnung. Wer weiß, vielleicht haben nicht wenige Arbeiterfrauen in den dargestellten Ehekrisen, den Geschichten von „leichten Mädchen“ etc. möglicherweise einen verzerrt widergespiegelten, aber immerhin erkennbaren Lichtschein einer Alternative zu ihrem tristen und eintönigen Hausfrauendasein gesehen?

Solche Fragen stellen wir erst heute. Gleichzeitig hat sich jedoch die Verunglimpfung des Kinos und des Films durch Pädagogen, Intellektuelle oder Philosophen bis heute fortgesetzt. Die Etikettierung von Hollywood und anderen Produktionsstätten als „Traumfabrik“ zeigt, wohin heute der Verdacht des Kulturkritikers führt, nur mit anderen Worten: Befürchtet wird eine Herabsetzung der Ich-Stärke, ein Nachlassen der Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Analyse aufgrund eines mattgesetzten eigenen Willens. THEODOR W. ADORNO bemerkt in seinen „minima moralia“ (1951, S. 21) : „Aus jedem Besuch des Kinos komme ich bei aller Wachsamkeit dümmert und schlechter wieder heraus.“ Der Gegensatz von Sehen und Denken wird hier ganz deutlich. Im Kino verdichtet sich dieser Gegensatz, weil die Produkte der „Traumfabriken“ eine Art hypnotisierenden Köder darstellen, wie ihn ROLAND BARTHES (zitiert nach ROST 1990, S. 68) folgendermaßen beschreibt: „Das Bild ist ein Köder im analytischen Sinn. Ich bin mit dem Bild eingeschlossen, als wäre ich gefangen in der berühmten dualen Beziehung, die das Imaginäre begründet. Das Bild ist dort vor mir, für mich: verwachsen (sein Signifikant und sein Signifikat miteinander verschmolzen), analogisch, global, prägnant: ein vollkommener Köder (...). Soweit entfernt ich im Kinosaal meinen Platz haben mag, ich klebe mit der Nase, als wollte ich sie mir eindrücken, am Spiegel der Leinwand, an diesem imaginären „Anderen“, mit dem ich mich narzißtisch identifiziere (es heißt, daß die Zuschauer, die sich so nah wie möglich an die Leinwand setzen, die Kinder und die Cinephilen sind): das Bild fängt mich ein, nimmt mich gefangen: ich klebe an der Darstellung, und es ist diese Klebe, welcher sich die Natürlichkeit (Pseudo-Natur) der gefilmten Szene verdankt (eine Klebe, die mit allen Ingredienzien der „Technik“ zubereitet ist) (...). Kommen nicht im Grunde dem Bild alle Charakteristika des Ideologischen zu?“ Was dem Pädagogen schwer gelingt: dem Subjekt bei seiner Identitätsarbeit zu helfen, das scheint das Kino mit seinen Bildern durch Überrennung der Sinne im Handstreich zu schaffen. Die jugendlichen Zuschauer lassen sich gefangen nehmen und verzaubern oder überzeu-

gen, ohne zu fragen, ob da Wahrheit und Wirklichkeit vor sich gehe auf der Leinwand oder nicht.

Es nimmt nicht wunder, daß es eher die Künstler sind, die das Kino noch am ehesten akzeptieren. FRITZ GÜTTINGER (1984) hat zahlreiche Äußerungen verschiedener Schriftsteller über den Stummfilm der Anfangszeiten des Kinos in dem umfänglichen Sammelband „Kein Tag ohne Kino“ herausgegeben. Da meint beispielsweise HANNS HEINZ EWERS, Überbrettli-Dichter, Romanschriftsteller und Weltreisender in seinem mehrfach abgedruckten Essay „Der Kintopp“:

„...wer spricht vom Kientopp? Ja sind denn alle diese Preßleute blind? Und wissen sie nicht, daß der Kientopp ein Kulturfaktor ist, so erstrangig, so durchschlagend, wie nicht einer der anderen? Daß er der Gutenbergischen Erfindung, der wir Bücher-schreiber unser Leben verdanken, getrost an die Seite zu stellen ist? Ich bitte: ein Vitalitätskoeffizient. – Der Kientopp! Ich hörte dieses Wort zum ersten Mal, als ich jetzt wieder nach Berlin zurückkam, und habe mich sofort darin verliebt. Vier Jahre lang bin ich auf drei Kontinenten in die verlassensten Löcher „Kinematographen-Theater“ (greulich) gegangen, von jetzt ab gehe ich nur noch in „Kientöpfe“. Und ich liebe die Berliner, daß sie dies Wort gefunden haben: ein Volkswort, das schlagend ihre Liebe zu der guten Sache beweist. – Es gibt keinen Punkt, von dem betrachtet der Kientopp nicht mit lautem Beifall zu begrüßen wäre.

Erzieherisch: wo anders lernst du so leicht, so spielend tausend Dinge, die weit, weit-ab von deinem Horizont liegen? Welches beste Buch ist imstande, dir einen solchen Begriff von fremden Ländern zu geben? Vater, schicke deine Kinder in den Kientopp! Er ist besser wie die Sonntagsschule! Und gehe selbst hinein!

Amüsierend: das sind die circenses des 20. Jahrhunderts! Der Kientopp kostet 10 Pf. Eintritt, kein schlechtes Tingel-Tangel ist so billig. Und in keinem besten ist es so lustig. Welcher Banause ist so bis auf die Knochen verphilistert, um sich nicht über die köstlichen Pariser Burlesken zu freuen.

Hygienisch: Es wird nicht geraucht noch getrunken. Und die schlechte Luft ist noch immer viel besser als in den Bierkellern und Schnapsboutiquen. Der Kientopp ist ökonomisch für die Lunge wie für den Geldbeutel.

(...) Ich will also den Schlapphut ablegen und den Zylinder aufsetzen und nun den Intellektuellen predigen: Geht in den Kientopp!“

Immerhin, in den Filmkunst-Theatern sind auch Intellektuelle (neben Jugendlichen) zu finden. Der ursprüngliche Graben aber ist geblieben. Die Alltagskultur der Jugendlichen, in die hinein das Kino gebaut ist, hat wenig zu tun mit der pädagogischen Kultur, in die das Kino nun einmal nicht hineingehört. Entsprechend sind die Lernerfahrungen, die Jugendliche hier machen, bis heute unbekannt geblieben. Für Jugendliche ist das Kino ein doppelt positiv besetzter Ort. Zum einen fasziniert der Film, zum anderen ist es aber auch ein Treff, ein Ort der Geselligkeit, in dem sich, wie es in der Zeitung „Die Lehrerin“ 1913 hieß, „14jährige Mädchen und 14jährige Knaben necken“, und zwar „in unkindlicher Weise“. Das sind Erlebnisqualitäten, die in der pädagogischen Welt nichts zu suchen haben, die den Anmarschweg zum Erwachsensein sorgfältig überwacht und als stufenweise Erklommung eines Gipfels ansieht. Das Lernfeld Sehen und Emotionalität bleibt in seiner konzentriertesten Form dem Kino vorbehalten. „Vergnügen“, „Ablenkung“, „Faszination“ oder „Spaß“ sind keine Kategorien in pädagogischer Argumentation.

• **Der „pädagogische Blick“**

KATHARINA RUTSCHKY hat in ihrer Quellensammlung „Zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“ mit dem Titel „Schwarze Pädagogik“ eine überwältigende Anzahl von Dokumenten zusammengetragen, die die Zerstörung der Welt durch Disziplinierung des Unterrichts deutlich machen. Die pädagogische Domestizierung des kindlichen Geistes sollte über die Domestizierung des Körpers (Triebabwehr!) erfolgen. Das Auge des Kindes darf danach nur sehen, was der Pädagoge, Handlanger des Staates, ihm zu sehen erlaubt. Und natürlich muß jedes Sehen systematisch erfolgen und sich den disziplinierenden Unterrichtsritualen unterwerfen, wie sie um die Jahrhundertwende spätestens üblich waren (und heute leider manchmal, wenn auch verändert, noch üblich sind). Zur Veranschaulichung eine Leseprobe, H.F. KAHLES „Anschauungsunterricht in der Volksschule. Eine Lehrprobe“ (1890; bei RUTSCHKY, S. 587 ff):

„Es freut mich, daß auch nicht eins von meinen Kleinen die hellen Guckfensterchen zu Haus gelassen hat. Wie heißen diese Guckfensterchen? – Augen. Wie viele Augen hast du? Ich habe zwei Augen. Du? – Sprecht: Wir haben – zwei Augen! Jedes

zeige sein rechtes Auge! Sprecht: Das ist – mein – rechtes Auge! Das linke Auge ge-
zeigt! Sprecht: Das ist – mein – linkes Auge.

