

Der Spielfilm als Gegenstand pädagogischer Analyse¹

Methodisches Konzept und Gliederung der Veranstaltung

Dieter Baacke

Zusammenfassung

Im Kontext der Theorie-Praxis-Debatten am Ende der 1970er Jahre und der wirtschaftlichen Durchsetzung der Videotechnik auch im privaten Freizeitbereich entwickelte Dieter Baacke ein theoretisch sorgfältig begründetes didaktisches Seminar-Konzept zum „Spielfilm als Gegenstand der pädagogischen Analyse“. Im vorliegenden Beitrag, der erstmals 1981 publiziert wurde, stellt Baacke dieses Konzept vor und reflektiert seine ersten Seminarerfahrungen mit diesem Ansatz. Sein Hauptanliegen war es, vermeintlich trockenes pädagogisches Theoriewissen über das Medium lebensweltnaher und erfahrungsgesättigter Filmerzählungen den Studenten nahe zu bringen und ein tieferes Verständnis für pädagogische Zusammenhänge zu erzielen.

Autor

Prof. Dr. Dieter Baacke († 1999)
Professor für Außerschulische Pädagogik an der Universität Bielefeld von 1972 bis 1999

¹ erstmals erschienen 1981 in: FEOLL – Schriftenreihe Universitäre Medieninformation, H. 7, 11-48, Paderborn.

Inhalt

1. Einleitung.....	35
2. Didaktische Theorie: Lernen an narrativen Strukturen	41
3. Beispiel einer Veranstaltungseinheit.....	56
3.1 Skizze des einführenden Vortrags	57
3.1.1 Jerry Rubin: Protest der Yippies in den USA	58
3.1.2 Hinweise zum Film	59
3.1.3 Hinweise zur Struktur der Internatswelt	62
3.1.4 Hinweise auf zwei thematische Akzente	63
3.2 Ablauf der Veranstaltung	64
4. Einschätzungen, Ergebnisse, Schlußkommentar.....	65
Literatur	72

1. Einleitung

Die Veranstaltung, die den gleichen Titel trug wie dieser Beitrag, wurde im Sommersemester 1978 an der Universität Bielefeld durchgeführt. Sie verstand sich als ein Experiment. Entstanden ist sie aus der Neugier, hochschuldidaktisch noch nicht so betretene Wege auszuprobieren (z.B. eine Vorlesung zu ergänzen oder besser zu ersetzen durch filmische Dokumente); sie ist aber auch entstanden aus einer gewissen Sorge um die Effektivität pädagogischer Lehre. Dargestellt soll werden eine Veranstaltung im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums für Lehrer, außerdem für zukünftige Diplompädagogen oder schließlich für künftige Lehrer, die auf der Sekundarstufe II das Fach Pädagogik vertreten sollen. Es handelt sich also nicht um eine im engeren Sinn medienpädagogische Veranstaltung in dem Sinn, dass - in diesem Falle - das Medium Film selbst Gegenstand der Betrachtung war; es war vielmehr Instrument für Ausbildungszwecke im Rahmen des Pädagogikstudiums.

Die eine Motivation, diese Veranstaltung zu versuchen, lag in der Erfahrung, dass pädagogische Lehre oft sehr leblos, sozusagen scholastisch ist und damit - gegen ihre guten Absichten - veräußerlichende, formalisierende Wirkungen zeitigt. Wer weiß, was ein „didaktisches Dreieck“ ist; wer die lerntheoretische Didaktik von der bildungstheoretischen unterscheiden kann - ist der eigentlich schon ein guter Lehrer oder Pädagoge? Kein Zweifel: man muss heute etwas von Didaktik verstehen, um erfolgreich für die Schüler lehren zu können. Ich habe aber den Eindruck - auch in der eigenen Lehre -, dass die Kenntnisse, die wir vermitteln, schnell zum Eigentlichen werden, sich verabsolutieren und kaum noch einen Bezug haben zur künftigen Unterrichtswirklichkeit, vor allem aber zu den Schülern als den eigentlichen Adressaten des ganzen pädagogischen Aufwands. Kurz, in der akademischen Lehre vergisst man häufig, dass Erziehung besteht aus konkreten Handlungen zwischen konkreten Menschen in konkreten Situationen. So wesentlich pädagogisches Wissen, die Beherrschung pädagogischer Techniken ist: primär bleibt, dass man als Pädagoge nicht Didaktiken, Entwicklungstheorien oder Schulreformen mögen und kennen muss, sondern die Menschen, für die dieses alles geschaffen ist: die Schüler, die Jugendlichen.

Die Frage war, inwieweit diese Beziehungs-Dimension zwischen Lehrern und Schülern auch an der Hochschule zu thematisieren ist - in der Überzeugung, dass zu wichtigen Berufseigenschaften von Pädagogen gehören

- das Interesse für Menschen und die Fähigkeit, Zuneigung zu empfinden
- die Bereitschaft, sie verstehen zu wollen (und dies zu können)
- die Bereitschaft, ihnen helfen zu wollen
- die Fähigkeit, komplexe Situationen angemessen auffassen zu können.

Aber nicht nur die pädagogische Ausbildung, sondern auch die Tätigkeit als Lehrer hinterher scheint eine Tendenz zur formalen Betrachtung pädagogischer Interaktionen zu bestärken. Mühlens etwa untersuchte die Wirkung filmischer Unterrichtsdokumente, indem sie jüngeren Studenten, älteren Studenten und bereits berufstätigen Lehrern einen Unterrichtsfilm vorführen ließ. Dabei ergab sich, dass vor allem die Lehrer einen Wahrnehmungsraster besaßen, der genaue und zunächst unvoreingenommene Beobachtung teilweise verhinderte. Die Lehrer gaben eher formale, fast inhaltsleere Antworten auf die Frage nach dem konkreten Ablauf des Unterrichts und erinnerten sich in äußerst geringem Maß an den verbalen Schülerbeitrag; um so mehr beachteten sie den Berufskollegen und die didaktische Formung des Unterrichts. Diese Untersuchung und Beobachtungen aus der Praxis bestätigen ebenfalls, dass es immer wieder einer Anstrengung bedarf, um die Komplexität pädagogischer Situationen sich zu vergegenwärtigen.

Ein Drittes kommt hinzu: der Schüler ist dem Lehrer immer nur im defizienten Modus seiner Existenz gegenwärtig, sprich: er verbringt nur einen Teil seines Lebens in der Schule. Was ihn außerhalb bewegt: seine familiären Erfahrungen, seine Beziehungen zu und in Peer-Gruppen, usf. - alles dies kennt der Lehrer in der Regel nicht, sollte es aber bedenken, wenn er Unterricht macht. Sonst ghettoisiert er unfreiwillig sich und seine Schüler.

Diese Überlegungen entspringen nicht - dies sei betont - einem antiwissenschaftlichen Affekt. Im Gegenteil: unsere zwischenmenschliche Kommunikation und speziell pädagogisches Handeln

kommen ohne wissenschaftliche Erkenntnisse, ohne wissenschaftliche Theorien und deren methodische Überprüfung nicht aus.

Aber gerade, wenn man die Leistung von Wissenschaft ernst nimmt, darf man nicht vergessen, dass sie besonders in der Pädagogik, einer handlungsorientierten Wissenschaft, instrumentalen Charakter hat und die Weise ihrer Vermittlung - verbal, in Buchform und die Formen ihrer Kategorisierungen - Abstraktion, Verallgemeinerung, Isolation analytischer Elemente - gerade die Komplexität alltäglichen menschlichen Umgangs ausblenden müssen.

Die methodische These ist also: Spielfilme können ein Stück sinnlicher Ganzheits-Erfahrung in den pädagogischen Lernprozess hereinholen, und dies durch Distanzierung. Denn wer einen Film sieht, befindet sich ja nicht selbst in der vorgestellten Situation; er beobachtet sie vielmehr (wobei er emotional oft sehr stark beteiligt sein kann). Der Spielfilm wird also eingesetzt,

- als Hilfe, konkrete Situation wiederzuentdecken
- als Instrument, von dem erwartet wird, dass Neugierde erweckt wird, auf Schicksale, Verläufe, Resultate.

Die Auswahl der Filme bestimmte sich nach der Thematik „Jugendliche“. Wir verzichteten absichtlich auf die Dokumentation von Unterrichtsverläufen (was möglich gewesen wäre), weil dann wieder nur jener Ausschnitt sichtbar gewesen wäre, der den Lernenden ohnehin am ehesten zur Verfügung steht, auf der Hochschule und später im Beruf. Das Thema „Jugendliche“ wurde auch gewählt, weil vorliegende Entwicklungspsychologien sich meist in abstrakter Kategorisierung erschöpfen, oft auch soziale, ökonomische, ökologische etc. Perspektiven ausblenden.

Die Veranstaltung wurde so vorbereitet, dass eine Gruppe von Studenten und ich zunächst die Filmlisten aller Verleihe anforderten, die 16- und 35-mm Filme anboten. Wir wählten dann eine ganze Reihe von Filmen aus, die wir miteinander sichtigten. Die Filmsichtung ging so vor sich, dass wir kein „Kategorienschema“ vorab entwickelten, nach dem wir die Eignung der gesehenen Filme einstufen. Dies taten wir in Konsequenz der methodischen Prämisse, dass die Sensibilisierung für konkrete Konstellationen,

Erfahrungen und Lebensläufe nicht abstrahierbar ist vom jeweils konkreten Material, dem man in seiner Jeweiligkeit gerecht werden muss. Es kamen dann diejenigen Filme in die Liste, die uns anrührten, interessant zu sein schienen, deren Aussagen nicht lückenlos „aufgingen“.

Meist waren wir uns einig; nur für den Film „Deep End“ von Skolimowski setzte ich mich allein ein, weil er mich faszinierte, während er den anderen eher langweilig zu sein schien. Hier setzte sich also eine persönliche Vorliebe durch.

Das Ziel der Veranstaltung im Rahmen der bisherigen Skizze lässt sich mit folgenden Punkten umreißen:

1. Spaß am pädagogischen Lernen und Erkennen (die Studenten sollten gern in diese Veranstaltung kommen, sich möglichst sogar auf sie freuen);
2. Herstellen von Engagement, Beteiligung, Betroffenheit;
3. Versuch einer ersten Sensibilisierung für fremde Schicksale, Erfahrungen, Kontexte;
4. Erziehung zur Genauigkeit, zur Berücksichtigung von Details (nicht umfassende Theorien, sondern die Einzelbeobachtungen sollten gelten);
5. Herausforderung zur Meinungsbildung, zur Diskussion;
6. Wecken von Neugier und Lust auf „reale Erfahrungen“;
7. Interesse für das Medium Film und die Bereitschaft, weitere Filme in Kinos oder im Fernsehen auch unter pädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Um diesen Zielen gerecht zu werden, schien es natürlich nicht hinreichend zu sein, nur die Spielfilme im Rahmen einer Universitätsveranstaltung zu zeigen. Vielmehr wurde folgender Dreischritt konzipiert und auch durchgeführt:

1. Einführung in den Film (etwa 45 Minuten) Pause (1/4 Stunde, oft kürzer)
2. Vorführen des Films (etwa 1 1/2 - 2 Stunden) Pause (1/4 bis 1/2 Stunde)

3. Gruppenarbeit (es wurden fünf Untergruppen gebildet, mit je 20 bis 30 Studenten als Teilnehmern).

Damit bot die Veranstaltung ein methodisch relativ reichhaltiges Arsenal an: Vortrag, Filmvorführung, Diskussion, oder: Plenum und Kleingruppenarbeit, oder: Verbindung von verbaler sowie audiovisueller Rezeption und verbaler Interaktion, oder: Verbindung von emotional beeinflussten Beobachtungsprozessen und ihrer kognitiv-analysierenden Verarbeitung.

