

Werner Ingendahl

# Unterhaltung: „Massenmedium“ oder „Popkultur“?

Gehört so etwas in den Deutschunterricht?

in: Literatur im Unterricht 1/2004, S. 61 - 82

## 1. Unterhaltung

### 1.1 Was ist das?

Alle kulturelle Erfahrung ruht auf einer intuitiven Vorstellung vom Passenden und Abweichenden, vom Besseren und Schlechteren, vom Hohen und Niedrigen, Schweren und Leichten. In Diskursen werden solche Unterscheidungen gerechtfertigt aus ganz unterschiedlichen Motiven, treffen aber im Grunde auf große kollektive Übereinstimmung. „Unterhaltung“ war jahrhundertlang das Leichte, Gesellige, zwar willkommen, aber gerade eben nichts Hohes und Gewichtiges, etwas für jede und jeden, populär eben, und doch mit einem Qualitätsanspruch erfahren: nicht jeder meisterte die „Kunst der Unterhaltung“. Unsere abendländische Tradition dazu formulierte Goethe 1808 aus Anlass einer Frage nach einem „Volksbuch“: „Das Vortrefflichste aller Art, das zugleich populär wäre, ist das Seltenste. Dies müsste man zuallererst aufsuchen und zum Grunde der Sammlung legen. Außer diesem ist aber noch das Gute, Nützliche und Vorbereitende aufzunehmen.“ (in Aufsätzen zur Kunst und Literatur)

**Unterhaltung** praktizieren wir in Gesprächen, beim Lesen, Fernsehen und Musikhören, bei Außertätigkeiten wie Wandern, Schauen, Shoppen ... und immer mehr auch in interaktiven Medien wie Internet, Computerspielen ...

Nicht jede Unterhaltung ist lediglich „Zeitvertreib“; „Information“ ist ernster, weniger lustvoll; „Bildung“ ist anstrengender. „Fiktiv“ ist Unterhaltung nicht unbedingt, wie Erzählung oder Doku-Soap zeigen. Im Grunde können wir Heutigen alles zur Unterhaltung genießen, das Kirchen- wie das Schlagerlied, Lessings Dramen wie Kubricks Filme ..., denn uns beherrschen kaum noch die Wertvorschriften im kulturellen Erbe, und die Vor-Urteile der Kulturpápste in Universitäten und Nachtprogrammen hören wir uns lächelnd an. Auch dass die Lust beim Lesen weniger wert sein soll als der Geist glauben wir nicht mehr. Üblich waren in der (rezeptions)ästhetischen Literatur Unterscheidungen zwischen einem mehr emotionalen und einem mehr kognitiven Lesen. Dabei wird natürlich das „bloß sinnliche Vergnügen“ abgewertet gegenüber einem „authentischen“, auslegenden Lesen. Ersteres verwandelt das Gelesene den eigenen Empfindungen an, während sich das auslegende Lesen auch Varianten von Erfahrungen und Erkenntnissen öffnet. Typisch für das sinnliche Vergnügen ist etwa das Sich-Verlieren in den Text, beim Auslegen muss man schon die Auseinandersetzungen in den methodischen Prozeduren selbst genießen können (Jauß) .

Natürlich können wir aber auch alles als „Kunst“ genießen, beschreiben, erklären, entschlüsseln ... Nicht das Medium oder ein Format schreiben die Art der Nutzung vor, sondern der kompetente Nutzer entscheidet, in welcher Weise er eine Sendung/ ein Buch rezipiert.

In der heutigen Literaturdidaktik wird eher ein Bild entworfen vom Rezipienten, der über mehrere Modi verfügt, der Schwerpunkte mal im sinnlichen Genuss, mal in reichhaltigen Kontextuierungen, mal in poetischen und theoretischen Ausarbeitungen und Interpretationen finden kann.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Hartmut Eggert, Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz, in: Groeben/Hurrelmann (s.o.), S. 186 – 194

Hans-Dieter Kübler schlägt vor, Unterhaltung in 3 Dimensionen zu bestimmen<sup>2</sup>:

1. von den Praxisformen her: den Genres, den Medien, den Programmen. Seit den Anfängen jeder Kulturgeschichte gibt es die mythischen Erzählungen, die Komik, das Verzauberte ...; es bilden sich unterhaltsame Kommunikationsformen, die Musik, vielfältige Arten von Kreisgesprächen, Liedern und Tänzen, Festen, die Kirmes ...; schließlich schaffen sich die Menschen zusätzliche Medien der Unterhaltung im Bild, im Buchdruck, im Film, im Fernsehen, im Computer ... Diese Praxisformen werden seit etwa 100 Jahren mehr und mehr institutionalisiert und kommerzialisiert; sie strecken ihre unterhaltende Art allmählich auf alle Lebensbereiche aus: Politik, Erziehung, Information ... Ihre Entwicklung liegt vor allem in der Perfektionierung der Technik, in der Steigerung der Sensationen und der Tabubrüche.