Wieviel rechte Augen hast du? – Du? – Wieviel linke Augen hast du? – Sprecht: Wir
haben ein rechtes – und ein linkes – Auge! Die Augen sind klar und hell. Sprich:
Zwei Augen – hab' ich – klar und hell! Du! Du! Alle im Takt! – Mit den schönen hellen
Augen könnt ihr gar vieles sehen. Was seht ihr hier über uns? – Zimmerdecke. Was
seht ihr unter uns? Fußboden. Blickt rechts! Was seht ihr dort? Seht nach der linken
Seite! Was seht ihr da? – Stehen meines kleinen Gustavs Augen still oder drehen sie
sich, wenn er über und unter sich, wenn er rechts und links sieht? – Sprecht: Die Au-
gen drehen sich! Sprecht jetzt so: „Zwei Augen hab' ich – klar und hell – die drehn
sich – nach allen Seiten – schnell!“ (Einzel und im Chor (Takt) nachgesprochen.)
Jetzt schaut aber einmal wacker um euch, ihr kleinen, munteren Leute! Was sieht
mein munteres Julchen hier (gezeigt!) – Was erblickt mein Fränzchen da? – Was
wird das aber sein, was der kleine Reinhard hier sieht? usw. Nun schau einmal in
dieses Bilderbuch! Das lacht euch an! Was für ein Tier ist das? – Das? – Dieses? –
Das sollte wohl ein freundliches Buch sein? Viel schöne Dinge seht ihr auch im Gar-
ten, in der Wiese usw. Was siehst du, Ottilie, in eurem Garten? Emilchen mag mir
sagen, welche Blumen in ihrem Garten sind! – Was siehst du, Otto in der Wiese? –
Welche Blümchen seht ihr jetzt schon draußen? – Wie heißt das kleine weiße Blüm-
chen, welches die liebe Lina in ihrem Sträußchen hatte? Maßliebchen. Wie heißt das
kleine blaue Blümchen, welches meine freundlichen Kinder mir heut so zahlreich
brachten? – Veilchen. Wo fand meine kleine Berta das Blümchen? – Wie riecht das
liebe Blauveilchen? – Ich will mir die netten Sträußchen in ein Wasserglas stellen,
damit sie nicht welk werden. Alle die schönen Blümchen seht ihr mit den Augen.
Sprecht: Mit den Augen – sehen wir – die Blümchen! Jetzt so: Die (Augen) sehen
alle Blümchen! Du! Du! – Im Walde stehen auch viele Blümchen; aber was seht ihr
noch mehr? Sprecht: Mit den Augen – sehen wir Bäume – und Sträucher! Die (Au-
gen) sehen Baum und Strauch. Sprecht jetzt so: Die sehen – alle Blümchen – Baum
und Strauch! Welche Leute seht ihr daheim, die ihr besonders lieb habt? – Vater,
Mutter, Bruder, Schwester. Was seht ihr hoch über euch, wenn ihr draußen seid? –
Himmel. Sprecht: Mit den Augen – sehen wir – den hohen blauen Himmel! Ja die Au-
gen.
„Die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch – Und den hohen, blauen Himmel
auch.“

Wiederholung - Zwei Augen hab' ich klar usw. Wer gab euch aber die hellen klaren Augen, mit denen ihr so viel Schönes sehen könnt? – Die klaren Augen – gab uns der liebe Gott. Sprech: Der liebe Gott – gab uns die klaren – hellen Augen! Sprich du: Die Augen setzte der liebe Gott – mir ein! Du: Die setzte – der liebe Gott – mir ein! All' die schönen Dinge, die ihr seht, sind dem lieben Gott! Sprech: Alles – was ich sehe – ist dem lieben Gott!

Der liebe Gott setzte mir, dir, uns allen klare, helle (gesunde) Augen ein. Sprech: „Die setzte – der liebe Gott – mir ein – und was ich sehen kann – ist alles sein.“ Sind denn meine lieben Kleinen auch dem lieben Gott? – Wollt ihr ihm auch immer sein? Warum wollt ihr denn so gern des lieben Gottes gute Kinder sein? – Gott ist so lieb und ist so gut. Sprech: Was ich sehe – ruft mir zu – Gott – wie lieb – wie gut bist du!

O Gott, wie groß, wie lieb bist du! Wie schön ist deine Welt! Hilf, daß ich dir zu Lieb' auch leb', wie's dir, o Herr, gefällt!

Wiederholung des Ganzen.

„Zwei Augen hab' ich, klar und hell. Die drehn sich nach allen Seiten schnell, die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch, und den hohen blauen Himmel auch. Die setzte der liebe Gott mir ein, und was ich sehen kann, ist alles sein“ (42/2:212 ff.)

Wir lernen aus dem Text, wie das Sehen des pädagogischen Blicks zu sein hat: Es ist gelenkt (durch den Lehrer/die Lehrerin); es ist imitativ (ahmt vorgemachtes Verhalten nach, verzichtet auf eigene Entdeckungen); kontrolliert (nur das darf ins Blickfeld geraten und gesehen werden, das für den Blick auch freigegeben ist); homogenisiert (alle sollen das Gleiche sehen Abweichungen des Blicks sind nicht erlaubt).

Dieser „pädagogische Blick“ ist ein Blick, der den Adressaten verfehlt, auf den er sich richtet. So ist der pädagogische Blick aufs Kino und das in ihm Gebotene – im Gegensatz zum Vergnügen, das das Kino Kindern und Jugendlichen bereitet – von Bedenklichkeiten getrübt und färbt den Ort grau in grau. Wir wissen, dass Unterschiede und Differenzierungen eines Gebiets oder Gegenstands von denen übersehen werden, die nicht kundig sind. Für Erwachsene, denen jugendkulturelle Erlebnismuster eher fremd sind und die ihnen entsprechend ablehnend gegenüberstehen, sind alle Jeans blau, alle Rock-Konzerte undifferenziert laut, alle Horrorfilme aggressiv, geschmacklos und unerträglich trivial. So verfehlt der pädagogische Blick viele Orte die-

ser Erde, an denen Jugendliche sich mit besonderer Vorliebe aufhalten, und er grenzt ihre kulturellen Interessen und Äußerungen entsprechend aus dem Feld aus, das er übersieht. In einer unbekanntem oder geistig nicht bearbeiteten Situation drängen sich eben grobe Allgemeindrücke derart vor, daß Unterschiedlichkeiten sich einebnen. Für den Hirten ist jedes Schaf seiner Herde ein unterscheidbares Individuum, während für den Städter alle Schafe gleich aussehen; für den Durchschnittsbesucher eines Museums sind die ägyptischen Statuen ebenso wenig zu unterscheiden wie dem, der Asien nicht kennt, alle Asiaten ununterscheidbar zu sein scheinen; der Nicht-Autofahrer sieht sich unfähig, einen Ford von einem Rambler oder Audi zu unterscheiden, und der gelegentliche Naturfreund hört höchstens Vögel zwitschern, kann aber nicht Spatzen-, Finken- und Strandvogelarten an ihren Äußerungen oder an den kleinen Unterschieden des Federkleides unterscheiden, wie es der Naturfreund tut. So geht es den Pädagogen: Sie haben von vielen Dingen, über die Kinder und Jugendliche bestens Bescheid wissen, keine Ahnung und „beäugen“ deshalb mit Mißtrauen, was diese tun und erleben. Wenn der Film und das Kino ein wichtiger Erlebnisort für Jugendliche ist - und dies ist unbezweifelbar – dann muß der Pädagoge also genauer hinsehen, um für sich wenigstens ahnbar zu machen, was die besonderen Eigenschaften des Filmerlebnisses ausmacht, um zumindestens die Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen, mit denen er zu tun hat. Was wissen wir eigentlich über das, was Kinder und Jugendliche sehen, wenn sie einen Film oder ein Fernsehprogramm betrachten? Einem im Unterricht eingesetzten Lehrfilm können sie in der Regel schlechter folgen als der Fachlehrer, dieser hat also hier die Oberhand. Im Kino, aber auch vor dem Fernsehgerät, wissen Kinder and Jugendliche hingegen oft entschieden besser Bescheid. Sie können die Genres unterscheiden, die Handlungsmuster erkennen, sie wissen die Namen der Schauspieler und Schauspielerinnen und entwickeln auf dieser Basis eigene Einschätzungen und Urteile.