Weitere Möglichkeiten aktiver Beteiligung der Studierenden wurden bereit gestellt:

1. Das Anfertigen von Hausarbeiten zu einzelnen Filmen war möglich; dabei konnten sich die Studenten ihr Thema selbst wählen. Von dieser Möglichkeit wurde häufig Gebrauch gemacht.
2. Es wurden „Hausaufgaben“ vergeben, die auf freiwilliger Basis bearbeitet werden konnten, etwa die Analyse einer Spielfilmzene.
3. Studenten konnten die „Einführung in den Film“ übernehmen; dies geschah auch mehrmals, meist mit hervorragendem Erfolg.
4. Es war möglich, in der Kleingruppe nicht nur zu diskutieren, sondern ergänzende Vorlagen zu machen, Vorträge zu halten usf.

Als „ergänzende Maßnahmen“ gab es zum einen ein ausführliches Papier des Veranstalters, das die theoretischen und methodologischen Überlegungen zum Spielfilm-Einsatz in einer pädagogischen Veranstaltung darlegte (vergleiche 2. Abschnitt dieser Arbeit), zum andern eine dreimal erscheinende, hektographierte „Zeitung“ zur Veranstaltung, den „Spielfilmanalyse Special“. Hier konnte die Veranstaltung kommentiert werden; es gab Nachrichten, ergänzende Hinweise, usf.

Die Überprüfung des Experiments geschah in folgender Weise: der Veranstalter und seine Mitarbeiter tauschten sich jeweils über ihre Erfahrungen aus; außerdem wurde nach jedem Film ein Fragebogen verteilt, der von den Teilnehmern ausgefüllt werden sollte (vgl. weiter unten).

Das auf dieser methodischen Basis konzipierte Veranstaltungsprogramm sah folgendermaßen aus:

20.4.78	Einführung in die Veranstaltung (methodisches Konzept); Organisation der Gruppenarbeit
11.5.78 2.	<i>Raus bist du</i> Regie: Jan Troell (Schwedeh 1968; 100 Minuten, sw)
27.4.78 1.	<i>Der Wolfsjunge</i> Regie: François Truffaut (Frankreich 1969; 90 Minuten, sw)
18.5.78 3.	<i>If...</i> Regie: Lindsay Anderson (Großbritannien 1968, 111 Minuten, Farbe, teilweise sw)
1.6.78 4.	<i>Der junge Törleß</i> Regie: Volker Schlöndorff (Bundesrepublik Deutschland/ Frankreich 1966, 87 Minuten, sw)
8.6.78 5.	<i>Tätowierung</i> Regier Johannes Schaaf (Bundesrepublik Deutschland 1967, 86 Minuten, Farbe)
15.6.78 6.	<i>Paule Pauländer</i> Regie: Reinhard Hauff (Bundesrepublik Deutschland 1976, 90 Minuten, Farbe)
22.6.78 7.	<i>Familienleben</i> Regie: Kenneth Loach (Großbritannien 1971, 107 Minuten, Farbe)
29.6.78 8.	<i>Nordsee ist Mordsee</i> Regie: Hark Bohm (Bundesrepublik Deutschland 1975, 86 Minuten, Farbe)
6.7.78 9.	<i>Deep End</i>

Regie: Jerzy Skolimowsky
(Bundesrepublik Deutschland/USA 1970, 91 Minuten,
Farbe)

Die Veranstaltung wurde nach der so geschilderten methodischen Konzeption gegliedert und auch tatsächlich durchgeführt. Praktische Schwierigkeiten werden im letzten Abschnitt dargestellt.

2. Didaktische Theorie: Lernen an narrativen Strukturen

Die folgenden Ausführungen beschränken sich hauptsächlich auf die Darstellung des didaktischen Hintergrunds für den Einsatz von Spielfilmen als Vehikel pädagogischen Lernens. Dabei sind freilich einige auch methodologische Überlegungen nicht zu umgehen. Sie sind deshalb notwendig, weil Hochschul-Lehre in der Regel rational-kognitiv ausgerichtet ist. Auch der Einsatz von Medien soll derartige Prozesse eher unterstützen. Die hier dargestellte Veranstaltung hingegen beabsichtigte gerade, emotionale Beteiligung zu erzeugen - freilich mit Verarbeitungshilfen hinterher. Im Rahmen „normaler“ pädagogischer Lehre stellte die Veranstaltung also insofern eine Ausnahme dar, als sie nicht in umfassende Theorien einführte, sondern die von den Spielfilmen jeweils gebotenen „Ausschnitte“ aus möglicherweise theoretisch umfassender zu deutenden Zusammenhängen in den Mittelpunkt stellte. Die Frage stellt sich dann: wie kann jemand dadurch, dass er Ausschnitthaftes beobachtet und interpretiert, etwas derart lernen, dass er seine Einsichten auf andere Situationen und Menschen übertragen kann. Die These der folgenden Darlegung ist: es handelt sich beim Spielfilm um eine narrative Struktur, um das Erzählen von „Geschichten“, in denen im geglückten Fall „Ausschnitt“ und „Ganzes“ zusammenfallen (vertiefend hierzu: Baacke/Schulze 1979).

Davon ausgehen möchte ich, dass insbesondere biographische und literarische Dokumente wegen ihres erzählenden Charakters - es handelt sich um Geschichten in Wort oder Bild - bestimmte

Qualitäten besitzen, die mein Interesse an ihnen begründen. Dieses Interesse lässt sich durch folgende sechs Punkte knapp benennen:

- 1) Aus Lebensläufen und Geschichten anderer Leute erfahre ich etwas über meine eigene Identität. Dies geschieht dadurch, dass ich sehe, wie andere gelebt haben, welche Probleme sie gesehen haben, welche Lösungen sie fanden; dies kann ich im Rahmen meines eigenen Problem- und Erlebnishorizontes vergleichen.
- 2) Ich erfahre etwas über fremde Identitäten, kann also lernen, dass es Sozialisationsschicksale gibt, die von meinem abweichen. Gerade als Pädagoge brauche ich möglichst detaillierte Beobachtungen, da ich es zwar immer auch mit mir, beruflich aber vor allem mit anderen Menschen zu tun habe (Kindern, Jugendlichen, Studenten), deren Lebensweg ich kennen und verstehen sollte. Denn nur dann kann ich mich ihnen meinerseits verständlich machen, ihnen möglicherweise nützlich sein. (So muss der Therapeut, der es insbesondere mit Geschichten zu tun hat, etwas über den anderen erfahren, um ihm helfen zu können.)
- 3) Ich erfahre anhand von Erzählungen etwas über die Wirklichkeit, in der wir leben. Dabei mache ich die Voraussetzung, dass auch Filme mir Wirklichkeit schildern können. Die „Verwirrungen des Zöglings Törleß“ informieren mich nicht nur über eine Pubertätskrise, sondern auch über das Internatsleben um die Jahrhundertwende; der Film „Paule Pauländer“ vergegenwärtigt mir ein Sozialisationsschicksal auf dem Lande; Truffauts „Wolfsjunge“ konfrontiert mich mit einer stillen, sehr eingehenden und detaillierten Analyse von Fragen wie: worin besteht eigentlich der Unterschied zwischen Tieren und Menschen, worin besteht die Rolle der menschlichen Gemeinschaft, wie verhalten sich überhaupt Natur und Kultur zueinander, usf.; oder der Film „Raus bis du“ konfrontiert mich mit einem Lehrerschicksal, bei dem ich mich betroffen frage, ob soviel Missverstehen und Misslingen bei soviel gutem Willen sein müssen.

- 4) Ein zentraler Gegenstandsbereich pädagogischer Tätigkeit und Forschung sind seit je her kommunikative Akte (zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern etc.). Diese sind inzwischen in der wissenschaftlichen Forschung vielfach problematisiert worden durch die Bearbeitung von Fragen wie
- gibt es tatsächlich unterschiedliche Verbalisierungsstrategien, die an schichtspezifische Sprach- und Sprechregeln gebunden sind, und welche Bedeutung hat diese Tatsache beispielsweise für Unterricht;
 - ist es tatsächlich so, dass Lehrer Schüler in der Regel kaum zu Wort kommen lassen, also den größten Teil der Redezeit einer Schulstunde für sich verbrauchen, und welche Auswirkungen hat dies auf Aufmerksamkeit und Unterrichtserfolg;
 - wie drücken sich unterschiedliche Erziehungs- und Unterrichtsstile aus, und welche Folgen haben sie für Lernatmosphäre und Lernergebnis;
 - gibt es Indikatoren im Bereich von Syntax oder Semantik, an denen vorhandene aber nicht zugegebene Ängste (oder andere emotionale Gestimmtheiten) von Kindern, Jugendlichen u.a. Personen abzulesen sind?

Man hat Verfahren, insbesondere eine ganze Reihe von Messinstrumenten entwickelt, um solchen und ähnlichen Fragen besser auf den Grund gehen zu können. Ein Mangel dieser Forschungsbemühungen ist dabei meines Erachtens inzwischen recht deutlich geworden: wir gewinnen zwar eine stattliche Reihe von (oft quantifizierten) Daten über Kommunikationsstrategien etc., verlieren aber das Insgesamt einer Kommunikations-Situation aus den Augen. Zu diesem „Insgesamt“ gehört auch, was (a) jemand an Dispositionen (versteckten) Erwartungen und Hoffnungen, die oft momentan bestimmt sind, noch häufiger aber auch in seiner Biographie residuieren, in die beobachteten und itemisierten Kommunikations-Akte mitbringt. Jede Situation ist komplexer, als dass sie auszählbar gemacht werden könnte. (b) Hinzu kommen Bedingungsfaktoren institutioneller und organisatorischer wie auch (c) individuell-

biographischer oder allgemein-historischer Art, die Handlungsregeln und Handlungsabläufe und die Modi der diese begleitenden Verbalisierungen entschieden mitbestimmen. Also: die komplexe und komplizierte Struktur von Kommunikations- und Handlungs-Akten sollte deshalb in ihrer Totalität wieder mehr in den Blick kommen, weil pädagogisches Handeln auch bei strenger Methodisierung Situationen gegenüber nie selektiv verfahren kann, will es nicht entscheidende Bestimmungsmomente für seinen Erfolg oder Misserfolg verfehlen (vgl. die lebhafteste Diskussion um die Bedeutung des „Hidden curriculum“)!