2. vom subjektiven Gefühl des Unterhaltenseins her: die affektive Beteiligung an einem Geschehen, einer Geschichte, einem Spiel; man genießt das Involviertsein, Freude oder Ärger, vielleicht Glück. Man wird aktiv, aber erholsam, man steuert selbst seine Stimmung. Manche erleben eine quasi-religiöse Faszination und Verzauberung. Fan sein ist In-sein. Inhaltlich beschreibt Hans Wagner<sup>3</sup>, was Menschen immer schon in Unterhaltung gefunden haben: Grenzüberschreitende Wirklichkeitserprobungen, typisierte und damit orientierende Welten, Lust an Identifikation und Rollenspiel, bewegende, aber zugleich kalkulierbare Emotionen.

3. vom Phänomen des Unterhaltsamen her: Unterhaltendes entsteht durch Emotionalisierung von Kommunikationsformen, und durch Vereinfachung: eine Lebensform wird leicht, angenehm, ja manchmal eben trivial, jedoch genießbar. Die Form einer Auseinandersetzung macht Vergnügen, die Inhalte sind zwar ein bisschen neu, aber auch sehr vertraut. Gelungene Unterhaltung vermittelt eine geglückte Balance zwischen Sicherheit und Unsicherheit, Überraschung und Bestätigung, zwischen Spannung und Entspannung, zwischen Erwartung und Erfüllung, Wiederholung und Abwechslung, zwischen Freiheit und Fesselung zwischen Realität und Scheinwelt.

## 1.2 Unterhaltung als Unterrichtskommunikation

So verpönt Unterhaltung als Unterrichtsgegenstand war und ist, so abwehrend werden die meisten Lehrer reagieren, wenn man einige der in ihrem Unterricht täglich angeleiteten Kommunikationsformen als „Unterhaltungen“ charakterisieren würde. Auch hier wirkt sich wohl das negative Image von Unterhaltung aus: man wünscht keine entspannten Gespräche in der Institution Schule, also nimmt man sie entweder gar nicht wahr oder deklariert sie zumindest als Arbeitsgespräche. Erst in den letzten Jahren melden sich Lehrer und Didaktiker zu Wort, die entspannte Gespräche über persönlich interessierende Themen positiv deuten, etwa Im Literaturunterricht. Valentin Merkelbach arbeitete historisch die Darstellung von Klassengesprächen zu literarischen Texten auf<sup>4</sup>:

- Es gibt Gespräche als „Problemlösungsspiele“, bei denen die Schüler die Steuerung übernehmen und die Lehrer sich gleichrangig beteiligen; sie werden verstanden als „dialogisch rasonierende Alltagsethik, wie wir sie heute allenfalls aus Abendgesprächen von erwachsenen Leuten kennen“ (144).
- Es gibt „gesprächserzieherisch sensible LehrerInnen“, die Klassengespräche über Literatur als „Gemeinsamkeit des Fragens und Forschens“ ermöglichen (23).

---

<sup>2</sup> Hans-Dieter Kübler, Alles Gaga oder: die pure Lust am Banalen?, in: medien praktisch 4/2000, S. 4 – 10.

<sup>3</sup> Hans Wagner, Von der Lust in andere Welten zu wandern, in: Bosshart/ Hoffmann-Riem (Hg.), Medienlust und Mediennutz, München 1994, S. 61 – 80.

<sup>4</sup> in: H.Christ/ E.Fischer/ C.Fuchs/ V.Merkelbach/ G.Reuschling, „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen, Frankfurt 1995.

- Es gibt immer schon Tendenzen zur „Entschulung“ des Literaturunterrichts, etwa in Phasen, in denen freie Aussprachen dominieren; allerdings können sie jederzeit von einem moderierenden, fragenden oder interpretierenden Lehrer unterbrochen werden.
- Es gibt – besonders in der Sekundarstufe II – Formen von Unterrichtsgesprächen, die als „Formen rasonierender Öffentlichkeit“ in und außerhalb der Institution Schule gelten können.
- Es gibt – dokumentiert in den vielen Beiträgen des Bandes – immer wieder auch lange Phasen, in denen sich die Schüler miteinander oder mit dem Lehrer einfach über ihre persönlichen Eindrücke und Meinungen unterhalten, und zwar in einer Sprechweise wie in ihren Freundeskreisen; Lehrende machen höchstens stimulierende Einwürfe.

(Wenn ich hier immer „es gibt“ schreibe, so heißt das, dass es auch andere Interaktionsformen im Unterricht gibt, die man nicht als Unterhaltungen kennzeichnen kann, ja die jedem zwanglosen Austausch subjektiver interessanter Äußerungen diametral entgegenstehen.)

Ein Literaturunterricht, in dem sich Lehrende weitgehend zurückhalten, damit eine Gesprächskultur unter Lernenden entstehen kann, ist sicher nur eine, und nicht die meistfavorisierte Richtung schulischer Textbegegnung. Diese pädagogische Haltung kann man natürlich literaturwissenschaftlich oder von anderen didaktischen Positionen her kritisieren, - und das geschieht ja auch<sup>5</sup>. Man kann darin aber auch eine Chance zu Gelegenheiten sehen, in denen Schüler – meist werden es Schülerinnen sein – ihre eigenen oft leidvollen Lebenserfahrungen überhaupt einmal aussprechen können (vgl. Wieler S. 31).