Aus dieser Sachlage folgere ich: Die Welt der bewegten Bilder, des lustvollen Sehens und die Pädagogik befinden sich in einem kaum noch begonnenen Lernverhältnis. Dieses Lernverhältnis müßte in zweifacher Weise entfaltet werden. Zum einen sind die emotionalisierenden Bilder zu sehen als Gegenstand pädagogischer Lerngeschichte. Dies meint: Der pädagogische Blick muß die Reichweite dessen, das er erfaßt, verändern, um differenzieren und verstehen zu können. Erst dann und zum anderen kann das Sehen von Bildern als Gegenstand pädagogischen Auftrags gese-

hen werden. Dies setzt voraus, daß Pädagogen Ahnung haben von optisch arrangierten Erlebnisformen und ihrer Bedeutung im Rahmen jugendlicher Sozialisation, und daß sie mit den Filmen etwas anfangen können, die Jugendliche sehen. Medienkundliches Wissen ist Voraussetzung für jede (medien-)pädagogische Einmischung, die sich nur dann legitimiert, wenn sie den Kommunikationskreis nicht zerstört, in den sie eindringt.

• ***Beispiele aus der neueren pädagogischen Diskussion***

Im folgenden möchte ich an ausgewählten Beispielen zeigen, daß es nicht leicht ist, den pädagogischen Blick einzuschränken, zu erweitern oder gar zu überwinden. Schauen wir uns also die neuere pädagogische Diskussion ein Stück weit genauer an.

• ***Visuelle Kommunikation und Ideologiekritik***

Die Kritik am pädagogischen Blick gilt auch für durchaus neue Konzepte, die in den sechziger und siebziger Jahren entwickelt wurden. Damals gab es einen gewaltigen Fortschritt im konzeptionellen Diskurs, der darin lag, daß eine letztlich konservativ-normensetzende Medienpädagogik durch eine kritische abgelöst wurde. Insofern erfolgte ein radikaler Bruch mit der (medien-)pädagogischen Tradition. Ein besonderer Impuls ging dabei von der Reformdiskussion im Kunstunterricht aus. Beispiel und zugleich Zentrum der neuen Auffassungen wurde der vielfach aufgelegte Sammelband HERMANN K. EHMERS „Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie“. Unter Rückgriff auf die Kulturkritik der Frankfurter Schule, die die gesellschaftlichen Hintergründe der kapitalistischen Produktionsbedingungen einer „Kulturindustrie“ (HORKHEIMER, ADORNO) oder „Bewußtseinsindustrie“ (HANS-MAGNUS ENZENSBERGER) beleuchtete, sollte die Kunsterziehung ihre Lernziele und ihr allzu eng auf traditionelle Kunstformen ausgerichtetes Selbstverständnis radikal revidieren. Nun galt nicht mehr der Satz, Kunst rechtfertige ihren Wert durch sich selbst und ihren Anspruch. Wichtig wurde vielmehr die „gesellschaftliche“ Fragestellung. In der Einleitung EHMERS zu diesem Buch heißt es programmatisch: „Vertreter dieses Unterrichtsfaches selbst sind der Überzeugung, daß didaktische Konzeptionen wie „musische Erziehung“ oder „Kunstunterricht“ und damit Kunsterziehung

überhaupt - falsch sind oder zumindest nicht mehr ausreichen. Zum einen, weil die Kunst im kapitalistischen Verwertungsprozeß, d.h. als Produkt der Kultur- und Bewußtseinsindustrie, in sich höchst fragwürdig geworden ist, zum anderen, weil die gegenwärtige medienorientierte kulturelle Wirklichkeit in der Vielfalt ihres optischen Angebots die ausschließliche oder doch vorherrschende Vermittlung eines vergleichsweise kleinen Teilbereichs – der bildenden Kunst nämlich – nicht mehr berechtigt erscheinen läßt. Die quantitative Dominanz der optischen Massenmedien wie Photographie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Werbung, Comics usw. in ihrem kaum absehbaren Ausmaß an Wirkungen erfordern eine vordringliche Auseinandersetzung, die sich notwendig als kritische verstehen muß.“ Nicht mehr Medienkunde, sondern eine kritische Mediendidaktik war nun gefordert, und Kunstbetrachtung wird überführt in das Konzept „Visuelle Kommunikation“ mit der Maßgabe: „Zentrale Aufgabe eines sich so verstehenden Unterrichts hätte die Vermittlung der Einsicht zu sein, daß heute herrscht, wer über das Bewußtsein der Massen verfügt. Die Einsicht in die Bedingungen der Abhängigkeit unseres Bewußtseins von der Bewußtseins-Industrie und damit von denjenigen, die über diese Produktionsmittel verfügen, wäre die erste Voraussetzung für Emanzipation.“

Ideologiekritik war also die Domäne der neuen Medienpädagogik. Sie betrachtete auch das Medium Film im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Produktionsverhältnisse und Wirkungen. Durch Aufdecken „wie etwas gemacht ist“ sollten die Schüler von der Unterwerfung an geglaubte Werte wie Aufstieg, Erfolg etc. emanzipiert werden, indem Ungerechtigkeiten zwischen sozialen Schichten, Rassen und ganzen Erdteilen aufgedeckt wurden. ADORNO sprach in seinen gesellschaftskritischen Schriften, die gleichzeitig immer eine ästhetische Theorie beinhalten, vom „Verblendungszusammenhang“ des Bürgers, einer Blindheit, die die Waren-Abhängigkeiten nicht durchschaut, weil sie an der Oberfläche der Waren haften bleibt und damit nicht zu den Produktionsbedingungen durchdringt.

Praktisch führte ein solches Konzept freilich schnell auf unterschiedliche Wege. Ein wichtiger Ansatz versuchte „Alltag und Erfahrung in der Filmarbeit“ zu erreichen (PAECH 1979, S. 169 ff). Im Anschluß an Alexander Kluge, – „Das Motiv für Realismus ist nie Bestätigung der Wirklichkeit, sondern Protest“ – geht es entsprechend um eine Form „realistischer“ Filmarbeit. Filme sollen dazu dienen, an die Lebenswirklich-