Ich bin der Ansicht, dass gerade Filme in der Lage sind, komplexe und komplizierte Strukturen von Kommunikations-Akten sinnlich deutlich zu machen, häufig auch in ihrem Vorher und Nachher. Ein Roman, eine Autobiographie oder ein gut gemachter Film gewähren mir Einblicke in Situationen, die ich auch mit den raffiniertesten Mitteln teilnehmender Beobachtung oder empirischer Forschung nicht erfahren würde. Ich kann beispielsweise Törleß bei einem einsamen Spaziergang begleiten, oder ich kann sehen, was in „Deep End“ zwischen Mike und Susan passiert, wenn alle anderen Beobachter abwesend sind. Der Film gewährt mir in besonderer Weise Einblick in die Intimität von Situationen, und häufig wird in ihm versucht, die Genese von Handlungen ebenso zu zeigen wie die endlichen Resultate.

- 5) Massenmedien sind heute auch pädagogisch wichtige Sozialisatoren. In einem populären Slogan nannte man sie „die geheimen Miterzieher“. Die Einsicht setzt sich durch, dass die in der Schule beobachtbaren Verhaltensweisen nur einen geringen Ausschnitt aus einer Gesamtheit von Erfahrungen, Erlebnissen, Handlungen, kurz: einer Vielzahl von Wahrnehmungen und Emissionen ausmachen, die heute in das Leben von Heranwachsenden eingehen. Filme zeigen Jugendliche in der Totalität einer Geschichte und eines Lebensraums, der nicht notwendig beschränkt sein muss. Natürlich zeigen sie nie „alles“, da sie eben Geschichten erzählen, die einen Anfang und ein Ende haben.

Welches der Anfang sein soll, welches das Ende, dies wählt der Drehbuchautor, der Regisseur aus - nach Gesichtspunkten, die sich sicherlich nicht an den Maßstäben wissenschaftlicher Analyse orientieren. Die erzählten Verläufe sind insofern „vorstrukturiert“. Aber genau damit haben es Heranwachsende heute täglich zu tun, wenn sie fernsehen. Und mehr noch: auch das tatsächliche Leben bietet mir zwar komplexe, aber nie vollständige Ausschnitte möglicher Wirklichkeit.

- 6) Es geht in der beschriebenen Veranstaltung um eine besondere Sorte erzählender Dokumente: Filme. Zu solchen erzählenden Dokumenten gehören außerdem Autobiographien, autobiographisch orientierte Interviews, fiktive (literarische) Dokumente in Buchform. So unterschiedlich die genannten Textsorten im einzelnen sind, haben sie doch Wesentliches gemeinsam, nämlich eine realitätserhellende und -erschließende Kraft eben aufgrund ihrer Eigenschaft, Geschichten zu erzählen. In Hinsicht auf diese Eigenschaft möchte ich folgende Gesichtspunkte hervorheben:
 - a) nur erzählte Geschichten (bezogen auf reale oder fiktive Personen) erlauben, auch die Vorgänge, Gefühle, Erwartungen usf. darzustellen, die nicht beobachtbar bleiben. (In „Tätowierung“, dem Film von Johannes Schaaf, hätte der allzu bürgerliche Pflegevater sicherlich viele Missverständnisse und manches Fehlverhalten vermeiden können, wenn er in der Lage gewesen wäre, die Erfahrungswelt seines Pflegesohns kennenzulernen. Dies ist dem Zuschauer des Films möglich, während der Pflegevater nicht dabei ist und darum nicht weiß, „was passiert ist“. Dabei ist es relativ gleichgültig, ob der Pflegesohn „in Wirklichkeit“ existiert oder ob er eine erfundene Figur ist.)
 - b) Damit sind erzählende Dokumente in besonderem Maße hypothesenhaltig, d.h., sie geben wegen der relativen Vollständigkeit ihres Materials Hinweise auf mögliche Ereignisse, Deutungen etc. Dies entspricht,

wie gesagt, der Weise, wie wir auch unseren Alltag erfahren.

- c) Entscheidend ist die narrative Struktur der zu behandelnden Dokumente. Dies bedeutet: alles was erzählt wird, ist zunächst einmalig. Verallgemeinerungen lassen sich - zunächst - ebensowenig herstellen wie Gesetze ableiten. Aus dem, was passiert ist, lassen sich Handlungs-Normen und Handlungs-Regeln kaum deduzieren. Dadurch wird deutlich, dass ein Rest auch pädagogischer Handlungen unplanbar bleibt, alles generalisierende Wissen sich wieder fokussieren muss auf die je einmalige Situation, die vieles von diesem Wissen nicht „annimmt“. Insofern erfährt man durch Geschichten die möglichen Strukturen von Handlungen und Abläufen, aber nicht den Regel-Charakter, wie ihn beispielsweise wissenschaftliche Theorien zu entdecken sich bestreben.
- d) Erzählende Dokumente haben es mit Genese und (manchmal vorläufigem) Resultat zu tun, mit historischen Verlaufsformen also, mit der Zeit. Damit wird eine nur formale Interpretation des „Systemcharakters von Handlungen“ in Frage gestellt. Vielmehr gilt es zu verstehen, „wie etwas geworden ist, wie es ist“. Diese Frage betrifft nicht nur Personen, sondern auch Institutionen, Organisationsformen, Ideen etc. In unseren Lehrveranstaltungen blenden wir diesen Aspekt oft aus. So geben wir beispielsweise Indikatoren für schichtspezifische Sozialisation an. Damit weiß der Auszubildende aber noch in keiner Weise, wie diese sich tatsächlich darstellen (in welchen Mischformen vor allem!), und wie er sie zu bewältigen hat. „Tätowierung“ macht hier die Grundstruktur lebensweltlich differenter Erfahrungen, generationsspezifisch unterschiedlicher Ausrichtungen und damit verbundener politischer Voreinstellung hinreichend deutlich.
- e) Erzählende Dokumente wie Filme beschreiben in der Regel nicht die Konstellation von Dingen. Sie setzen

vielmehr ein/mehrere „Subjekt(e)“ und „Welt“ in Relation. Damit erlauben sie nicht mehr, ein (möglicherweise professionell definiertes) pädagogisches „Handlungsfeld“ isoliert zu betrachten. Der Schwerpunkt der Analyse kann mehr auf dem Subjekt oder mehr auf der Welt liegen. Der klassische Entwicklungsroman hat das Subjekt zum Gegenstand, an dem seine Zeit sich erklären läßt; Prousts „Recherche“ hingegen schildert eine sterbende Epoche durch ihre Menschen. Auch Filme können eher dazu neigen, ein Zeitgemälde zu entwerfen oder eine Person zu beschreiben beziehungsweise die Beziehung zwischen Personen. Gelungene Filme vergegenwärtigen alle diese Dimensionen in einem gewissen Maß.

Wenn ich bisher nicht ausschließlich vom „Spielfilm“ gesprochen habe, sondern allgemeiner von „narrativen Strukturen“ mehrerer „Textsorten“,

so aus dem Grund, dass tatsächlich die Spielfilme nur ein Beispiel - freilich mit besonderen Eigenschaften - darstellen in dem didaktisch gewählten Zugriff pädagogischer Erkenntnis. Protokoll eines Interviews oder einer Familienszene; Biographie (von fremder oder eigener Hand), Erzählungen von Lehrern (z.B.: K. Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers; J. HERNDON: Die Schule überleben), Spielfilme von „Wolfsjunge“ bis „Deep End“ - das sind durchaus verschiedene Dinge; man würde heute sagen: es handelt sich um verschiedene Dokumentsorten. Gemeinsam ist ihnen, dass in ihnen etwas erzählt wird, also ein Vorgang, eine Handlung, eine Abfolge von Szenen in einer (oder einer Aneinanderreihung von) Situation(en) im Mittelpunkt steht. Ich habe nicht methodisch künstlich isolierte Daten vor mir, sondern eine Komplexion von Daten. Zunächst will ich darum einfach die Geschichten „verstehen“. Gerade Spielfilme haben die gute Eigenschaft, nicht völlig in einer Deutung „aufzugehen“. Es bleibt also eine gewisse Spannung, ein unaufgelöster Rest. Wenn es mir dennoch glückt, Rückschlüsse auf die Struktur von Wirklichkeit (z.B. pädagogischer Vorgänge) zu ziehen - um so besser.

Ebensowenig nun, wie ich - freilich nicht auf der hier zunächst angezielten grundsätzlichen Ebene! - bestreiten möchte, dass es zwischen Fiktion und Realität auch auf der Ebene der Darstellung erhebliche Unterschiede gibt, also ein Dokumentarfilm nicht ein Spielfilm ist, möchte ich den Unterschied zwischen Romanen (in Buchform) und Spielfilmen eibnen. Es liegt auf der Hand: beim Spielfilm handelt es sich um ein audiovisuelles Medium, das einer Doppelcodierung von Wort/Ton und Bild unterliegt, also einer mechanischen Duplikation. Während der Leser eines Interviews oder einer Erzählung „sich vorstellen“ muss, wie ein geschilderter Raum aussieht, wie eine Person sich darstellen mag etc., nimmt uns der Film dies weitgehend ab. Es gibt inzwischen ein reiches Schrifttum aus dem Bereich der Filmästhetik, dessen Ergebnisse und Diskussionen nicht referiert und diskutiert werden können. Wenn ich recht sehe, kann man dem Spielfilm bestimmte Eigenschaften zuschreiben, die ihn von anderen „Textsorten“ unterscheiden und seine besondere didaktische Struktur ausmachen.

- a) Das bewegte Bild „erzeugt zwei Dinge: ein zusätzliches Indiz für Realität und die Körperlichkeit der Objekte (Christian Metz 1972, S. 26)“. Zum Realitätsgehalt des Films führt der französische Filmtheoretiker aus:

"zu den Problemen der Filmtheorie zählt als eines der wichtigsten das des Realitätseindrucks, den der Zuschauer vor der Leinwand empfängt. Stärker als der Roman, das Theaterstück oder das Bild eines gegenständlich malenden Künstlers vermittelt uns der Film das Gefühl, direkt an einem gewissermaßen realen Ereignis teilzunehmen, wie Albert Laffay einmal bemerkte. Der Film löst beim Zuschauer einen Prozess der Partizipation aus, der in gleicher Weise die Wahrnehmung und die Gefühle betrifft (man langweilt sich fast nie im Kino), der Film trifft von vornherein auf eine bestimmte Form von Illusionsbereitschaft (die offenbar nicht total ist, jedoch deutlich stärker als irgendwo anders); der Film versteht es, sich an uns zu wenden mit dem Ton der Evidenz und mit der überzeugenden Art des „Es ist so“; der Film greift ohne weiteres zu einer Art von Aussage, die ein Linguist als

assertorisch bezeichnen würde und die überdies meist ernstgenommen wird. Man kann von einer filmischen Form der Präsenz reden, die weitgehend glaubhaft wirkt. Dieser Schein der Realität, dieser so gewaltige Einfluss auf unsere Wahrnehmung bringen es fertig, die Massen anzuziehen, von denen sich nur ein kleiner Teil bewegen ließe, das neueste Theaterstück anzuschauen oder den neuesten Roman zu kaufen“ (ebd., S. 21f).