In linguistischen Unterrichtsforschungen sehen wir allerdings, dass alle Kommunikationsmuster, die die Institution Schule aus anderen Lebensbereichen übernimmt (Familie, Arbeitswelt, peer-group), in institutionsspezifische Interaktionen umgeformt werden<sup>6</sup>. Bei ihren Analysen weisen sie jeweils bestimmte Modifikationen der alltäglichen Musterstrukturen nach, die aus dem besonderen Abhängigkeitsverhältnis von Lehrer und Schüler resultieren. Hier können so gut wie nie chancengleiche Partner miteinander sprechen (s.S. 173f.).

Bei und nach der Medienrezeption wird mehr als man gemeinhin annimmt kommuniziert. Die Angebote werden in Beziehungen zur Alltagsrealität, zum Vorwissen, eigenen Erfahrungen und Vermutungen gesetzt.

Bei gesteuerter **Anschlusskommunikation** (in Lesegesellschaften, Schulen, VHS-Kursen u.ä.) unterscheidet man

- Gespräche, die sich auf die Kulturtechnik (Lesen, Fernsehen ...) beziehen.
- Gespräche, die dem Verstehen literarischer Texte dienen (Hermeneutik).
- Gespräche, die der Persönlichkeitsbildung dienen (als Kind, Frau, Erzieher ...)
- Gespräche, die der Unterhaltung und dem Genusserlebnis dienen. Diese Zwecke sind kaum erforscht, spielten in den Lesegesellschaften eine große Rolle, sind in der Schule verpönt, in VHS-Kursen wird schon damit geworben.

<sup>5</sup> Vgl. die Übersicht bei Petra Wieler, Gespräche über Literatur im Unterricht, in: Der Deutschunterricht 1/1998, S.26-37.

<sup>6</sup> etwa K.Ehlich/ J.Rehbein, Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen 1986.

## 2. Annäherung von den Grundbedürfnissen<sup>7</sup> her

<p>Die nebenstehenden fundamentalen Bedürfnisse des Menschen wurde von Maslow in Form einer Pyramide präsentiert und ist von unten nach oben zu lesen, weil alle Menschen mit physischen Bedürfnissen beginnen und nach Befriedigung der ersten Bedürfnisse „aufsteigen“ zu denen nach Sicherheit (die schon weniger Menschen befriedigen können); danach sind wir frei für soziale Strebungen und können uns danach um Geltung und Anerkennung kümmern. Die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung schließlich können nur noch von einem kleinen Teil der Menschheit zu erfüllen gesucht werden.</p> <p>Auf jeder dieser Stufen kann man nun auch „Unterhaltung“ genießen: zunächst einfach erholsam, ohne irgendwelchen Erwartungen ausgesetzt zu sein; dann kann Unterhaltung mich darin sicher wiegen, dass ich hierbei alles kann, alles beherrsche; die Vielfältigkeit der Unterhaltungsangebote kann ich dann für vielfältige soziale Kontakte nutzen; schließlich kann ich besondere, auch vorzeigbare Fähigkeiten in der Unterhaltung entwickeln und dadurch ein Image formen; endlich gibt es für meine Selbstverwirklichung nirgendwo so neue und phantasievolle Anregungen wie in der Unterhaltungsindustrie, die ja das nötige Geld dafür hat.</p> <p>Unterhaltung ist also nicht nur ein Bedürfnis des Menschen, sondern ist ein weites Feld zum Stillen aller Bedürfnisse. Sie ist eben mein „Lebensunterhalt“.</p>	<p><u>Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung, nach Entfaltung des Potentials der eigenen Persönlichkeit:</u> Irritierende neue Impulse für neue Denkweisen, neue Formen der Auseinandersetzung, argumentative Angebote zur Wahl und zur differenzierteren Wertung, für Phantasie und Sinnlichkeit</p> <p>↑</p> <p><u>Geltungsbedürfnisse, nach Ansehen und Anerkennung, nach Freiheit und Selbstvertrauen:</u> Möglichkeiten zum vielseitigen intensiven Kompetenzaufbau, zu Schaffung eines eigenen Images und eines angestrebten Status</p> <p>↑</p> <p><u>Soziale Bedürfnisse nach Gesellschaft und Freundschaften:</u> Vielfältige Möglichkeiten zur Identifikation und Bestätigung sozialer Rollen, Lösungsvorschläge für eigene Probleme, neue Formen sozialer Kontakte, reichhaltige Stoffe für Anschlusskommunikationen, für Spiel und Phantasie</p> <p>↑</p> <p><u>Sicherheitsbedürfnis</u> Erlebnis der Welt als in Ordnung, Bestätigung auch der borniertesten Meinung, der eingängigen Schemata, „einfach ist geil“, im Kollektiv hat man recht, zu Hause ist es auch interessant</p> <p>↑</p> <p><u>physische Bedürfnisse der Lebenserhaltung der Ruhe und Erholung</u> keine Erwartungen werden gestellt, Ruhe durch häufige Wiederholung desselben, unterhaltsam ist erholsam. Geist und Seele sind beschäftigt.</p>
---	--

<sup>7</sup> nach der Maslowschen „Bedürfnispyramide“. Vgl. Abraham Maslow, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 1999.