keit Anschluß zu finden und über sie aufzuklären. PAECH schlägt im Anschluß an Alexander Kluge für die Filmarbeit vor, die im Film gezeigten Gegenstände, Themen und Motive auf ihren „Realitätsgehalt“ zu untersuchen. Aber dies reicht nicht. In einem zweiten Schritt sollen nicht Film-Zeichen, sondern die Gegenstände, die im Film aufscheinen, betrachtet werden. An ihnen wird deutlich, daß Jugendliche oft ganz anders organisierte Erfahrungen haben. Sie unterwerfen sich folglich auch nicht automatisch den Bedeutungen, die den Gegenständen im Film zugeschrieben werden. Ein Beispiel: Motorradfahren kann im Film ein Symbol der Freiheit oder des Lebensgenusses sein (etwa im Kultfilm „Easy Rider“). Für den jugendlichen Motorradfahrer ist die Straße aber eine gegenständliche Situation, indem sie zum Ort realer Erfahrungen wird (die Polizei greift ein, die Gruppe trennt sich, um sich auf diese Weise zu schützen etc.). Wesentlich sind daher Formen „authentischer Beobachtung“, die keine filmischen Stereotype beim jugendlichen Rezipienten mehr zulassen, weil die Erfahrungen unterschiedliche sind. Kino und Film werden dann eine „gegenständliche Situation“, wenn eine Art von Öffentlichkeit entsteht, die die Filmrezeption als naive Hinnahme der gezeigten Symbole überlagert und produktiv gestaltet. Beispiel dafür ist William Wylers Film „An einem Tag wie jeder andere“ mit Humphrey Bogart. Der Film zeigt, wie eine Gruppe von Einbrechern in das von Routinen bestimmte Alltagsleben einer Familie eindringt. Diese vermag sich jedoch gegen die Störung ihrer Ordnung zu wehren, so daß schließlich nach Erledigung der Verbrechen die alte Ordnung wiederkehrt. Die Botschaft des Films ist: alles kann und soll so bleiben, wie es war; jeder Tag ist wie ein anderer, und gerade dieses Gleichmaß ist gut. Mit einer solchen Botschaft werden jedoch die subkulturellen Lebenszusammenhänge Jugendlicher nicht erfaßt, die von Action und Abenteuern bestimmt sind, und auf diese Weise wird die Produktion authentischer Erfahrungen verhindert. Um diese geht es in einer realistischen Filmarbeit, die die herrschenden Formen kultureller Sinnproduktion in Frage stellt und eine Bildung von Gegenöffentlichkeit anstrebt. In diesem durchaus avancierten medienpädagogischen Entwurf setzen sich schließlich doch die „pädagogischen Zwecke“ wieder durch. Zwar wird die Lebenswelt der Jugendlichen ernst genommen; indem sie aber dogmatisch zum Maßstab gemacht wird, an dem die Produkte der „Traumfabrik“ Hollywood gemessen werden, ist es Jugendlichen beispielsweise verwehrt, sich auf die Darstellungen des Films wie auf eine fremde Insel zu flüchten und – wenigstens in der Vorstellung – andere Erfahrungen zu machen, daß Action der Wiederherstellung eines verlässlichen Gleichmaßes dienen

kann. Die Schüler müssen dahin gebracht werden, „Gegenöffentlichkeit“ herzustellen, als Protest gegen die Produkte, die ihnen vorgesetzt werden. Tun sie dies nicht – und die Praxis hat gezeigt, daß die Mehrzahl der Schülerinnen keineswegs dazu neigt – hat der Pädagoge das Lernziel verfehlt, das am Maßstab des Realismus alles mißt, das zu sehen ist. Nur auf den ersten Blick steht der Alltag von Jugendlichen im Mittelpunkt; auf den zweiten setzt sich der „pädagogische Blick“ dadurch durch, daß er die Maßstäbe setzt, nach denen Jugendliche ihre Filmerfahrung auswerten.

Anders sieht WOLFRAM SCHÜTTE in EHMERS Band die neuen Chancen einer kritischen Medienpädagogik. Der von ihm gewählte Film verrät bereits, daß hier ein anderer Ansatz verfolgt wird. SCHÜTTE nimmt als Exempel Straubs „Chronik der Anna Magdalena Bach“ und orientiert sich in seiner Interpretation an der Avantgarde. Ihm geht es darum, daß Jugendliche „an Werken, in denen bewußte ästhetische Strukturen herausgebildet werden, die Sinne (...) schärfen und die eingreifenden Erkenntnis-mittel erarbeiten“ (S. 293). Im Anschluß an ADORNOS Ästhetik orientiert sich dieser Ansatz kritischer Medienpädagogik an filmästhetischen Beispielen, in denen über den Bruch mit dem Stereotyp die Ablehnung der Affirmation aufscheinen kann. Wy-lers „An einem Tag wie jeder andere“ ist amerikanisches Kino und eo ipso wertlos. Anders Straubs „Chronik“. An ihr läßt sich das Programm einer an kritisch-avantgar-distischen Modellen orientierten Filmpädagogik entwickeln: „Bewußtes Sehen, das die Gesetze erkennt, nach denen visuelle Kommunikation vermittelt wird, ist bisher weitgehend Postulat geblieben. Die Montagetheorien Eisensteins, Pudowkins und Dziga Wertows gehören zu den wenigen Arbeiten, die hierfür grundlegend sind. Mit dem Verfall der Montagekunst, die man allgemein seit dem Aufkommen des Tonfilms und seiner wachsenden Integration, in eine Produktions- und Distributionsweise konstatieren kann, deren Ziel es war (und ist), ihre Produkte auf dem Markt, den sie sich selbst geschaffen hat, als pure äußerliche Reizobjekte zu maximalen Profitsteigerun-gen zu verkaufen – mit der Verelendung der Kunst und der gleichzeitigen Bereiche-rung ihrer Produzenten sind die frühen künstlerisch-politischen Montagetheorien so-wohl in Vergessenheit geraten als auch korrekturbedürftig geworden“ (S. 293). Im Grunde wird eine cineastisch-orientierte Medienpädagogik propagiert, die allenfalls in den Oberklassen des Gymnasiums oder der Gesamtschulen oder an den Universitä-ten ihr Publikum findet. Der pädagogische Blick verbindet sich hier mit dem „reinen Blick“, wie ihn PIERRE BOURDIEU für die Oberklasse der ästhetisch Gebildeten her-

ausgearbeitet hat: Nicht der Gegenstand, sondern sein Formcharakter ist entscheidend, und diesen zu erkennen ist nur dem möglich, der zu den kulturell Hochgebildeten gehört. Im linkskritischen Gewande vertritt SCHÜTTE also in seinem damaligen Entwurf nichts als eine klassengebundene Ästhetik.

Hauptschüler etwa orientieren sich weder am avantgardistischen Modell noch sind sie in der Lage oder willens, eine Gegenöffentlichkeit herzustellen, um ihre subkulturellen Erfahrungen gegen die Welt Darstellung des Films zu setzen. In EHMERS Buch erreicht HORST KÖNIGSTEIN am ehesten einen Durchblick auf die Lebenswelt der Jugendlichen selbst. In seiner Auseinandersetzung mit dem gerade bei Jugendlichen sehr beliebten Italo-Western entdeckt er Spuren im Zusammenhang von Imagination, Projektion und Identifikation. Königstein zitiert die Äußerungen eines 19jährigen Kfz-Schlossers zu Italo-Western: „Also ich find’ diese neuen Western da besser, wo nicht der John Wayne da so längs brackert, und den kann keiner was tun, und immer der Superheld so, immer gut, haut alle um. Ne, Franco Nero und so (...) der kriegt immer wieder einen drauf, der hat immer ne zerschlagene Fresse. Der muß arbeiten, daß er sich durchsetzen kann.“ Zwar unterliegt dieser Jugendliche den Wirklichkeitsinterpretationen des Italo-Westerns, der durchaus aus Stereotypen produziert und damit keineswegs kritisches Kino ist. Aber solche Stereotypen sind auch ein Stück weit entlastend und damit Bestandteil sozialen Erbes. Dies meint: Die Jugendlichen leben nun einmal mit diesen Klischierungen, die ihre Alltagswelt durchdringen und im Film ihre Widerspiegelung erfahren. KÖNIGSTEIN bestreitet nicht, daß „Trivialität tendenziell anti-aufklärerisch“ sei, wenn es darum gehe, komplexe Zusammenhänge aufzuzeigen“. Doch weiter heißt es: „Daß Trivialität (...) möglicherweise Bewußtsein stiften kann, wenn nur sie und sonst nichts anderes die „Natur des Unartikulierten“ (SIEGFRIED KRACAUER) bezeichnet, ist eine Diskussion wert (...). Wo der Italo-Western in seinen miesesten Serienprodukten die banale Gewalt (und nur sie allein!) feiert, widersetzt er sich subtiler Rationalisierung: Er spricht von einer „Scheiß-Welt“, Verachtung und Zynismus strafen jeden Ansatz zur abschließenden Harmonisierung Lügen. Der unreflektierte good-bad-film ist kommerzielles Substrat (...). Er ist überwiegend so schlecht gemacht, daß er den Zuschauer nur in Leere entlassen kann: da gibt es nichts, was die Erfahrung der Unversöhnlichkeit mit der sozialen Realität kompensieren helfen könnte“ (S. 312). KÖNIGSTEIN findet damit zu einer Rechtfertigung auch „mieser Filmmachwerke“, die bisher völlig außerhalb pädagogischer Be-