Was Metz hier beschreibt, wird medienpädagogisch oft ins Kritische gewendet: die Leute glauben den gezeigten Bildern allzu leicht, fallen auf sie herein, erkennen nicht die gesellschaftliche Struktur. Die Präsenz und Glaubwürdigkeit von Spielfilmen nehmen wir hier hingegen als didaktischen Vorteil wahr: sie helfen, auch an pädagogischen Fragen nicht primär interessierte, eher an ihren Fächern orientierte Studenten doch einzubeziehen. So kann möglicherweise jemand erst für pädagogische Fragestellungen gewonnen werden. Dabei ist vorausgesetzt, dass der Spielfilm ein jedem Studierenden geläufiges Medium ist, das er auch schätzt und aus seiner Freizeit sehr gut kennt.

- b) Mit dem vorangehend Skizzierten hängt zusammen, geht aber darüber hinaus die von A. Michotte sogenannte Dissoziation der Räume:

„der Raum der Diegese (sc. der Erzählung) und der des Saales (der den Zuschauer umschließt) sind inkommensurabel, keiner der beiden schließt den anderen ein oder, beeinflusst ihn, alles läuft ab, als hielte eine unsichtbare, jedoch feste Trennwand sie in totaler Isolation. Die Summe der Eindrücke teilt sich nach Henry VALLON bei der Projektion eines Filmes in zwei völlig voneinander getrennte Reihen, die visuelle Reihe (d.h. den Film, die Diegese) und die Propriozeptive Reihe, d.h. das Bewusstsein vom eigenen Körper - und damit das der realen Welt - dass nur noch eine schwache Rolle spielt (nämlich dann, wenn man sich in seinem Sessel bewegt, um eine bessere Lage zu finden) (ebd., S. 30)“.

Der didaktische Akzent dieser Feststellung besteht in der Dominanz der „visuellen Reihe“, d.h. dem Überwältigungscharakter vieler Filme, der die tatsächliche Realität (der augenblicklichen Kinosituation wie des sonstigen thematischen Lebenszusammenhangs) auszublenden in der Lage ist. Während das erste Argument eher darauf hinaus lief, dass jemand die dargestellte Welt „hinnimmt, wie sie ist“, läuft dies darauf hinaus, dass der Spielfilm „emotionales Engagement“ entschieden erleichtert - im Sinne der Zielvorstellungen der Veranstaltung.

- c) Der Spielfilm ist in der Lage, weit auseinanderliegende Zeitpunkte oder Ereignisse zu vergegenwärtigen. In der sogenannten Filmsemiotik beschäftigt man sich u.a. mit der Frage, inwieweit Ergebnisse der Linguistik auf die „Bildsprache“ des Films zu übertragen seien. Kritischer Reflexion wird schnell deutlich, dass hier nur recht lockere Analogien bestehen. Zum Beispiel gibt es beim Film keine Entsprechung zum „Wort“ der Sprache und damit eigentlich auch kein Lexikon. Denn während man den „Wortschatz“ einer Sprache, verfügt man über die geeigneten Ressourcen an Arbeitskräften, Fähigkeiten und Zeit, vollständig ermitteln kann, schafft jeder Film neue Bilder - auch wenn es hier natürlich inzwischen zahlreiche gebrauchte Muster gibt. Ein Film-Bild umfasst immer mehr als ein Wort; was sich in ihm zeigt, muss mindestens mit einem Satz ausgedrückt werden - der doch immer eine Auswahl darstellt. Denn will man alles erwähnen, was man sieht, und dann noch den verborgenen Sinn dazu tun, braucht man sehr viele Sätze; vielleicht ist es gar nicht möglich, die Komplexion nur einer Szene in einem noch so langen Text angemessen abzubilden. Kurz: jedes Bild eines Films, jede „Einstellung“, darüber hinaus jede Sequenz gibt ein komplexes Ganzes, das oft genug nicht nur sich selbst repräsentiert, sondern mit Sinn aufgeladen ist. Sieht der Zuschauer beispielsweise eine Pistole im Dunkeln, so stellt er nicht nur fest: „Hier ist eine Pistole im Dunkeln“, sondern er weiß auch: „Hier schleicht sich ein Unbekannter an, und wahrscheinlich ist ein Mensch in Gefahr“. Dies ist aber wieder nur eine Ausdeutung der Situation, die sich durch das definiert, was vorher geschehen ist und was man

im Rahmen von filmischen Ausdrucksmöglichkeiten, die ja kulturelle Gewohnheiten widerspiegeln, erwarten kann. Prinzipiell ist die Zeichensprache des Films unendlich und immer neu variierbar, je nach dem gewählten Stil, der persönlichen Handschrift eines Regisseurs, usf. Ich möchte Pier Paolo Pasolini zustimmen, der in dem Abschnitt „Es gibt kein Wörterbuch der Bilder“ feststellt:

„Während die Kommunikationsmittel für den dichterischen und philosophischen Ausdruck höchst ausgebildet sind und ein reales, historisch komplexes und reifes System besitzen, ist die visuelle Kommunikation der Filmsprache ganz roh, ja fast animalisch. Mimik und nackte Realität, ebenso wie Träume und der Mechanismus der Erinnerungen, sind fast vormenschliche Fakten oder stehen doch an der Grenze des Menschlichen. Zumindest sind sie vorgrammatikalisch, ja vormorphologisch (Träume vollziehen sich im Unterbewusstsein, wie die Erinnerungsmechanismen; die Mimik ist Zeichen äußerster Primitivität etc.)“ (1971, S. 39).

Dies Argument wiederum ins Didaktische gewendet: gerade wegen der eben skizzierten Eigenschaften ist der Spielfilm besonders geeignet, pädagogische Situationen und Probleme zu versinnlichen, wobei ein Ausweichen schwerlich möglich ist. Die Fähigkeit, Träume und den Mechanismus der Erinnerungen in ganz rohen, ja fast „animalischen“ Ausdrucksweisen heraufzurufen, reißt den Studenten aus der sonst oft so feinen, pädagogischen Welt abgeklärter Bezüge, erschließt ihm Dimensionen des eigenen Unbewussten, überwältigt ihn auf der elementaren Basis seiner Existenz. Im glücklichsten Fall sind Erschütterung, zumindest Irritation die Folge, die nach Verarbeitung drängen, nach Interpretation. So erschließt der Spielfilm die Dimension psychischer Vorgänge, die den entscheidenden Teil pädagogischen Handelns ausmachen.

Auf dem Hintergrund des bisher Erörterten lässt sich nun der Zusammenhang von „Ausschnitt“ und „Ganzes“ besser verständlich machen. Es geht um pädagogische Kasuistik, um Fallgeschich-

ten, das meint: um Erzählungen von Personen und über Personen, die uns etwas über diese Personen sagen. Kurz: es geht um Geschichten, nicht um Geschichte. Jeder „Fall“ ist

ein „Ausschnitt“ aus dem „Ganzen“ (z.B. einer Klassenlage, einer Berufsposition, einer Gruppe von Menschen mit vergleichbarem Sozialisationsschicksal, usf.). Der Zeithorizont der Geschichten, ist begrenzt - wie die dargestellten menschlichen Schicksale es sind, schon deshalb, weil sie Einmaligkeit besitzen. Insofern haben wir es mit „Ausschnitten“ zu tun, und zwar in Projektion auf das Weltganze, die Gesamtheit verfügbarer Deutungsmuster. Eben darum stellt sich das Problem der Verallgemeinerbarkeit, der Aufstellung von Handlungsregeln, der Prognose aus einer Analyse von Lebensläufen. Vollständigkeit ist in dieser Hinsicht nicht anzielbar. Der didaktische Akzent freilich betrachtet gerade die scheinbare Ausschnittshaftigkeit von Spielfilmen als „Ganzes“: nämlich in Hinsicht auf die Gestalt eines gelebten Lebens oder einer an Personen orientierten Verlaufsform von Erzähltem. Weniger geht die Frage etwa danach, in welche soziologischen Kategorien eine Person einzuordnen ist, als vielmehr danach, welche Konstellation von Details die Besonderheit eines je betrachteten Lebenslaufs ausmacht. „Ganzheit“ besteht hier einfach darin, dass die sinnliche Komplexität andringender Bilder und Geräusche eben die Totalität abbildet, die auch Handlungssituationen darstellen.

Freilich, indem wir diesen Akzent herausarbeiten, ergibt sich eine Reihe von theoretischen und auch methodologischen Problemen. Einige, die ich für die wichtigsten halte, möchte ich kurz nennen:

- 1) Inwieweit spielt es eine Rolle, wie Spielfilme entstanden sind? Ebenso wichtig ist möglicherweise die Frage nach dem herstellenden Team und seiner Zusammenarbeit. Eine Autobiographie unterscheidet sich von einer Biographie dadurch, dass in letzterer ein fremdes Ich seine Interpretation über ein Leben hinzu gibt. Wir haben es also mit zwei Subjektivitäten zu tun. Dies letztere ist auch der Fall, wenn wir Spielfilme über Jugendliche sehen und verstehen sollen. Mike in „Deep End“ ist ja „erfunden“, und um ihn zu verstehen, müs-

sen wir möglicherweise auch seinen Regisseur mit verstehen. Insofern sind wir häufig schon „Dritte“ in einem komplizierten Spiel von Realitätsauffassung des Schöpfers und Realität des Geschöpfes. Kurz: Spielfilme bieten gemachte, hergestellte Realität, ein Arrangement von Situationen, und wir dürfen dies nicht übersehen. Welches sind die Absichten des sichtbar Handelnden, welches möglicherweise die seines Demiurgen, des unsichtbar bleibenden Regisseurs, der ihn so handeln lässt, wie es nun zu sehen ist?

- 2) Wie verhalten sich diese Geschichten zu Theorien, die Handlungsgesetze ableiten wollen? Inwieweit dürfen wir bei der Interpretation von Spielfilmen strukturierende theoretische Vorannahmen machen? Sollten wir uns begnügen mit einer verstehenden „Horizontverschmelzung“ (Gadamer), die selbst nicht streng methodisiert und damit intersubjektiv nachprüfbar ist? Schließen wir uns der historistischen Tradition an, nach der kein Ende einer Geschichte sich aus ihrem Anfang zwingend ableiten lässt, so müssen wir darauf verzichten, unser methodisch-analytisches Vorgehen von Theorien leiten zu lassen. So strikt waren wir selbst in unserer Veranstaltung gerade nicht: die erste Dreiviertelstunde diente ja dazu, in den Film „einzuführen“. Dabei wurden unterschiedliche Theorien herangezogen. Insofern machten wir den Bruch zwischen theoretischer Deutung und filmischer Erzählung gerade fruchtbar - ohne ihn kitten zu wollen.
- 3) Welche Methoden gibt es, im Erzählten möglicherweise doch Wiederholbares aufzudecken? Vielleicht noch wichtiger: inwiefern können wir uns davor bewahren, dem ersten Augenschein zu verfallen, die symbolische Bedeutungsebene nicht aufzudecken? Was sprachlich oft „zwischen den Zeilen steht“ hat sein Pendant in einem Deutungs- und Symbolkontext von Bildern und ihren Abfolgen, in Einfärbungen, Stimmungen, Soundtracks, die das ablaufende Geschehen häufig schon deuten, indem sie unsere Aufmerksamkeit lenken, oder absichtlich zerstreuen, usf. - Diese Frage haben wir in der Veranstaltung gar nicht behandelt. Denn es ging uns

nicht um Methoden der Inhaltsanalyse, sondern um das unmittelbare Betroffensein und seine Verarbeitung. Trotzdem war zu erwarten, dass Studenten Fragen stellten, wie sie eben auszugsweise genannt sind. Dies war auch der Fall; hier hätte eine Folgeveranstaltung, die sich mit den Methoden der Filmanalyse beschäftigt, ihren guten Platz, da die Motivationsgrundlage nun vorhanden ist.