### 3. Annäherung von der Wissenssoziologie her:

#### Zur Unterhaltung als Erfahrungsmodus des Übergangs

In der Wissenssoziologie unterscheidet man die „Lebenswelt des Alltags“, in der wir routiniert handeln und alle Situationen problemlos durchleben wollen, von reflexiven Lebensweisen, wie wir in theoretischer, ästhetischer oder ethisch-politischer Erfahrungsweise bestreiten. Nach Alfred Schütz<sup>8</sup> ist in der Lebenswelt des Alltags das fraglos Gegebene umgeben von Unbestimmtem (I, 27). Doch der Horizont des Unbestimmten erscheint mir als auslegbar. Es gibt Fragliches, aber ich kann es bestimmen, es gibt Irritierendes, aber ich kann damit umgehen.

An den Rändern des Alltäglichen gibt es immer wieder Anstöße, in eine theoretische, ästhetische oder ethisch - politische Einstellung überzuwechseln (etwa bei neuen, schwer einzuordnenden Erfahrungen), aber meist gelingt es mir, die neuen Erfahrungen alltagspraktisch anzugleichen und ohne Anstrengung damit fertig zu werden.

So kann etwa eine ästhetische Erfahrung in meinen Alltag einbrechen, eine Erregung („arousal jag“) gefühlvoller Vorstellungen und angenehm lustvoller Denkprozesse<sup>9</sup>. Wenn ich jetzt einschwenke in eine genießende Stimmung, in der ich ohne Anstrengung entspannt eintauchen und dabei sein und leicht mitwirken kann an einer schönen Erfahrung in einem „als-ob-Raum“, der mich aller Handlungszwänge enthebt, dann befinde ich mich **im Modus der Unterhaltung**.

Ich bewege mich schon in den Räumen der ästhetischen Erfahrung, ich sehe ihre Gegenstände, genieße die Dominanz des Sinnlichen und Spielerischen, lasse Phantasie zu. aber ich gebe die Haltung der lebenspraktischen Selbstverständlichkeit noch nicht auf. Ich erlebe Überfluss statt Knappheit (im Alltag), Energie statt Verbrauchtheit, Intensität statt Langeweile, Gemeinschaft statt Fragmentierung, aber ich versuche immer, die Anstrengung der experimentierenden Mitwirkung zu vermeiden. Ich genieße das Eingängige der professionellen Gestaltung, die Wiederholungen, den Rhythmus des Immergleichen. Es entsteht eine Wohlfühlsituation, ein „Feel-good“, in der kurzfristige Problemlösungen durch Multi-medialität angeboten werden.

Das eben weiß die Unterhaltungsindustrie, aus der Unterhaltung meist kommt. Sie ist von Anfang an eingebunden in einen ökonomisch gesteuerten Prozess der marktkonformen, quotenbringenden Gestaltung. Sie wird nicht als freies Angebot auf den Markt gestellt, sondern von Promotern in bestimmte Werbungsbahnen geschleust. Dass sie diesem Prozess standhalten kann, daraufhin ist sie produziert. Darüber später mehr.

Im Übergang zur ästhetischen Erfahrung gehe ich mehr und mehr auf Distanz zur Erregung, ich genieße dafür mehr und mehr die eigene Tätigkeit des Aneignens (Erhellen, Verstehen, Erzeugen, Fortführen...). Unterhaltend genieße ich die Stimmung des Dabeiseins in einem erregenden Erfahrungsraum, ästhetisch die Form der Präsentation.

Forscher beobachten, dass ein Publikum, um sich gut zu unterhalten, etwa einfach den Kunstcharakter (eines Films ...) „übersieht“ und den dargestellten Sachverhalt unmittelbar erlebt oder vor dem problematischen Ende rausgeht. (vgl. die Geschichte von Fiske in „Politainment“)<sup>10</sup>. Wie das auf die Person des Einzelnen wirkt, ist nicht vorherzusagen: ob als Hochgefühl, Bereicherung, Stärkung des Selbstbewusstseins .... oder aber als Verdinglichung, Idolisierung, Verdrängung ..

Gerade im pädagogischen Eifer wird meist übersehen, dass man den unterhaltenen Modus als „Übergangsraum“ nutzen kann (phantasieren mit offenen Augen, tagträumen...), um im Alltag nicht auch noch vom Leid und den Problemen erdrückt zu werden.

<sup>8</sup> Schütz/Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd.1 Neuwied 1975, Bd.2 Frankfurt 1984.