achtung standen, allenfalls in der Abwehr ihres Eindringens in den pädagogischen Schonraum Aufmerksamkeit fanden. Nach KÖNIGSTEIN kann jedoch der Italo-Western, gerade weil er Stereotype bringt, ein Stück weit die Realitätslage von Jugendlichen widerspiegeln. Damit sind die normativ-traditionellen Maßstäbe der Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Filmen zur Diskussion gestellt, und auch das Bewußtsein ist nicht mehr verpflichtet, einen sogenannten „schlechten“ oder „affirmativen“ Film weiterzudenken in seine Realität und ihn in dieser Realität mit seinen Bedeutungen umzumontieren. Damit ist die Resistenz des pädagogischen Blicks gegenüber Auffassungsweisen, die nicht in seinen vorab gefaßten Wertschätzungen und Ausklammerungen liegen, prinzipiell ein Stück weit aufgehoben. „Wenn etwas von unseren psychischen Möglichkeiten als Fahrzeug der Wünsche tauglich scheint, dann ist es das Wahrnehmen“ (HOFFMANN/AXTHELM 1987, S. 9). Der pädagogische Blick trübt dieses Sehen, das sich nicht durch Denk- oder Aufklärungsarbeit lenken und überformen läßt, sondern sich seiner eigenen Erschließungskraft anheim gibt.

• ***Stichwort Faszination***

Erst Anfang der neunziger Jahre entdeckt die Film- und Kinopädagogik ein neues Stichwort: Es heißt Faszination. Bisher wurde dieses Wort allenfalls benutzt, um auf Medien-Gefahren hinzuweisen: „Faszination steht (...) als Synonym für die „Verführung durch Apparate“ benennt z.T. unverstandene, aber immer ungeliebte affektive Dimensionen von Kommunikationsprozessen“ (TIEMANN 1991, S. 63). Faszination ist für den pädagogischen Blick verdächtig, weil sie allzu momenthaft erscheint und aus ihr keine allgemeinen und weiterführenden Lehren gezogen werden können. Sie scheint zu weit vom Denken entfernt, das allein als solide Arbeit gilt; dabei wird stillschweigend vorausgesetzt: wer fasziniert ist, denkt nicht.

Zweifellos wird jedoch mit dem Begriff „Faszination“ ein Stück weit erschlossen, was das eigentliche Filmerlebnis ausmacht, und darum ist „Faszination“ auch pädagogisch Neuland erschließend. Ins Blickfeld geraten über „Faszination“ die Entrückungen in Traumwelten, die Spiegelungen zwischen Identifikationen und Projektionen, die der Film ermöglicht, dadurch alltagskulturelle Bindungen transzendierend. Faszination kann sich äußern „in entflammter Begeisterung und Beseeltheit, im Fragen und Staunen, in lustvoll ängstlicher Spannung ebenso wie in genießender Teilhabe.

Wahrnehmungen, Einstellungen, psychische Dispositionen und Aufmerksamkeitsrichtungen tönen das je persönliche Involviertsein und damit das Moment der Faszination im individuellen Erleben (...). Faszination und Routine dürften einander zwar ausschließen, Faszination kann zudem nicht „beiläufig“ gespürt werden, die komplexe sinnliche Inanspruchnahme aber mag mit der emotionalen Hinwendung auf den Erlebnisgegenstand durchaus zu Neugierverhalten und Explorationstätigkeit anstiften“ (S. 63 f). Nicht der Film in seiner fragwürdigen oder avantgardistischen Selbstreferenz, sondern seine Wirkung auf den zuschauenden, affizierten Betrachter steht im Mittelpunkt.

Erlauben wir Faszination, kann ästhetische Erfahrung nicht mehr als Banausentum verpönt werden, und nicht notwendig muß sie sich aus der Sphäre des Genusses zu der ästhetischen Augenschein analysierenden Reflexion erheben auf dem Grunde pädagogischer Anleitung. Der Rezeptionsvorgang selbst wird dem Betrachtenden frei verfügbar gemacht und damit seinem je spezifischen kulturellen Habitus. Mit „Faszination“ wird als möglich gedacht, daß das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb gelenkter pädagogischer Verarbeitungshilfen seine ästhetischen Erfahrungen machen kann, deren Ausmünzung auf die Lebensrealität außerhalb des Films nicht pädagogisch eingeholt werden kann, sondern dem Subjekt selbst zur Disposition steht. Was ist das anderes als Bildung?

• ***Chancen zur Befreiung der Sinne im optischen Zeitalter***

In seinem viel zu wenig beachteten Buch „Das optische Zeitalter“ spricht KARL PAWEK von der neuen Toleranz, die durch die Förderung visueller Vorstellungsfähigkeit durch Film und Fernsehen, also insbesondere audiovisuelle Medien, möglich ist:

„Die Vernunft ist intolerant, und das Auge ist tolerant. Die Vernunft entscheidet, das Auge aber sieht, was ist, daher ist das Auge toleranter. Es läßt alles gelten, was es sieht. Die Vernunft läßt nur gelten, was „vernunftgemäß“ ist, d.h. sie läßt nur das gelten, von dem sie annimmt, daß es ihr entspricht. Sie ist eine souveräne, autonome Richterin. Die Vernunft entscheidet, was Religion sein kann und was nicht. Die Vernunft bestimmt, was existieren darf und was als Fiktion abzutun ist, gleichgültig, ob es uns in der Wirklichkeit begegnet oder nicht. Was die Vernunft selbst ist, steht hier nicht zur Diskussion. Uns interessiert die Toleranz des Vernunft-Zeitalters, die Toleranz der Aufklärung und des Liberalismus. Daher haben wir es auch nur mit dem

Vernunftbegriff eines Descartes, Spinoza, Lessing, und nicht mit dem eines Platon zu tun. Im alten Rationalismus war die menschliche Vernunft an eine metaphysische Gegenstandswelt gebunden. Im neuzeitlichen Rationalismus ist sie dieser Bindung entbunden; sie besitzt alle Normen in sich selbst. Alles ist relativ, nur die Vernunft ist unendlich. Daher ist sie die absolute Norm der Wirklichkeit“ (S. 231).

Solche Sätze bringen eine oft übergangene Wahrheit ans Licht. Schon HORKHEIMER/ADORNO sprachen von der „Dialektik der Aufklärung“ und meinten damit, daß deren Fortschrittsgläubigkeit, beispielsweise im Bereich der Technik, in das Gegenteil umschlagen kann: Statt wachsender Befreiung des Menschen wird er in eine neue Sklaverei geführt. Fanatismus und Rechthaberei der Vernunft, die sich als autonom an nichts bindet als ihre eigenen Kriterien, haben dazu geführt, daß wohlmeinende Aufklärung die Freiheit des Menschen beschneidet. KATHARINA RUTSCHKY hat für den Bereich der Pädagogik in ihrem Buch „Schwarze Pädagogik“ dafür reichlich Beispiele gegeben – darauf war schon hingewiesen. PAWEK darf nicht mißverstanden werden. Natürlich wendet er sich nicht gegen die Fähigkeit des Menschen, Rationalität zu entwickeln und Entscheidungen bewußt und formulierbar zu machen und damit auch zu rechtfertigen. Vielmehr geht es ihm darum, die Entgegensetzung von begrifflichen Operationen und visuell erzeugten Vorstellungswelten aufzuheben, und er sieht heute eine Chance dazu, und zwar genau über die Medien, die die Pädagogen mehrheitlich mit Argwohn betrachtet haben und betrachten. PAWEK:

„Entscheidend ist für uns heute, was wirklich da ist, das bedeutet aber keinen Verlust an Geist, denn der Geist hat innerhalb der faktischen Welt seinen Platz. Wir haben keinen Einwand mehr dagegen, daß er selbst faktisch existiert. Er brauchte sich nicht unbedingt in das Gedachte zu verflüchtigen. Die aristotelische Einschränkung gilt nicht mehr. Das einzelne kann auch geistiger Natur sein. Damit hat der Geist ein neues Spielfeld in der Realität gewonnen und die Wirklichkeit eine neue Seins-Tiefe. Von dem auch geistig akzentuierbaren „Faktischen“ geht nunmehr die Faszination für den Menschen aus, d.h. vom Besonderen und vom Ereignis (und nicht mehr bloß vom Allgemeinen und vom Gedanken). Auf der Basis dieser neuen Orientierung ist ein neues Weltbild von striktester innerer Konsequenz entstanden. Es ist zwar in keinem System niedergelegt, es ist nur plötzlich in den Köpfen da und wirkt sich an vielen Punkten ganz verschiedener Lebensbereiche aus, es ist aber im ganzen homogen und wie von einer einzigen „Grundformel“ bestimmt. Dabei ist der Zusammenhang kein logischer, sondern ein faktischer (...), denn die Struktur-Erkenntnis des

Faktischen, des Lebendigen, des Konkreten, des Wirklichen setzt eine andere Logik voraus, als jene der rein begrifflichen Operationen“ (S. 307).

Ich bin sicher, daß PAWEK etwas beschreibt, was die Jugendlichen bereits vollziehen. Leider gibt es zwar mentalitätshistorische, aber kaum wahrnehmungshistorische Studien. Die Beachtung des Einzelnen und Besonderen, des Konkreten und Anschaulichen führt weg von der Abstraktion von Systemen, vom Überbau der schönen Worte und Forderungen, die sich in nichts auflösen, denkt jemand an ihre Konkretisierung. Das optische Zeitalter ist insofern ein radikal demokratisches, weil es eben nicht die großen Entwürfe von Rationalität, Rasse, Geschlecht o.a. als Maßstab nimmt, sondern vielmehr ausgeht von der Regionalität, der Lokalität, den sinnlich erfaßbaren Erfahrungen der Deixis, des Zeigbaren. Es ist die narrative Struktur der Filme, in der sich die variantenreiche Einzelheit zu Wort meldet und sinnliche Erfahrung – hier: über das Auge – zum Ausgangspunkt nimmt für Entwicklung. Wenn Jugendliche so gern Filme sehen, spiegelt sich hierin nicht nur ihr Interesse, ein Stück intensiver Weltwahrnehmung zu erleben, sondern damit auch die Chance, über diese Weltwahrnehmung zur Differenz zu gelangen statt zur übergreifenden Parole.

Ein Mißverständnis läge in der Annahme, daß PAWEK damit eine neue naive Gläubigkeit postulieren wolle. KNILLI zitiert in seiner Einleitung als Herausgeber der „Semiotik des Films“ (1971, S. 23) aus einem ZEIT-Aufsatz von WERNER KLISS vom 27. November 1970:

„Wer die Sprache des Films nicht beherrscht, der ist sich der ideologischen Implikate des Films nicht bewußt; er kann Ideologie nicht erkennen, sondern muß annehmen, daß das, was der Film sagt, ihm von der Wirklichkeit gesagt wird: er meint, durch ein Fenster zu schauen, und sieht in ein Schaufenster.“

Dem würde PAWEK ebenso wie ich zustimmen, aber wir hätten auch eine Erklärung parat, warum dies so ist: Die „Verblendung“ des Zuschauenden besteht einfach darin, daß er das Sehen (zu ergänzen wären die anderen Sinnesbereiche, klassisch: Fühlen, Schmecken, Riechen, Hören) nicht gelernt und manchmal nicht einmal hinreichend erfahren hat (aber das hängt zusammen). Damit hat er die Chance verpaßt, an seinen Erfahrungen, und umfassender: Wahrnehmungen zu prüfen, was er sieht, und Gesehenes und schon Vorgestelltes ins Verhältnis zu setzen. Die Suspendierung des „pädagogischen Blicks“ bedeutet also keineswegs Verzicht auf Reflexion, im Gegenteil. Diese wird nun nur rückgebunden an den sinnlichen Erfahrungsraum,

von dem aus jede Art von Wahrheit ihre Beglaubigung oder Widerlegung findet. Denn das wahrnehmende Subjekt ist unhintergebar – eine Sinnen-lose Welt ist sinnlos, bestände nicht. Das Sehen, wie der pädagogische Blick es empfiehlt: gelenkt, imitativ, kontrolliert, homogenisiert, ist nicht geeignet, dem heranwachsenden Menschen den Zusammenhang von Natur, Kultur und Arbeit plausibel zu machen. Dazu gehört ein Sehen, das schweifend ist statt gelenkt, entdeckend statt imitativ, frei statt kontrolliert und differenzierend sowie different statt homogenisiert.

Der pädagogische Blick ist voller Abwehr; das Fremde läßt er nicht an sich heran. Anders das offene Sehen von Menschen, die nicht Interpretationsresultate von vorn herein ansteuern, sondern zunächst einmal den Phänomenen ihr Recht geben. HORST RUMPF hat in seinem wichtigen Buch „Belebungsversuche. Ausgrabung gegen die Verödung der Lernkultur“ (1987) zahlreiche Beispiele gegeben. Er spricht vom „entkonventionalisierten Blick“, der also nicht an die schon bereitgehaltenen Zulassungsrituale des Sehbereiches gebunden ist, und gibt als Beispiel die Betrachtung des für viele Pädagogen sicherlich bis heute fremden Break-dance.

• **Beispiele für den entkonventionalisierten Blick II – Break-dance**

In den weiträumigen Verkaufs- und Durchgangsebenen des Hannoveraner Hauptbahnhofs sah ich – am 11.2.84, gegen 18.00 Uhr – zwei junge Menschen, einen etwa elfjährigen und einen etwa sechzehnjährigen – die sich zur Musik aus einem Kassettenrecorder befremdlich artikuliert bewegten. Besonders der Jüngere, ein Kind noch fast, bewegte sich mit einer Intensität, die ich nicht vergesse: abgehackte Bewegungen, Verlangsamungen, Maschinengesten, blitzschnelle Stürze, verquere Drehungen des Körpers am Boden, verquere Armlagen, entfernt gemahnend an willkürlich verkorksten Liegestütz – dann wieder auf den Beinen, traumwandlerisch abwesend, langsam, ruckartig den Raum durchmessend, vor den Schaufenstern der Hannoveraner B-Ebene, neben einer Rolltreppe, lautsprecher-durchdrungen ist die Luft, Ankünfte und Abfahrten werden verkündet; hastende, bummelnde Leute daneben – eine größere Runde von Zuschauern guckt zu, manche stehen auf einer Treppe, andere schauen wie von einem Balkon von der A-Ebene herunter: und da ziehen die beiden wie Kometen ihre merkwürdige Bahn, nie gesehene und doch irgendwie nicht ganz unvertraute Bewegungen; was machen die aus ihrem höchst beherrs-

ten Körper, wo sind die? Sie scheinen in einer anderen Welt, in einer Art absence – und passen doch vorzüglich in diesen Wirbel von Tempo, Anonymität, Beliebigkeit, in dem auch Polizisten präsent sind.

Was ist da los? Was tun die beiden? Was tun die Zuschauer?

Ich lege mir etwas zurecht, ich kann mich täuschen: Man kann seine Erfahrungen mit der Umwelt, mit sich verschieden verarbeiten. Man kann sich Informationen beschaffen, man kann nachdenken, man kann Folgerungen ziehen – beispielsweise was die Technisierung und Computerisierung unseres Lebens angeht, die fortschreitende Rationalisierung von Menschengedanken, Menschenregungen, Menschenbewegungen. Man sitzt, man hört zu, man sieht zu, man liest, man diskutiert.