- 4) Sind Geschichten lückenlos aufklärbar, oder kann man sie nicht vielmehr nur teilweise mit Hilfe von explanatorischen Elementen erschließen? Dies bedeutet, dass wir bestimmte Konstellationen, Handlungsweisen und Ereignisfolgen mit unseren Mitteln „deuten“, klarer machen. Nie wird es uns gelingen, alle Zusammenhänge angemessen in unser Deutungsmodell aufzunehmen. Auch wenn es zu einer „Struktur“ führt, vernachlässigt diese dann doch wieder die Details, um die es uns geht. Didaktisch ist also auch diese Schwierigkeit gerade wieder fruchtbar, im Sinne unserer Intention: es wird deutlich, dass keine „Theorie“, keine Wissens Elemente komplexen Abläufen totaliter gerecht werden können; es werden immer nur „Ausschnitte“ erhellt. Diese Einsicht ist für die Einschätzung wissenschaftlicher Resultate ebenso wesentlich wie für das praktische pädagogische Handeln, das auch immer nur auszugsweise seine Beweggründe notieren und belegen kann.
- 5) Ein „normales“ wissenschaftliches Vorgehen sieht so aus, dass von einer Theorie her festgelegt wird, auf welche Weise welche Daten zu ermitteln sind, und welche Gesichtspunkte ihre Interpretation leiten könnten. Bei der pädagogischen Spielfilmanalyse ist es umgekehrt: die Daten sind schon da, und zwar in der Interpretation und der Vorstellung, wie der Filmemacher sie konzipiert hat. Man kann zwar durchaus versuchen, auch hier theoretische Tiefenstrukturen zu entdecken, also mit psychoanalytischen, interaktionistischen und anderen Modellen zu arbeiten. Aber diese folgen erst immer in zweiter Stufe. Dem widersprach bei der Durchführung der Veranstaltung die Tatsache, dass die einführenden Vorträge vor dem Spielfilm stattfanden (dabei war es freilich den Studenten freigestellt, diese Vorträge anzuhören). Dies

war ein Tribut an die notwendige didaktische Verkürzung: das eigentlich „richtige“ Verfahren hätte darin bestanden, zunächst den Film ganz „unverfälscht“ auf sich wirken zu lassen, ihn dann zu interpretieren und dann nochmals zu sehen. Da die Kategorie Zeit bei aller didaktischen Planung eine wesentliche Rolle spielt, mussten wir an dieser Stelle leider inkonsequent sein, gegen unser eigenes didaktisches Muster. Schon so war die Veranstaltung (vormittags von 9.15 bis 13.30 Uhr, oftmals länger) eine zeitliche Zumutung für viele.

6) Wenn wir Spielfilme nicht durch Theorien vordefinieren wollen und damit den unmittelbaren Eindruck einschränken, zugleich aber auch nicht durch die Vermittlung inhaltsanalytischer Methoden die Aufmerksamkeit ablenken wollen, wie können wir dann die Spielfilme mit einigermaßen analytischem Engagement sehen? Hätte es nicht auch genügt, einfach über Fernseherlebnisse zu sprechen oder über Kinobesuche? Nun, der Unterschied bestand darin, dass die Einbindung in die Lern-Situation an einer Hochschule doch strukturierenden Einfluss hatte. Der Film wurde eben nicht nur „zur Unterhaltung“ gesehen, sondern man fragte sich auch immer im Rahmen des Leitthemas, inwieweit „pädagogische Erkenntnis“ ermöglicht wurde (wobei „Erkenntnis“ nicht nur kognitiv interpretiert ist). In der Einführung wurde ein ganz praktisches Vorgehen empfohlen, das dazu helfen sollte, die Filme in ihrer Ganzheit wirken zu lassen und doch mit (freilich begrenztem) analytischem Interesse. Folgende Stufenfolge wurde vorgeschlagen:

1. Genau hinsehen und sich selbst beobachten (was wirkt auf mich);
2. das Gefühl der Betroffenheit, aber auch der denkbaren Nichtbetroffenheit artikulieren („was mich bewegt“ – „was mich kalt lässt“);
3. Beobachtungen sammeln (einprägsame Stellen etc.);
4. Beobachtungen ordnen und aufeinander beziehen;
5. immer wieder Umstellungen vornehmen, voreilige Ordnungen in Frage stellen;

6. das entstehende Gesamtbild zu deuten versuchen;
7. explanatorische Elemente, die aus Theorien und sonstigen Wissensbeständen zur Verfügung stehen, einfügen und prüfen, welchen Nutzen sie erbringen, (vertiefen sie die Analyse, geben sie die Handlungsanweisungen, etc.)?
8. Das Ergebnis relativieren unter Berücksichtigung des situativen und zeitlichen Kontexts;
9. versuchen, ein Fazit zu ziehen, ein (wie auch immer beschränktes Lernergebnis zu formulieren).

Dieses Vorgehen schien uns am ehesten geeignet zu sein, die Dialektik von „Ausschnitt“ und „Ganzem“ zu respektieren und nicht gegen die theoretischen und didaktischen Vorannahmen zu verstoßen, die wir formuliert haben.

3. Beispiel einer Veranstaltungseinheit

Entsprechend unserer methodisch-didaktischen Konzeption waren die (insgesamt) neun Spielfilme nicht in Hinsicht auf irgendeine systematische Vorordnung ausgewählt, vielmehr daraufhin, ob in ihnen Jugendliche in verschiedenen Milieus eine Rolle spielen. Darüber hinaus war wesentlich die Eindringlichkeit der filmischen Konzeption, die zu einer Auswahl führte. Dennoch lassen sich für das gesamte Programm natürlich einige Akzente herausarbeiten, die durchaus in einem gewissen Zusammenhang, der in einer Varietät der Anschauungen bestand, miteinander standen. So wurde „Der Wolfsjunge“ nicht zufällig an den Anfang der Reihe gesetzt: dieser Film zeigt anschaulich (a) das Problem der Wolfskinder und die Notwendigkeit sozial-kommunikativer Beziehungen von der Geburt an, darüber hinaus (b) eine besonders intensive „Erzieher-Zögling-Dyade“ und (c) hilft, bestimmte Erziehungs- und Lernmethoden im historischen Abstand zu beobachten und zu beurteilen. Der zweite Film „Raus bist du“ zeigt das Scheitern eines Lehrers; er hat die künftigen Lehrerstudenten besonders betroffen gemacht, insgesamt eher demotiviert, ihrerseits Lehrer zu werden. Der Film „If...“ führte nicht nur in die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Zeit (Schüler- und Studentenrevolte) ein, sondern auch in die Spannung zwischen pädagogischem Überbau (Regeln

des Internatslebens) und erotisch-dynamischen Abenteuern bis zur Anarchie bei den Jugendlichen - ein Gesichtspunkt, der beim Film „Der junge Törleß“, der ebenfalls in einem Internat spielt - diesmal der Jahrhundertwende - wieder aufgenommen wurde, hier freilich in gleichsam ruhigerer, analytisch zugänglicherer Manier. „Tätowierung“ zeigte das Schicksal eines Outsiders und die Spannung unterschiedlicher Milieus, wobei die Zeit der Herstellung wie bei „If...“ sicherlich eine Rolle spielt; „Paule Pauländer“ zeigt einen Jugendlichen im ländlich-bäuerlichen Milieu, wobei dieses als sehr problematisch gezeichnet wird; der Film „Familienleben“ problematisiert die psychischen Folgen kommunikativ inhibierter Eltern-Kind-Beziehungen eindrücklich, während dann „Nordsee ist Mordsee“ eher in die Gegenwart führt und in einer klaren und einfachen Story die für Jugendliche häufig erwünschte, oft auch realisierte „Flucht aus der Gesellschaft“ motiviert und damit verständlich macht; „Deep End“ schließlich zeigt die schwierige Beziehung zwischen einem pubertierenden Jungen und einer ambivalent-fraulichen, etwas älteren Freundin, ein psychisches Drama ohne Erwachsene.

Im Folgenden greife ich als Beispiel für eine Veranstaltungseinheit die Behandlung des Filmes „If...“ von Lindsay Anderson heraus. Dies geschieht in gewisser Weise zufällig; ich habe ihn gewählt, weil „das Pädagogische“ hier noch entschieden schwieriger einzufangen ist als in vielen anderen Filmen. Dabei kann deutlich werden, dass „Pädagogik“ sehr weit aufgefasst ist: als ein Erfahrungszusammenhang Jugendlicher, in dem sich erzieherische Eingriffe, bildende Einflüsse und jugendlich-subkulturelle Emanzipationsbestrebungen derart mischen, dass sie im Erfahrungshaushalt des Jugendlichen selbst nicht ohne weiteres trennbar sind.

3.1 Skizze des einführenden Vortrags

Der heutige Film unterscheidet sich von den beiden bisherigen (Wolfsjunge/Raus bist du) nicht nur dadurch, dass er größtenteils (nicht durchweg) in Farbe gedreht ist. Er ist auch deswegen anders, weil er pädagogischen Interpretationen zumindest sehr viel schwerer zugänglich ist. Im „Wolfsjungen“ beobachteten wir einen ruhig abgefilmten Erziehungsvorgang, in „Raus bist du“ konnten wir uns auf die Beziehungen eines Lehrers zu seinen Kollegen und

seiner Klasse konzentrieren. „If...“ ist dagegen ein Film, der Stellung nimmt dadurch, dass er vieldeutig ist.

Es ist ein Film, der Leidenschaften zeigt und leidenschaftlich gesehen werden will und der keine schnell erwerbbaeren Deutungsmuster parat hält. Diese Einführung soll vier Punkte behandeln:

1. Jerry Rubin: Der Protest der Yippies in den USA;
2. Hinweise zum Film;
3. Hinweise zur Struktur der Internatswelt;
4. Hinweis auf zwei thematische Akzente.

3.1.1 Jerry Rubin: Protest der Yippies in den USA

Jerry Rubin ist einer der prominenten Führer der Yippie-Bewegung, einer sich politisch verstehenden Jugendrevolte in den USA, wirksam vor allem Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre. Die Yippies verstanden sich als Protestbewegung in Zusammenhang mit Bürgerrechtsbewegung/Vietnamkrieg; ihre bevorzugten Mittel waren

- Demonstration;
- Provokation durch' Regelverletzung;
- Aggression (vor allem verbal);
- alternativer Lebensstil.