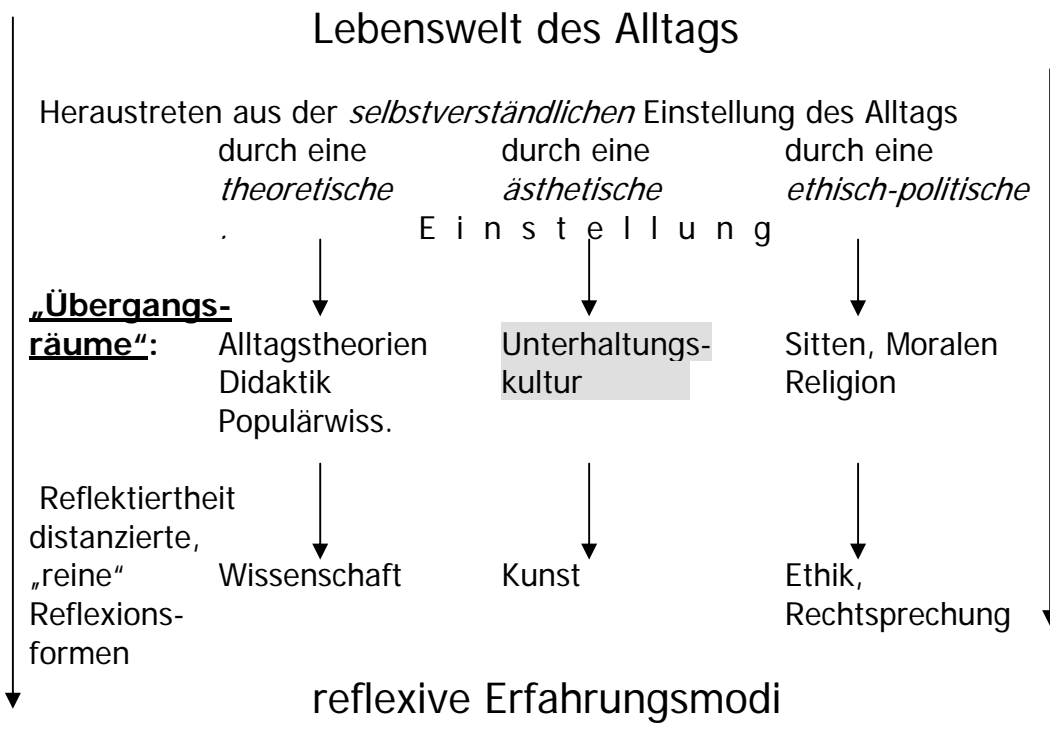
<sup>9</sup> vgl. Berlyne, Experimental Aesthetics; im Anschluss an Fechners „Vorschule der Ästhetik“, 1876.

<sup>10</sup> nach: D.Petzold/E.Späth (Hg.), Unterhaltung. Sozial- und literaturwissenschaftliche Beiträge zu ihren Formen und Funktionen, Erlangen 1994.

Das unangestregte Genießen, das Nicht-rechtfertigen-Müssen befreit schon und macht uns bereit zu ästhetischen Erfahrungen.<sup>11</sup>

Schematisch dargestellt sieht man anschaulich die vermittelnde Funktion der „Übergangsräume“; im Bereich der ästhetischen Erfahrung leistet diesen Übergang eben die „Unterhaltung“:

## Die Position der Unterhaltung in den Erfahrungsmodi



### 4. Traditionen einer UNTERHALTUNG ALS ÜBERGANG

4.1. Es gab in der Germanistik eine Tradition, „Kitsch als kulturellen Übergangswert“ zu definieren.<sup>12</sup> E. Ackerknecht<sup>13</sup> leitet in seiner Schrift mit gleichlautendem Titel aus dem Goethezitat und einer Erlebnisästhetik ein volksbibliothekarisches Modell ab: Er kennt außer Kunst nur noch Schund und Kitsch und will „das lebensmäßig Positive in den Kitscherlebnissen“(11) erhalten. In seiner Jugend komme kein Mensch an einem Stadium vorbei, in dem er dem Hang zum Gewöhnlichen gern nachgibt; das aber sei „ein pubertäres Durchgangsstadium (wie die Masern) des vor-künstlerischen Lesers“. Der Kitsch ermögliche das „Hinauflesen“, weil er „in der ästhetischen Erlebnisschicht kunstgleiche Wirkungen“ ausübt (ebd.).

Genauso wurden bestimmte Genres – wie z.B. die „Kolportageliteratur“ – geschaffen, um den quantitativ großen Bereich von Gelesenem erfassen und im Vergleich mit der Hochliteratur

<sup>11</sup> Donald Woods Winnicott, *Transitional Objects and Transitional Phenomena*, in: ders. *Through Paediatrics to Psycho-Analysis*, London 1982.  
ders., *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, München 1974.

<sup>12</sup> Vgl. Walter Killy, *Deutscher Kitsch*, -----Erwin Ackerknecht, *Der Kitsch als kultureller Übergangswert*, Bremen 1950

<sup>13</sup> Erwin Ackerknecht, *Der Kitsch als kultureller Übergangswert*, Bremen 1950

beschreiben zu können, in dem Schriften – meist in Heftchenform - mit „billigen Wirkungen“ massenhaft verbreitet wurden. Manche – bes. französische – Schriftsteller hatten nebenher oder in ihrer Jugendliteratur (Simenon) diesen Markt bedient. Heute braucht man den Begriff „Kolportage“ hauptsächlich um bestimmte Filme charakterisieren zu können. (Vgl. Maase)