Es gibt offenbar auch die Möglichkeit, die einen umbrandende, in einen eindringende soziale Wirklichkeit auch dadurch zu verarbeiten, daß man den eigenen Körper in Bewegung bringt, sich mit ihm in Szene setzt – und etwas vorführt, was irgendwelche Momente der Nachahmung dessen enthält, was jeder täglich tut und um sich sieht: ein disparates, zerhacktes Repertoire stilisierter Bewegungen, sowohl bei horizontalem wie bei vertikalem Körper. Gewiß ist Nachahmung von Vorbildern, Mitschwimmen mit einer Modewelle break-dance im Spiel. Aber das erklärt nicht alles: In diesen jungen Menschen, die auch etwas öffentlich zeigen wollen, muß sich doch etwas abspielen, abgespielt haben, daß sie das tun wollten: stilisiert präsent machen zum Beispiel die Bewegung eines Roboters, deren Umrisse ja schon in den vielen Bewegungen der Maschinenbedienung wahrzunehmen sind. Kurz: sie sind nicht in konventionelle und etablierte Gußformen der Verarbeitung ihrer Erfahrungen mit der Welt geschlüpft. Sie probieren eine unkonventionelle Präsentation, sie setzen sich den Blicken Unbekannter aus. Und ich meine: diese Art von Konventionen verlassender Durcharbeitung und Vergegenwärtigung von Erfahrungen hat etwas von der Gegenstromrichtung. Man wird aufmerksam, aber weiß nicht Bescheid. Und die Selbstverständlichkeiten, wie man sich öffentlich zu präsentieren, wie man die Erfahrungen mit sich und der Welt aufzuarbeiten hat, bekommen einen Knacks. Überflüssig zu sagen, daß es diese Stromrichtung von Lernen, von Weltaneignung in den etablierten Lehr/Lerneinrichtungen schwer haben wird, als solche auch nur wahrgenommen zu

werden (und nicht von vorn herein unter „modifizierter Freizeitbeschäftigung“ wieder-erkannt zu werden).

Das Konzept einer so konzipierten, den Seh-Sinn befreienden visuellen Wahrnehmung geht an die Anfänge zurück und holt gleichzeitig die heutige Situation ein. Sichbewahren, aber auch Kritiküben oder Handeln, wollen sie sich in Rapport mit der verantwortbaren und erlebbaren Wirklichkeit der Jugendlichen setzen, gehen davon aus, daß zunächst die Wahrnehmungsprozesse sensibilisiert ablaufen und Differenzierungsfähigkeit gelernt wird. Die Förderung einer solchen grundlegenden visuellen Wahrnehmung führt zur Förderung einer visuellen Vorstellungsfähigkeit, in deren sich ständig erweiterndem Repertoire alle neuen Wahrnehmungen aufgehoben sind und weiterentwickelt werden. Akustische Stimuli (Hören) und visuelle Stimuli (Sehen) gehen über „Echo“ bzw. „Ikon“ in den jeweiligen sensorischen Speicher, werden evaluiert, durch Wiederholungen vertieft und allmählich elaboriert, dies meint differenziert und ausgearbeitet. So entsteht ein mentales Modell, das zu Transformationen und neuen Kombinationen fähig ist. Vorausgesetzt wird, daß in Abhängigkeit von der jeweiligen Situationsbewertung ein „mentales Modell eines bestimmten Realitätsbereiches konstruiert“ wird, „das begrifflich verbale und visuelle Codierungen innerhalb eines räumlich organisierbaren Formats repräsentiert. Eine visuelle Vorstellung entspricht einem konkretisierten mentalen Modell, das analogen Kombinations- oder Transformationsprozessen (z.B. mentale Rotationen) zugänglich bleibt. Im Verlauf evaluativer und elaborativer Prozesse werden visuelle Vorstellungen zunehmend ausdifferenziert und modifiziert.“ (HÄNGGI 1989, S. 35 f). Unser kognitives System verarbeitet Informationen datengesteuert und konzeptgesteuert (Bottom-up-Prozesse und Top-down-Prozesse). Viele Umweltreize sind nur von kurzer Dauer, so daß das kognitive System bedeutsame Stimuli codieren muß, dann intern repräsentieren und, bezogen auf einen äußeren Realitätsbereich, bewerten: „Akustische oder visuelle Stimuli werden kurzfristig in sensorischen Speichermedien akustisch oder visuell registriert, wenn das kognitive System einen bestimmten Aktivierungs- bzw. Aufmerksamkeitszustand erreicht hat.“ (S. 37)

Schon KEILHACKER (1953) hat bei seinen Untersuchungen zum Filmerleben des Kindes herausgefunden, daß die Darstellung des Films und die gespeicherte und gegenwärtige Erfahrung der „eigenen Welt“ eng beieinanderliegen und während der

Vorstellung „durch ein dauerhaftes Hin- und Herfluten der Gedanken verbunden“ werden (S. 14). Der junge Zuschauer sucht ständig nach Berührungspunkten: „Den Anstoß zu solchen Darbietungen aus dem eigenen Leben können die verschiedensten Situationen geben. Verkehrsunfälle erinnern an selbst mitgemachte Unfälle, auch bei einer Krankheit werden die Vermutungen über die Ursachen aus der eigenen Erfahrung gespeist; bei Tieren wird von den Hunden und Katzen zu Hause, den Pferden im Ferienaufenthalt erzählt“ (ebd.). Die Welt des Films wird über die kindliche Wahrnehmung perspektivisch auf den eigenen Erlebnis- und Erfahrungsraum hin organisiert und erweist sich insofern nie als Begrenzung, sondern vielmehr als hilfreiche Einsetzung kindlicher Imagination. Noch einmal KEILHACKER (S. 46): *„Die eigenen Vorstellungen der Zuschauer haften nicht sklavisch an dem gerade gezeigten Vorgang, sondern spielen frei, gleichsam tastend in dem ganzen Raum, der diesen Kern – die dargestellten Ereignisse – umgibt.“*

Kinder und Jugendliche, aufwachsend im „optischen Zeitalter“, sind also in der Lage, „die Atempausen in der Geschehensturbulenz mit eigener Imagination zu füllen“ (TIEMANN, S. 85). Dies muß nicht ständig so sein – es gibt auch Leerläufe, die aber keineswegs schädlich sind – ist aber prinzipiell jederzeit möglich und belegt, daß Film-Rezeption keineswegs ein „passives“ Sich-Verlieren ist. Beides ist möglich: Sich-Anfüllen-Lassen mit optischen Botschaften und den ihnen inhärenten Differenzen, und in und zwischen sie zu denken und zu fühlen. So verbindet Wahrnehmung aktuelles Sehen und übergreifendes Vorstellen, in denen sich Wachstum und Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts verbinden. Kinder und Jugendliche werden also nicht „verhext“ oder in „Traumwelten“ entführt, sondern sie können immer wieder Verknüpfungspunkte zum Handeln finden und die Medien gleichzeitig nutzen als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung. Die Fähigkeiten und Entwicklungschancen zu unterstützen – dazu ist Erziehung zum Sehen, im weiteren Sinn Medienpädagogik notwendig. Denn es gibt heute zu viel Wahrnehmungsmaterial, so daß wir analog zur Informationsverschmutzung auch von einer Wahrnehmungsverschmutzung reden. Hinzu kommt die wachsende Schnelligkeit im Abwechseln von Wahrnehmungsangeboten. In vielen Filmen reiht sich Gag an Gag. Der Reiz des Tricks im Film besteht darin, daß Realität vorgetäuscht wird, obwohl das Ganze inszeniert ist. Den Zuschauer in diese faszinierende Täuschung hineinzuführen ist jedoch nur möglich, wenn das Geschehene so schnell abläuft, daß eine ge-