Jerry Rubins Manifest „Do it“ erschien als Taschenbuch auch in Deutschland und wurde eine Zeitlang gern gekauft. Die Widmung an „Nancy, dem Rauschgift, dem Farbfernsehen und der gewalt-samen Revolution“ verrät die Verbindung von Nonsensikalismus und Anarchismus in diesem Buch, das gleich zu Beginn für den Leser die Anweisung bereithält: „Read this book stoned“. Das Inhaltsverzeichnis enthält Kapitelüberschriften wie „Elvis Presley machte Schluss mit Ike Eisenhower“, „das Free Speech Movement: Stopft den Mother-Fuckers das Maul“, „es muss mehr Spaß machen, die Revolution zu praktizieren als Zuschauer zu sein“, „unsere Führer sind die Siebenjährigen“, „Ideologie ist eine Gehirnkrankheit“, „brennt die Schulen nieder“, „da wir alles wollen, kann man uns nicht vereinnahmen“ sowie „Szenarium für die Zukunft, das Yippie-Land“.

Lässt man sich auf das reich bebilderte Buch ein, zeigt sich, was die Überschriftstitel bereits andeuten: Rubin verzichtet auf „logische“ Argumentation, auf abgeleitete Beweise. Er gibt sich anheim einem Sog der Sprache, seinem unmittelbaren Temperament; er proklamiert Abscheu vor bürgerlichen Ritualen und ihrer Pseudo-Menschlichkeit, die zugleich den Vietnamkrieg als nationales Opfer verherrlicht. Die von den Erwachsenen etablierte Welt wird nicht akzeptiert, das Motto „brennt die Schule nieder“ wird dann in „If...“ ja unmittelbar gegenwärtig. Rubin ist getragen von der Hoffnung, dass die Jugend sich zusammen tut; es handelt sich nicht, wie in der Bundesrepublik Deutschland, um eine ideologisch-rationale Jugendbewegung, sondern um einen häufig präpolitischen jugendlichen Anarchismus, dessen Wurzeln zu erklären nicht leicht fällt. Der Aufstand der Jugend besitzt keine ökonomische oder militärische Macht und bedient sich darum ihrer Möglichkeiten: Regeln zu verletzen, sich zu verweigern, die gesellschaftliche Ordnung durch Wohlverhalten weiter zu legitimieren.

In dieser Zeitstimmung entstand auch der Film „If...“. Er drückt diese Zeitstimmung aus. Freilich, es handelt sich um einen englischen Spielfilm, der in England spielt, an einer Public School. Damit ist natürlich einiges historisch-geographisch anders. In diesem Film geht es auch um die Auseinandersetzung mit der englischen Schultradition. Die Welt war insgesamt nicht so kaputt wie in den USA (England führte keinen Vietnamkrieg). Also: die Ähnlichkeit der Zeitstimmung, des Lebensgefühls und der Kontrast der konkreten Handlungsorte und der bereits bestehenden Erfahrungen, beides sollte in einer Art interkulturellem Vergleich beachtet werden.

3.1.2 Hinweise zum Film

Der Regisseur und sein Koautor David Sherwin besuchten selbst Public Schools und kennen also die Szenerie, über die sie ihren Film drehen. Aber es ist, so betonen sie, kein autobiographischer Film. Die Autoren betonen in einer Veröffentlichung zum Film, dass der Zusammenfall mit der Studentenrevolte zufällig sei. Der Film passe gut in diesen Zusammenhang, er sei aber grundsätzlicher gemeint: „essentially the public school milieu of the film provides material for a metaphor (...) the basic tensions between hierarchy

and anarchy, independence and tradition, liberty and law, are always with us“. „Material für eine Metapher“: der Film will also nicht nur eine aktuelle Szenerie bieten, sondern auf der Bedeutungsebene zielt er eine fast anthropologisch-gesellschaftliche Dimension an. Dabei

steht die Jugend auf der Seite von Anarchie, nicht Hierarchie, auf der Seite von Unabhängigkeit, nicht Tradition, auf der Seite von Freiheit, nicht Gesetz.

Was den Stil des Films angeht, so berufen sich die Macher stark auf Bert Brechts Theorie. Dies können sie mit gutem Grund tun. Brecht hat die Dramaturgie des epischen Stils entwickelt, die dem Medium Film sehr entgegenkommt: nicht die klassisch-geschlossene Handlung mit dramatischem Knoten, Anstieg, Höhepunkt und Abfall, sondern eine eher erzählende, reihende Haltung, wobei die einzelnen Sequenzen relativ unabhängig sind, ihre jeweils interne Dynamik entfalten und so im Unterstrom des Gefühls den Zusammenhang herstellen. Der Regisseur verwirklicht den epischen Stil z.B. dadurch, dass er den Film in acht Kapitel einteilt; diese werden dem Zuschauer als Überschriften übermittelt:

- 1) College House
- 2) College
- 3) Term Time
- 4) Ritual and Romance
- 5) Discipline
- 6) Resistance
- 7) Forth to War
- 8) Crusaders.

Zum andern bedienen sich die Filmemacher des Brechtschen Verfremdungs-Effekts. Der Wechsel zwischen Schwarz-Weiß und Farbe, so betonen sie, sei nicht symbolistisch gemeint, sondern diene dazu, Stimmungen zu durchbrechen, Szenen auch für das Gefühl unterschiedlich einzufärben.

Des Weiteren berufen sich die Autoren auf H.v. Kleist und John Ford. Dies möchte ich hier nicht ausführen; man kann es im Buch der Autoren nachlesen. Wichtig ist noch, dass sie sich berufen auf die Tradition des „Folk-Tale“: dessen Tradition bestehe darin, dass man „from a naturalistic start“ schließlich „at a poetic conclusion“

anlange. Dies zeigt auch der Film: die realistischen Szenen des Anfangs und die Kampfszenen des Schlusses stellen eine zunehmende Verdichtung dar von Alltäglichem bis zum Aufstand, in dem „the basic tensions“ ihren Ausgang suchen.

Noch ein paar Worte zu den Personengruppen des Films, zur besseren Übersicht: da gibt es zum einen die eigentlichen Helden des Films, die „Crusaders“ (Kreuzfahrer). Dazu gehören Mick, Johnny, Wallace,

„The girl“, Bobby Philipps. Vertreter der Internats-Ordnung sind die „Whips“: Rowntree, Denson, Fortinbras, Barnes. Zwischen diesen beiden Gruppen stehen die Pädagogen, der „Staff“: Headmaster, Mr. Camp, Mrs. Camp-Chaplin. Außerdem spielen eine Rolle die Gruppen der Seniors und Juniors.

Vielleicht ist es wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass Anderson den Aufstand der jugendlichen Crusaders nicht politisch motiviert sieht. Er betont in seinem Buch, es handele sich durchaus um traditionelle Jugendliche, mit stark romantischen Zügen. „Traditionell“ bedeutet freilich keineswegs „angepasst“, sondern die englisch-literarisch-theatralische Tradition vergegenwärtigen: „it is they, not their conformist albers nor their conformist contemporaries who speak the tongue that Shakespeare spuke“. Ich weise auch darauf hin, um den Unterschied etwa zu Jerry Rubin und seinem eingangs zitiertem Manifest zu zeigen - bei allen Ähnlichkeiten andererseits. Noch ein Satz von Anderson über die Crusaders: „Their revolt is inevitable not because of what they think, but because of what they are (...) Mick’s story can be said to be about anything, it is about freedom“ (Anderson, S. 12).

Einige Hinweise zur Wirkung des Films: Der Film ist weltweit verbreitet, erregte aber in vielen Ländern immer wieder die Aufmerksamkeit der Zensurbehörden. Ich weise auf einige der umstrittenen Szenen hin:

- In vielen Staaten wurde zwar das Zeigen von Mrs. Camps „Pubic hair“ erlaubt (sie geht nackt durch den Schlafsaal der Jungen), aber Kürzungen in der Duschszene der Jungen wurden gefordert;

- in vielen Staaten der USA wurde die Duschszene und die Szene mit der nackten Mrs. Camp ganz verboten: beide mussten herausgeschnitten werden;
- in Australien wurde die Aufführung des gesamten Films wegen Unmoral verboten;
- im Griechenland der Obristen wurde der Wegfall der Schlussszenen des Films, der Kampf der Jugendlichen gegen die durch die Schule repräsentierte gesellschaftliche Ordnung, durchgesetzt.

Wie so oft zeigen diese Auflagen, wie wenig die Dynamik dieses Films verstanden wurde, möglicherweise auch: für wie bedrohlich sie angesehen wurde.

3.1.3 Hinweise zur Struktur der Internatswelt

Wie beim „jungen Törless“ handelt es sich um das Zeigen einer Internatswelt: im Film „If...“ freilich heute, und in England. Ich möchte drei Ebenen unterscheiden - eine Unterscheidung, die hilft, die andrängenden Eindrücke des Films einigermaßen zu sortieren:

a) Ebene der Ideologien und „Handlungsregeln“: normativ-kultureller Überbau

Zu den „Handlungsregeln“ gehören beispielsweise „work-play but don't mix the two“, oder die alte Internatsregel „help the House and you will be helped by the House“, oder „don't care for girls“. In ihnen offenbart sich die Ideologie des Internats: „we are a family/help each other“. Diese Regelwelt wird vom Staff und den Whips vertreten. Dabei hat der Staff durchaus wohlmeinende pädagogische Absichten, während die Whips das etablierte System eher zynisch ausnutzen.

b) Ebene der Personen: personales System

Im Mittelpunkt steht Mick mit seinem Narzissmus, seinem Stolz: „My face is a never-failing wonder to me“.

Daneben gibt es Asketismus: Johnny lebte drei Wochen in einer Hütte, etc.

Es geht um Haltung, Stolz, Würde (Shakespeare!) gleichzeitig um Grenzerfahrungen, Sich - spüren, Sich - erproben, Sinnlichkeit (zwischen Jungen und Mädchen, aber auch zwischen Jungen).

Alles dies trifft auf die „Crusaders“ zu, denn sie sind die Shakespearschen Helden. Bei den Whips findet sich tendentiell eher: Sadsismus, Machtausübung, Pochen auf Hierarchien, Lüsternheit, Verlogenheit. Aber man kann natürlich nicht sagen, dass hier die Guten, die Engel, gegen die Bösen, die Teufel kämpfen. Auch Mick hat - mit einem Liedtitel der Rolling Stones - „Sympathy for the Devil“!

c) Ebene der Institution: Soziales System

Achten Sie beispielsweise auf die Auseinandersetzung Mick - Denson: Mick's Haare sind zu lang, das soziale System kann dies nicht dulden oder achten Sie auf die schulischen Strafrituale, das Aufeinanderpassen, Sich - Bspähen, und den Zusammenhang von Macht und Abhängigkeit! Achten Sie auf das „Hidden Curriculum“, das das soziale System dieser Public-Schools entwickelt!