4.2. Eine andere Tradition bildete sich heraus in der Diskussion um „Hochliteratur“ und „Trivilliteratur“: Obwohl die Mainstream-Germanistik die Probleme der „minderwertigen Literatur“ eigentlich schon im 19. Jahrhundert in die Volksskunde abgeschoben hatte<sup>14</sup>, drängten immer wieder jüngere Wissenschaftler auf Auseinandersetzungen über das Triviale in der Kunst, ganz besonders in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts<sup>15</sup>. Zur Kategorisierung und Kanonisierung der literarischen Texte erwies es sich oft als notwendig,

- einerseits hochwertigen Texten, die allen Künsten poetologischer, rhetorischer und hermeneutischer Anstrengungen standhielten, einen großen Unterhaltungswert und/oder eine große Popularität zuzugestehen;
- andererseits triviale Texte trotz inhaltlicher Banalität, Epigonalität in Konstruktion und Stil sowie Publikumsorientiertheit dennoch in der Schreibweise und dem künstlerischen Umgang mit verschiedenen Genremerkmalen als besonders hochstehend anzuerkennen (etwa Simenon).

So konstruierte man ein „Übergangsfeld zwischen hoher und niederer Literatur“ und nannte es „Unterhaltungsliteratur“. Aus einigen Definitionsversuchen<sup>16</sup>:

- Hohe Schicht: geprägt durch Individualität der Darbietungsstrukturen und Inhalte; Mehrfachcodierung, mehrere, auch widersprüchliche Aussageebenen; unendliches Reflexionskontinuum, vieldeutig; Distanz zwischen Werk und Erwartungen des Lesers; unbestimmt, viele Leerstellen; innovativ; erzeugt Interpretationsfreude;
- Trivilliteratur: geprägt durch Schablonenhaftigkeit, Redundanz, Vorhersagbarkeit, angepasst an Leserexpectationen; konservativ; erzeugt dumpfe Bestätigung;
- Unterhaltungsliteratur: hat dies alles in geringerem Maße, bleibt aber sprachlich gefällig und inhaltlich dominant; erzeugt Lesefreude;

Man kann sich leicht vorstellen, wie schwer eine Handhabung eines solchen Schichtenmodells in der praktischen Zuordnung von Werken wird - sowohl vergangener Epochen als auch der unmittelbaren Gegenwart<sup>17</sup>; erst recht problematisch ist eine Übertragung des literaturwissenschaftlichen Schichtenmodells auf Gesellschaftsschichten!<sup>18</sup> Aber es passte gut zum pädagogischen Modell einer „kompensatorischen Erziehung“, solch ein Modell der literarischen Erziehung zugrundezulegen, damit man ein „Hinauflesen“ plausibel machen konnte.

4.3. Ein mehr gesellschaftspolitisch begründeter Ansatz bildete sich Anfang der 70er Jahre aus diesen beiden ersten heraus, nach dem Unterhaltung als „Kompensation strukturbedingter Frustrationen“<sup>19</sup> ernstgenommen werden sollte, indem die zu „spätkapitalistischer Perfektion gesteigerten Idole“ in der Trivilliteratur von Heftromanen bis zur Pornoliteratur original im Unterricht „unter Gleichen“ besprochen werden sollten. Denn das Schmutzige und Schundige sei erfahrungsgemäß das Lustige und Lustvolle und müsse also zum Wertvollen aufgewertet werden.

---

<sup>14</sup> Vgl. Hermann Bausinger, Schwierigkeiten bei der Untersuchung von Trivilliteratur, in: Wirkendes Wort 1963, S. 204 - 215

<sup>15</sup> Vgl. etwa Hans Friedrich Foltin, Die minderwertige Prosaliteratur, in: Dt. Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1965, S. 288-323.

<sup>16</sup> Vgl. die tabellarische Zusammenstellung von Merkmalen bei Hans Dieter Zimmermann, Das Vorurteil über die Trivilliteratur, in: Akzente 5/1972, S.386 – 408.

<sup>17</sup> Aufschlussreich für diese Probleme ist der Versuch Umberto Ecos, eine mittlere Ebene des literarischen Schreibens stilanalytisch festzumachen. In seinem Aufsatz „Die Struktur des schlechten Geschmacks“ (in: U.Eco, Apokalyptiker und Integrierte, Frankfurt 1984) schiebt er zwischen Proust und einem italienischen Sandokan-Roman Lampedusas „Der Leopard“ als „Idealmodell eines mittleren Produkts“ ein und zeigt an Textausschnitten die „Kontamination zwischen Erzählweisen der Massenerziehung und die Anspielungen auf die hohe literarische Tradition“ (98). Bezeichnend ist, dass Eco einige Seiten weiter seine Befunde relativiert durch Hinweise auf Leseweisen und Biografien, die auch zu anderen Wertungen führen könnten.

<sup>18</sup> Vgl. Zimmermann, a.a.O., S. 402 ff.

<sup>19</sup> etwa Amschl/ Holzinger/ Mendl, Schmutz und Schund im Unterricht, Darmstadt 1973, hier S.53.