naue Augenkontrolle nicht möglich ist: ehe über einen „Gag“ nachgedacht werden konnte, kommt schon der nächste. Die Video-Clips, die schnell wechselnde optische Reize mit Pop-Musik verbinden, sind das führende Genre solcher schnellen Wahrnehmungsflexibilitäten: Kaum gesehen, schon verschwunden, dann taucht es wieder auf, an unvorhersehbarer Stelle, etc. Das alles fasziniert, besonders Kinder und Jugendliche. Sie kommen aber nur dann zu vollem und erschließendem Genuß, wenn eine bis heute vernachlässigte Wahrnehmungsbildung ihnen das genießende Verstehen der für sie bereiteten Tele-Welten ermöglicht. Denn über „Wahrnehmung steuern wir unsere sozialen Rollen, unser Selbstverständnis. Alles, was wir wahrnehmen, hat Zeichencharakter. Die Werbung hat geholfen, Zeichen zu trächtigen Symbolen der Weltdeutung zu machen. Lächeln und Schlankheit bedeuten Jugend, verdrängen Todesangst oder Todeswissen; der graue Anzug signalisiert Ernsthaftigkeit und Verantwortung; fährt jemand im Mercedes vor, werden Macht und Einfluß signalisiert usf.“ (BAACKE 1992, S. 40). Zu beachten ist: Es geht um Wahrnehmungsbildung, nicht um Wahrnehmungserziehung. Denn „Erziehung“ umfaßt intentionale Akte und führt damit allzu leicht wieder zur Herrschaft des pädagogischen Blicks: Der Erzieher setzt die Zwecke und Ziele für den zu Erziehenden. Bilden wir die Wahrnehmung jedoch, schaffen wir einen Vorrat von Erfahrungsbildern sowie möglichen Deutungen, die jeder Wahrnehmende nach seinen Zwecken und Zielen ordnen und deuten muß – wozu auch gehört, daß er sie mit den Zwecken und Zielen anderer abstimmt. „Wahrnehmungsgebildet“ ist nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt und mit interessenloser Gleichgültigkeit aufnimmt, kurzzeitig speichert und beliebig vergißt, sondern der, der diese Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und entscheiden kann, wie seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkannt und geachtet wird. Die Ausarbeitung von Wahrnehmungskompetenz ist nicht nur Grundlage angemessenen Filmverstehens und -erschließens, sondern zentraler Bestandteil einer umfassenden kommunikativen Kompetenz (BAACKE 1980).

Ich hatte zu Beginn dieses Beitrags das Kino als Beispiel für die Domestizierung und Verdächtigung des Seh-Sinns genannt. Darauf möchte ich abschließend zurückkommen, freilich nun auf einer höheren Stelle der Denkspirale. In einer Welt befreiten Sehens ist das Kino ein pädagogischer Ort insofern, weil sich im Kino die Wahrnehmungen sammeln können – während die kleinen, flimmernden Fernsehbilder, rund um

die Uhr ins Haus geliefert und parallel eine Fülle von Varianten bietend, zunehmend kaum noch wahrgenommen werden (Fernsehzuschauer sind eher „Viewers“ als „Spectators“). Das Kino ist pädagogisch unaufgebbar, weil es Wahrnehmungsbildung eben im oben entwickelten Sinn ermöglicht und nicht erschwert. Das Kino und die in ihm gezeigten Filme präsentieren die Ikone, die aufgrund ihrer Eindrücklichkeit und ihres Spiegelungscharakters (zwischen Ich und Szene) eindrücklich bleiben und damit das Vorstellungsrepertoire bereichern. Das Kino ist also ein nicht ersetzbarer, freilich von Pädagogen noch zu entdeckender Ort der Wahrnehmungsbildung, und dies über Medienfaszination und -genuß, die sich nur einstellen, wenn ein offenes und freies Sehen möglich ist. Wo gibt es einen „Lernort“, der einladender und zugleich für das Lernen des Heranwachsenden vielversprechender ist?

Freilich, in einer Zeit der Multi-Media-Entwicklungen können wir die heute noch getrennten Informations- und Kommunikationstechniken mit ihren unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten in einer Schaltung haben: an einer Art experimentellem Terminal, das dann auch erlaubt, große Bilder an die bereitgehaltene weiße Wand der Stube zu werfen, Bilder und Töne hereinzuholen und wieder zu wechseln. Dann kann die Befreiung vom pädagogischen Blick sogar schon in der Wohnstube geübt werden, und insofern ist auch von hier aus, richtig betrachtet, eine Revolution der Erziehung durch ihre Transformierung und Wahrnehmungsbildung denkbar. •

* Die vorgetragenen Überlegungen sind teilweise der Veröffentlichung „Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino“ (Autoren: **DIETER BAACKE, HORST SCHÄFER, RALF VOLLBRECHT**) entnommen. Dieses Buch erschien im Juventa-Verlag Weinheim/München 1994. In überarbeiteter Form sind sie in dem Buch „Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit“, hrsg. von **DIETER BAACKE** und **FRANZ-JOSEF RÖLL**, (GMK-Schriftenreihe, Verlag Leske + Budrich, Opladen 1995) ebenfalls enthalten.

LITERATUR

- **BAACKE, D./SANDER, U./VOLLBRECHT. R.:** Medienwelten Jugendlicher. Opladen 1991

- **BAACKE, D.** Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: **SCHILL, W./TULODZIFCKI, G./WAGNER, W.-R.** (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Opladen 1992. S. 33ff
- **BAACKE, D.:** Kommunikation und Handeln. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, 1983
- **EHMER, H.K.** (Hg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971
- **HÄNGGI, D.:** Visuelle Vorstellungsfähigkeit. Freiburg (Schweiz) 1989
- **HOFFMANN-AXTHELM, D.:** Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung. Frankfurt-Main/New York 1987
- **KEILHACKER, M. u.a.:** Jugend und Spielfilm. Erlebnisweisen und Einflüsse. Stuttgart 1953
- **KIFT, D.** (Hg.): Kirmes – Kneipe – Kino. Arbeiterkultur im Ruhrgebiet zwischen Kommerz und Kontrolle (1850 - 1904). Paderborn 1992
- **KNILLI, F.** (Hg.): Semiotik des Films. Mit Analysen kommerzieller Pornos und revolutionärer Agitationsfilme. München 1971
- **KNILLI, F./REISS .:** Einführung in die Film- und Fernsehanalyse. Steinbach/Gießen 1971
- **KÖNIGSTEIN, H.:** Es war einmal ein Westen: Stereotyp und Bewußtsein. Wie sich marktconforme Ästhetik selber zum Thema machen kann und was der Italo-Western damit zu tun hat, in **EHMER, H.K.** (Hg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971, S. 299ff
- **KRACAUER, S.:** Kino, Essays Studien, Glossen zum Film. Frankfurt/Main 1974
- **PAECH, J.** (Hg.): Film- und Fernsehsprache. Frankfurt/ Main 1975
- **PAWEK, K.:** Das optische Zeitalter, Grundzüge einer neuen Epoche. Olten/Freiburg 1963
- **POSTMAN, N.:** Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main 1983
- **ROST, A.:** Von einem der auszog, das Leben zu lernen. Ästhetische Erfahrung im Kino. München 1990
- **RUMPF, H.:** Belebungsversuche. Ausgrabung gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim 1987, S. 178 ff

- **RUTSCHKY, K.** (Hg.): Zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung „Schwarze Pädagogik“, S. 587 ff,
- (**KAHLES, H.F.**: Anschauungsunterricht in der Volksschule. Eine Lehrprobe, 1890)
- **SCHILL, W./TULODZIECKI, G./WAGNER, W.-R** (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992
- **SCHULTZE, E.**: Der Kinematograph als Bildungsmittel. Halle 1911
- **SCHULTZE, E.**: Die Schundliteratur. Ihr Wesen, ihre Folgen, ihre Bekämpfung, o.**0.** 1909
- **TIEMANN, H.-P.**: Filme erleben – Zur medientheoretischen Begründung und unterrichtspraktischen Handhabung einer Film- und Fernsehdidaktik im Deutschunterricht der 5. und 6. Klassen. Münster 1991