3.1.4 Hinweise auf zwei thematische Akzente

a) Public School:

Die Public Schools vertreten das Prinzip der privaten Initiative bis tief ins 19. Jahrhundert; Skepsis gegen Zentralismus und staatliche Verwaltung. Erst seit 1870 gab es die „boards of education“ für das breite Volk: Elementary Schools. Die Public Schools sind bis heute Elite-Schulen (5% eines Jahrgangs besuchen sie). Ein berühmtes Beispiel ist Eton (hier folgt ausführlichere Darstellung). Rituale und Traditionen Etons finden sich auch im Film.

b) Widerstand gegen Tradition

Die Schulen werden angesehen als jugendfeindliche Stätten, in denen Überschwang verboten ist, Risiko, Regelverletzung. Das Schulsystem stellt - im Sinne Andersons die Frage, die auch der Film „Der Wolfsjunge“ schon stellte: wie ist Freiheit/Selbstbestimmung in der Gesellschaft möglich? Der nun gezeigte Film ist in keiner Weise ein Thesenfilm, aber er will, dass wir Stellung beziehen: aus leidenschaftlichem Interesse am Leben. Vielleicht sollte

auch der künftige Pädagoge sich nicht nur von den staatlichen Regeln und Rollen her definieren, sondern auf die Leidenschaften und Bedürfnisse einer Jugend hin, mit der er es zu tun hat.

Aber diese letzte Äußerung legt vielleicht schon zu viel nahe, ehe man den Film gesehen hat.

3.2 Ablauf der Veranstaltung

Nach einer Pause folgte die Vorführung des Films. Wie immer füllte sich der Saal (der größte Hörsaal der Hochschule) auf das Doppelte, d.h.: viele Studenten kamen nur, um den Film zu sehen; sie interessierten sich nicht für die Vor- und Nachbereitung.

Nach der Filmvorführung wurde wie immer ein Fragebogen verteilt. Leider wurde er, wie häufig, nur von einem Teil der Anwesenden ausgefüllt. Die Fragen zu den einzelnen Filmen sind vergleichbar, wobei einige spezifische Akzente jeweils berücksichtigt wurden. Der Fragebogen zu „If...“ sah folgendermaßen aus (siehe Anhang; in die Kästen sind jeweils die Antworthäufigkeiten eingetragen). Eine Interpretation möchten wir uns hier ersparen. Insgesamt wurde der Film „If...“ ambivalent aufgenommen, wie auch die Gruppendiskussion zeigte. In meiner Gruppe stellte sich heraus, dass der Mehrzahl der Studenten die Schüler- und Studentenrevolte fremd war, bereits „historisch“. Soweit die Atmosphäre des gezeigten Films mit der historischen Konstellation zusammenhing, konnte sie sich nicht mehr vermitteln. Interesse hatte die Gruppe umso stärker für das System der englischen Public-School. Wie immer, kamen erst allmählich persönlichere Berührtheiten zur Sprache. Mick faszinierte einige, die meisten fanden ihn arrogant, ja dumm. Der Kampf gegen die Schule erschien den meisten unmotiviert – angesichts viel schlimmerer Unterdrückung in der Welt. Den parodistischen Hintergrund einiger Szenen hatten die meisten ebenso wenig verstanden wie den „metaphorischen Charakter“ der Schlusssequenz. Dies führte dazu, dass relativ ausführlich über Machart und Stil des Films diskutiert wurde. Es schien (wie öfter beobachtet) auch hier so zu sein, dass die Seminar-Atmosphäre der Gruppendiskussion den im Film gezeigten Emotionen und „Wildheiten“ so wenig entsprach, dass diese sofort wieder entrückt wurden. Wie einige Studenten abschließend sagten: „vielleicht wäre es besser gewesen, wir hätten den Film gar

nicht diskutiert“; möglicherweise hatten sie recht, wenn man die eigentliche Absicht des Films bedenkt.

4. Einschätzungen, Ergebnisse, Schlusskommentar

Betrachten wir die Veranstaltung zunächst im Spiegel einer zusammenfassenden Auswertung der Fragebogen zu den einzelnen Filmen, wobei der Fragebogen nach dem letzten Film „noch einige Fragen zur Veranstaltung“ insgesamt enthielt. Leider liegt eine Gesamtauswertung in Hinsicht auf die Filme nur als Zwischenergebnis vor, nachdem zwei Drittel der Filme (sechs) gelaufen waren, während die Stellungnahme zur Veranstaltung insgesamt tatsächlich am Ende erfolgte.

Um die Resonanz der Filme auf die Veranstaltungsteilnehmer zu bestimmen, hatte der Veranstalter zu sechs Filmen Fragebogen entworfen, die sich jeweils auf folgende Fragen bezogen:

- Bewertung anhand einer Zensurenkala von 1 bis 6
- Frage nach der emotionalen Betroffenheit der Zuschauer und/oder mögliche Identifikation mit einem der Darsteller
- Frage nach dem Interesse, im Anschluss an den Film zu diskutieren
- Frage, ob pädagogisch relevante Themen im Film entdeckt wurden
- Frage nach der unmittelbaren Präsenz von Szenen und Bildern.

Die Ergebnisse wurden jeweils zu Beginn der Veranstaltung referiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Filme im Durchschnitt zwischen „gut“ und „befriedigend“ bewertet wurden. Im einzelnen: „If...“ = 2.14; „Paule Pauländer“ = 2.2; „Der Wolfsjunge“ = 2.6; „Der junge Törleß“ = 2.7; „Raus bist Du“ = 2,8; „Tätowierung“ = 3.0 (Mittelwerte).

Aufgrund dieser recht guten Bewertung liegt die Feststellung nahe, dass die Auswahl der Filme zumindest unter publikumswirksamen Gesichtspunkten gelungen ist. Diese These unterstützt

auch das Ergebnis, dass nach jedem Film über 50% der Befragten ein Interesse nach anschließender Diskussion über den Film angaben („Paule Pauländer“ ca. 80%; „If...“ ca. 80%; „Tätowierung“ ca. 65%; „Raus bist Du“ ca. 90%; „Der Wolfsjunge“ ca. 80%; „Der junge Törleß“ 65%).

Insgesamt gesehen kann bei Vergleich dieser beiden Daten (Bewertung und Lust zu diskutieren) keine gegenseitige Abhängigkeit festgestellt werden, d.h. bei relativ schlechter Bewertung des Films ergibt sich eine geringere Lust zu diskutieren, bzw. bei relativ guter Bewertung mehr Lust

zur Diskussion. Eine solche Tendenz ist aber nicht durchgängig vorhanden. Eine genauere Aussage über die Abhängigkeit von Filmbewertung und Interesse an anschließender Diskussion lässt sich aufgrund der geringen Streubreite der Bewertungsmittelwerte nicht treffen. (Die Gruppendiskussionen zeigten, dass die Motivationen sehr unterschiedlich waren: ein für sehr gut gehaltener Film konnte so betroffen machen, dass gerade deswegen eine Diskussion unerwünscht war; ebenso konnte ein für relativ schlecht angesehenen Film die Lust zur Diskussion dezimieren; weitere Beziehungen sind denkbar, wurden auch oft angegeben).

Die Aussage, dass die Filmauswahl in Hinsicht auf das methodisch-didaktische Ziel der Veranstaltung sinnvoll war, lässt sich anhand der Frage nach der emotionalen Betroffenheit der Zuschauer weitgehend bestätigen. Die emotionale Betroffenheit lag zwischen 50 und 85%.

Über die allgemeine Bewertung der Filme hinausgehend ist noch die Frage von Wichtigkeit, ob die Filme speziell pädagogische Fragestellungen aufwarfen und zu Überlegungen bezüglich dieser Thematik motivierten. In diesem Punkt waren die Ergebnisse nicht so eindeutig wie die vorhergehenden. („Paule Pauländer“: 33% ja, 42% nein, 25% weiß nicht; „Der junge Törleß“: 58% ja, 42% nein; „Tätowierung“: 45% ja, 15% nein, 25% weiß nicht; „If...“: 85% ja, 15% nein; „Raus bist Du“: 95% ja, 5% nein; „Der Wolfsjunge“: 60% ja, 30% nein, 10% weiß nicht.) Hier reicht die Streubreite von 33% bis 95%, jedoch liegt der Schwerpunkt der Anzahl der Befragten, die ein pädagogisch relevantes Thema entdeckten und auch im Fragebogen nannten, bei ca. 50%, Natürlich spielte bei

dieser Frage die interne Definition von „Pädagogik“ eine Rolle. Die Tatsache, dass der Schulfilm „Raus bist Du“ mit Abstand am ehesten als „pädagogisch-relevant“ angesehen wurde, zeigt, dass eine große Zahl von Studenten „Pädagogik“ in eher engerem Sinne verstehen: pädagogische Institutionen und Berufsvollzüge dominieren. Da in „Paule Pauländer“ weder Lehrer noch Schulsituationen vorkommen, war eine größere Zahl von Studierenden unsicher, ob der Film tatsächlich pädagogische Fragen behandle. Nur in den Gruppendiskussionen konnte es dann gelingen, die dem didaktischen Programm der Veranstaltung angemessene weitere Fassung von „Pädagogik“ einsichtig zu machen. Da die Mehrzahl der pädagogischen Lehrveranstaltungen auf das künftige Berufsbild des Lehrers und die Tätigkeit in pädagogischen Institutionen vorbereiten, war es sehr schwer, das darüber hinausweisende Lernziel der Veranstaltung zu verdeutlichen: dass pädagogisch relevante Vorgänge gerade auch unter Jugendlichen, ohne Beteiligung der Erwachsenen, stattfinden; dass die Familie ein pädagogisch „relevanter“ Ort ist, usf.

Die Fragen zur Veranstaltung, die im letzten Fragebogen gestellt waren, ergaben folgendes Bild:

- a) Zunächst wurde gefragt, wie der Versuch, anhand von Spielfilmen in pädagogische Fragestellungen einzuführen, insgesamt bewertet wurde: 18 Antwortende sagten „sehr gut“, 29 „gut“, 7 weitere „möglich“; für „weniger geeignet“ entschied sich niemand, desgleichen nicht für „ungeeignet“. Insgesamt haben nur 54 Teilnehmer den letzten Fragebogen ausgefüllt bzw. abgegeben - ein knappes Viertel der regelmäßig Anwesenden. (Insofern sind diese Auswertungshinweise nur mit Vorsicht zu betrachten.)
- b) Sodann wurde eine Reihe von Lernzielen angegeben, die die Veranstaltung hatte; es war dabei möglich, mehrere anzukreuzen, „von denen Sie meinen, dass Sie in dieser Dimension etwas dazugelernt haben“.