4.4. In derselben Zeit erschienen viele Publikationen zum Problem der literarischen Wertung. Wolfgang Schemme<sup>20</sup> zeigte in einer sehr gründlichen Auseinandersetzung,

- dass Wertaussagen nicht empirisch verifizierbar sind, sondern subjektive Urteile referieren;
- dass ästhetische Maßstäbe nicht ohne einen geschichtlichen Bezug auf Raum und Zeit zu Wertentscheidungen führen;
- dass Wertaussagen ihren Wahrheitswert gewinnen aus ihrer Überzeugungskraft, ihrer Plausibilität;
- dass ästhetische Kriterien gemessen werden müssen an ihrem Aufklärungswert für das Selbst- und Weltbewusstsein der rezipierenden Menschen;
- dass die Möglichkeit zur Anwendung verschiedener Kriterien prinzipiell bei künstlerischen Werken (aller literaturwissenschaftlicher „Schichten“!) zu mehrfacher Bedeutung und Bedeutsamkeit führt;
- dass also ein Unterricht in literarischer Wertung sinnvoll wird als methodisch gestützter Prozess der Reflexion von Rezipienten über ihre Wertungen und deren Ursachen mit dem Ziel, sich selbst und ihre Lebensbedingungen in ihrer Gegenwart zu erkennen.

Unter der einseitigen Voraussetzung einer „Kunst als Teil der Vernunft“ (vgl. Anhang „Ästhetische Praxis“), in der ästhetische Praxis nicht eigenständiger Teil unserer Lebenspraxis ist, sondern immer im Dienst der theoretischen Reflexion und damit der kognitiven Bildung steht, ist dieser Schluss auf Unterrichtsziele sicher nachvollziehbar und akzeptabel. Doch Schemme übernimmt trotzdem Foltins und Zimmermanns Schichtenmodell, obwohl er große „Probleme der Schichten-Übergänge“ sieht. Dem Philologen bleibt wohl eine Leserpsychologie suspekt, nach der man jeden Text mit trivialer, Unterhaltung genießender oder auch anspruchsvoller poetologischer Einstellung lesen kann, und dass in der täglichen Lesepraxis – gerade der Vielleser! – eher ein „Hinunterlesen“ auch der anspruchsvollsten Werke zur genießenden Unterhaltung üblich ist. Radikal auf ein philologisches Ernstnehmen auch der populären Texte pochte erst die Ästhetik des Pragmatismus, etwa Shusterman (vgl. Anhang), der auch Popmusiktexte mit literaturwissenschaftlichen Kriterien untersuchte und erstaunliche Erkenntnisse vorführen konnte.

4.5 **Das Literarische**, insbesondere das Narrativ-Literarische wird nicht mehr in erster Linie durch „Literatur“ im klassischen Sinne vermittelt: Schon längst ermöglichen auch die AV-Medien Film, Fernsehen, Video, mehr und mehr auch interaktive Computermedien die Funktionen des literarischen Lesens:<sup>21</sup>

Das hat weitreichende Konsequenzen: die vielen positiven Wirkungen des Lesens auf die geistige Entwicklung von Kindern, die von manchen Eltern- und Lehrerverbänden immer wieder eingefordert werden, gehen mehr und mehr auch von den Bildmedien aus:

<b>kognitive Wirkungen</b>	<b>emotionale</b>	<b>normativ-verhaltensorientierte</b>
Erhöhung der Abstraktions- und Konzentrationsfähigkeit, Ausbildung der Phantasie, Antizipation von Handlungsverläufen, Umgang mit fiktiven Welten, Utopie Aufbau vielschichtiger Repräsentationen von Situationen und Figuren, unterschiedl. Interpretationsmöglichkeiten, Selbstreflexion, kulturelles Gedächtnis	Leseerlebnis und –glück, Unterhaltung, Identifikation, Empathie	moralische Bezüge zur Realität, Rollenflexibilität, Probehandeln, Ideologiekritik Utopie Persönlichkeitsentwicklung Selbstreflexion, Normendiskurs

<sup>20</sup> Trivilliteratur und literarische Wertung, Stuttgart 1975.

<sup>21</sup> M. Schreier/ G. Rupp, Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch, in: Groeben/ Hurrelmannn (Hg.), Lesekompetenz, Weinheim 2002, S.251 – 274.

Fast alle dieser Funktionen können auch von den anderen Medien übernommen werden; die Autoren bezweifeln dies lediglich bei „Leseerlebnis“ und der Ausbildung der Sprachfähigkeit und der Phantasie (weil die Bilder nicht mitgeliefert werden beim Lesen).