Die Reihenfolge erfolgt im Folgenden nach der Häufigkeit der Nennungen:

- 1) Den Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und gesellschaftlichen Bedingungen erfahren (32 Nennungen);

- 2) für pädagogische Fragestellungen sensibilisiert worden sein (31 Nennungen);
- 3) Neugier geweckt, bestimmten Fragestellungen vertiefend nachzugehen (28 Nennungen);
- 4) die Beobachtungs- und Differenzierungsfähigkeit verbessert haben (27 Nennungen);
- 5) motiviert sein, Interesse für pädagogisches Fragen geweckt haben (22 Nennungen);
- 6) Einsicht in komplexe Situation gewonnen (18 Nennungen);
- 7) methodisch etwas dazu gelernt haben (Erschließung von audiovisuellen Materialien) (16 Nennungen);
- 8) für die eigene (künftige) Praxis profitiert (14 Nennungen)

Insgesamt haben die Gruppendiskussionen diese Einschätzung durchaus bestätigt. Der unmittelbare „Nutzwert“ steht an letzter Stelle; dies entspricht der didaktischen Konzeption. Erstaunlich ist die häufige Nennung des Lernergebnisses, man habe den Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und gesellschaftlichen Bedingungen erfahren - ein Gesichtspunkt, der übrigens auch in den Gruppendiskussionen jeweils eine erhebliche Rolle spielte - manchmal gegen die Intention der Veranstalter. Dieses Thema hätte man möglicherweise auch mit Hilfe von Büchern stringenter und diffiziler behandeln können. Wir vermuten, dass hier das Training, das auch durch die sonstige Ausbildung gelenkte Interesse der Studenten an „gesellschaftskritischer Analyse“ durchschlug. Immerhin steht ein wichtiges Lernziel der Veranstaltung auf dem zweiten Platz (Sensibilisierung), auch die folgenden entsprechen in etwa den Erwartungen. Freilich liegt das wesentliche Lernziel „Einsicht in komplexe Situationen gewonnen“ relativ weit hinten. Auch dies bestätigen die Gruppendiskussionen, die (längstens 1 1/2 Stunden) zu kurz waren, um die Komplexität gezeigter Situationen aufzuarbeiten.

- c) Der Wert der Einführungen in den jeweiligen Film wurde folgendermaßen beurteilt: mit „sehr gut“ 3 mal; mit „gut“ 28 mal; mit „möglich“ 14 mal; mit „weniger geeignet“ 4 mal und mit „ungeeignet“ 2 mal.

Insgesamt zeigt sich, dass die Attraktivität der Filmvorführung die der Einführung in den Film erheblich überbot. Wir hatten schon darauf hingewiesen, dass Studententeams, die sich auf einen Film vorbereitet hatten und in diesen einführten (dies geschah 4-mal) sehr erfolgreich waren.

d) Die Bewertung der Kleingruppenarbeit fiel folgendermaßen aus:

„sehr gut“ 9 mal; „gut“ 23 mal; „möglich“ 17-mal; „weniger geeignet“ 3 mal; „ungeeignet“ kein mal. - Wenn man davon ausgeht, dass die Fragebogen nur von Teilnehmern ausgefüllt wurden, die an der gesamten Veranstaltung teilgenommen haben, zeigt sich auch hier eine zwar durchaus positive, aber nicht eindeutige Einschätzung der Kleingruppenarbeit. In einem Punkt waren sich alle Studenten in den abschließenden Kleingruppendiskussionen einig: die Gruppenarbeit hatte ihnen Spaß gemacht, sie verlief angstfrei, war motivierend. Eine nicht unerhebliche Zahl von Studenten betonte, dass diese Veranstaltung ihren „Sinn“ und ihr „Interesse“ für Pädagogik geweckt hätte. Einerseits gab es also insgesamt eindeutig positive Voten sowohl zu einzelnen Teilen wie zur gesamten Veranstaltung, und dies von Studenten aller vertretenen Studiengänge. Die Problematik lag darin, dass die Kleingruppen oft überfordert waren, die Komplexität eines Films diskutierend abzuarbeiten; vor allem, dass die Gruppenarbeit relativ unmittelbar nach der Filmvorführung offenbar viele überforderte. Die Beanspruchung von viereinhalb Zeitstunden fast hintereinander erwies sich nicht nur für die Veranstalter als strapaziös.

Ein Schlusskommentar darf die praktischen Schwierigkeiten eines solchen Versuchs nicht unterschlagen. Zunächst war es schwer, einen geeigneten Hörsaal zu finden (der 16- und 35mm-Maschinen besaß). Als wir ihn ermittelt hatten, mussten die entsprechenden, zwar vorhandenen Maschinen erst eingebaut werden. Dabei gelang es nicht, ein entsprechendes Lautsprechersystem einzubauen, so dass der Ton miserabel war: er ging über den normalen Saallautsprecher. Die Maschinen waren hochgradig störanfällig; die Vorführung des Films „Nordsee ist Mordsee“ musste nach zwei Dritteln abgebrochen werden, der Rest wurde von der vorbereitenden Studentengruppe (sehr anschaulich) erzählt. Auch musste

jeweils ein Vorführer zur Verfügung stehen - eine nicht übliche Forderung im alltäglichen Hochschulbetrieb. Natürlich machte auch das Bestellen und Rückschaffen des Films viel Arbeit. Die Universitäts-Beschaffungsstelle musste sich ebenso auf die regelmäßigen Filmsendungen einrichten wie die Mitarbeiter, die die Filme abholen und zurückschaffen mussten. Fast alle Filme besorgten wir entweder über den Atlas-Filmverleih oder über die Diözesan-Filmstelle Köln. Die Verleihgebühren (im Schnitt etwa 100,- DM, häufig mehr) mussten über den Fakultätshaushalt abgerechnet werden; auch dies war durchzusetzen und klarzustellen. Gerade die Filme vom Atlas-Filmverleih kamen häufig schadhaf an (Risse, zerstörte Perforierungen, versetzte oder gestörte Tonspur, etc.). Keine der Filmvorführungen entsprach - obwohl der Saal prinzipiell dafür ausgestattet war - einer professionellen Kinovorstellung. Dies wirkte sich aber nicht nur ungünstig aus: die Aufmerksamkeit wurde um so stärker beansprucht, eine „Kinostimmung“ konnte nicht aufkommen. Dennoch beschloss die Veranstalter-Gruppe, die Veranstaltung nur zu wiederholen, wenn die technischen und organisatorischen Voraussetzungen einwandfrei sind. Wie bekannt, können technische Mishaps der Wirkung einer Veranstaltung erheblich schaden.

Was würden wir bei einem zweiten Versuch, der geplant ist, noch anders machen? Der Widerspruch zwischen dem Lernziel, „emotionale Offenheit“ des Films zu nutzen, und der Bemühung um eine interpretierende, die Aufmerksamkeit richtende Einführung und theoretisierende Interpretation lässt sich nicht aufheben. Sie müsste wahrscheinlich stärker thematisiert werden. Es empfiehlt sich, die Gruppenarbeit nicht unmittelbar im Anschluss an die Filmvorführung durchzuführen, sondern ein oder zwei Tage später. Insgesamt würden wir die Bedingungen für die Teilnahme an der Veranstaltung ändern. Beim ersten Versuch war es möglich, jederzeit den Hörsaal zu betreten oder zu verlassen. Dies führte zu ständiger Unruhe, vor allem zu Beginn der Filmvorführung, wenn scharenweise Studenten hereinströmten, die wohl eher an einer Kinovorstellung interessiert waren. Wir hielten dafür, hier nicht kontrollierend einzugreifen; aber dafür war der Preis der hohen Störungen erheblich. Bei einer Wiederholung würden wir die Bedingungen der Teilnahme strenger fassen: eine „Einführung in

den Film“ und die Kleingruppenarbeit scheinen uns unabdingbar zu sein, ebenso die Teilnahme daran.

Abgesehen von diesen Mängeln ist unser eigenes Gesamt-Urteil über die Veranstaltung sehr positiv. Die Möglichkeit, mit Hilfe von Spielfilmen für pädagogische Fragestellungen zu motivieren und zu sensibilisieren, hat sich bewährt. Wir können den Versuch darum auch Kollegen, die ähnliche Probleme haben wie wir, empfehlen (wenn sie die von uns gemachten Fehler vermeiden).

Den Studenten der Vorbereitungsgruppe (vor allem: Jürgen Abel, Ellen Orbke, Günter Seidenberg) möchte ich an dieser Stelle für ihre Mitarbeit danken. Ohne ihre Hilfe wäre die aufwendige Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung nicht möglich gewesen.

Literatur

Anderson, L./Sherwin, D.: If... Lorrimer publishing London 1969.

Baacke, D./Schulze, Th. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.

Metz, Chr.: Semiologie des Films. München 1972.

Mühlen-Achs, B.: Filmsprache und Wirklichkeit. Zur Wirkung von filmischen Unterrichtsdokumenten. München 1977.

Pasolini, P.: Der Beitrag steht in dem von FR. KNILLI herausgegebenen Band „Semiotik des Films“, München 1971.

Rubin, J.: „Do it“, Szenario für die Revolution. Reinbek 1971.

Anhang

Einige Hinweise für die Gruppenarbeit zum Film „If...“

1. Auf jeden Fall empfiehlt es sich gerade bei diesem Film, nicht mit Systematisieren anzufangen, sondern zunächst seine persönlichen Eindrücke wiederzugeben. Wie fanden Sie den Film, was hat sich Ihnen eingepägt, was war Ihnen unverständlich usw.?
2. Der Vorteil des Films, in keiner Weise „didaktisch“ zu sein, ist in Hinsicht auf seine Analyse auch ein Problem. In der Einführung wurde die Äußerung des Regisseurs zitiert, es ginge um „basic tensions“: zwischen Hierarchie und Anarchie, Unabhängigkeit und Tradition, Freiheit und Gesetz. Stimmen Sie dem zu? Wenn ja, wie wurden diese Themen hier optisch dargestellt und behandelt? Bezieht der Regisseur selbst Stellung?
3. Ohne Zweifel behandelt der Film weniger das englische Schulsystem oder ähnliche Fragen, sondern grundlegende pädagogische Spannungen/Widersprüche/Dimensionen. Welche sind das eigentlich, und gibt es hier Lösungen?
4. Kann man ein Psychogramm entwerfen von Mick auf der einen, Denson auf der anderen Seite?
5. Wie wäre der Zusammenhang zwischen Schulsystem (englische Public School mit Tradition) und Reaktions-Typen zu beschreiben und zu analysieren? Welche praktischen Schlussfolgerungen könnten sich ergeben?

Fragen zu: „If...“

Bitte, beantworten Sie die gestellten Fragen möglichst spontan und ohne viel zu überlegen! Geben Sie den Fragebogen in H 1 oder in den Arbeitsgruppen ab. Das Zutreffende bitte jeweils ankreuzen. Vielen Dank!

1. Wie hat Ihnen der Film gefallen? Bewerten Sie ihn auf einer Zensurenkala von 1 - 6:

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>					

2. Mick ist die Hauptperson. Haben Sie sich (eventuell teilweise) mit ihm identifiziert, waren Sie auf seiner Seite, oder war er Ihnen eher unheimlich, fremd?
 - war auf seiner Seite
 - war mir fremd
 - weder noch
3. Hat der Film Sie emotional angerührt, oder hat er Sie nicht weiter bewegt?
 - emotional angerührt
 - nicht weiter bewegt
4. Welche Szene/welches Bild hat Sie am meisten beeindruckt, welches fällt Ihnen sofort ein?
5. Halten Sie den Film für aktuell oder eher antiquiert?
 - aktuell
 - eher antiquiert
 - weder noch
6. Hätten Sie Lust, Fragen, die dieser Film aufwirft, zu diskutieren, oder genügt Ihnen das Sehen des Films?
 - Lust zu diskutieren
 - Sehen genügt
7. Hat der Film ein für Sie persönlich interessantes Thema angerührt (das nicht nur pädagogisch relevant zu sein braucht)?
 - ja
 - nein

Wenn ja, welches? (Stichworte genügen)