„Traditionelle Unterhaltungsfunktionen des Lesens wie Entspannung, Entlastung, Zerstreuung werden zunehmend von den audiovisuellen Medien als „Geschichtenerzählern“ und von den Printangeboten im Medienverbund übernommen. Die Kompetenzanforderungen dafür scheinen gering zu sein – allerdings steigern sich mit zunehmenden technischen Möglichkeiten medialer Realitätssimulationen die Anforderungen an die Kompetenz, Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen zu treffen. Funktionen der intellektuellen Auseinandersetzung mit Weltentwürfen und Werthaltungen erfüllt dagegen nach wie vor die literarische Lektüre, die die Verbindung von Imagination und Kognition, Emotionalität und Reflexivität sowie die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung von Texten in besonderer Weise fordert.“<sup>22</sup>

Auch dass die Lust beim Lesen weniger wert sein soll als der Geist glauben wir nicht mehr. Üblich waren in der (rezeptions)ästhetischen Literatur Unterscheidungen zwischen einem mehr emotionalen und einem mehr kognitiven Lesen. Dabei wird natürlich das „bloß sinnliche Vergnügen“ abgewertet gegenüber einem „authentischen“, auslegenden Lesen. Ersteres verwandelt das Gelesene den eigenen Empfindungen an, während sich das auslegende Lesen auch Varianten von Erfahrungen und Erkenntnissen öffnet. Typisch für Ersteres ist etwa das Sich-Verlieren in den Text, beim zweiten muss man schon die Auseinandersetzungen in den methodischen Auslegungen selbst genießen können (Jauß) .

In der Literaturdidaktik wird eher ein Bild entworfen vom Rezipienten, der über mehrere Modi verfügt, der Schwerpunkte mal im sinnlichen Genuss, mal in reichhaltigen Kontextuierungen, mal in poetischen und theoretischen Ausarbeitungen und Interpretationen finden kann.<sup>23</sup>

4.6. Schließlich führte auch die - von der Deutschdidaktik verstärkt in die Germanistik hineingezogene - Kinder- und Jugendliteratur dazu, mit ihr einen Übergangsbereich zwischen trivialer und hoher Literatur anzunehmen: Mit der einen teilte sie die einfache Struktur und Schreibweise, mit der anderen das über sich selbst „Hinausweisende, die Offenheit für das Abweichende, Individuelle und Komplexe“<sup>24</sup> .

4.7 Aus dieser Richtung kommt auch eine **literaturdidaktische Aufarbeitung der Unterhaltungsliteratur** für den Deutschunterricht in einem Themenheft der meinungsbildenden Zeitschrift *Praxis Deutsch* (150), in dem Bettina Hurrelmann 1998 den Basisartikel schrieb. Sie wendet sich zunächst gegen die „Halbheiten und Notlösungen“ mit der „anspruchsvollen Lektüre“, mit denen Deutschlehrer im 19. und 20. Jahrhundert die „Ambivalenz zwischen kultureller Norm und wunschgeleiteter Praxis übertünchten“ (15). Dabei habe sich besonders seit den 70er Jahren „der Literaturunterricht von der privaten Literatur- und Medienerfahrung der Heranwachsenden entfernt“ (17). Gerade die Germanistik habe den Studierenden mit ihrem Literaturkanon ein falsches Bild von der literarischen Tradition vermittelt: Von Literaturfreunden gelesen wurden nicht die Eleven der Klassiker, sondern – gestützt auf viele Zeitschriften wie die „Gartenlaube“ – „in einem Kontext, in dem Kitsch, Belletristik und literarische Qualität ineinanderflossen“ (18). Probleme damit hatten nicht die Leser, sondern „die professionell mit Literatur Befassten“ (19).

Was Unterhaltungsliteratur sei, so Hurrelmann, lasse sich nicht objektiv an Texteigenschaften festmachen, erst recht nicht wegen der vielfältig möglichen Lesemodi. Sie

---

<sup>22</sup> (Bettina Hurrelmann, Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren, in: Groeben/Hurrelmann (Hg.), Lesekompetenz, Weinheim 2002, S.123 – 149

<sup>23</sup> Vgl. Hartmut Eggert, Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz, in: Groeben/Hurrelmann (s.o.), S. 186 – 194

<sup>24</sup> Vgl. Joachim Fritzsche, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd. 3: Umgang mit Literatur, Stuttgart 1994, S. 115.

bestimmt – in der Nachfolge Helmut Kreuzers (1967) – Unterhaltungsliteratur literatursoziologisch als den „Literaturkomplex, den die maßgeblichen Geschmacksträger einer Zeit weder zur hohen Kunst erheben noch diskriminieren, sondern tolerieren --und in ihrer eigenen Lesepraxis faktisch durchaus schätzen“(17). Didaktisch macht sie sich aber auch von den Geschmackspäpsten unabhängig und legitimiert Unterhaltungslektüre für den Unterricht einfach dadurch, „weil sie in unserer Kultur bis heute die meistpraktizierte Form alltäglichen Lesens darstellt“ (16) Erst auf der Basis befriedigter Unterhaltungsinteressen, erst „aus frühen, belohnenden Leseerfahrungen speisen sich Neugier, Zutrauen und die Erwartung, auch an Fremdem und Kompliziertem Freude finden zu können.“(ebd.) Triviales, Banales, Schematisches erkennen Leser schon selbst, davor brauche die Schule nicht penetrant zu warnen. Vielmehr komme es auf die entdeckenden Umgangsformen an, auch hier in diesem „Übergangsraum“ produktive Momente für das literarische Lernen zu eröffnen. Sie erinnert u.a. an die Kolportageliteratur, der nicht nur Ernst Bloch utopische Qualität zugesprochen habe(20). Auch an die Grenzen, an denen man sich nicht mehr den Identifikationsangeboten der Unterhaltung einfach überlassen will und selbst nach Anspruchsvollerem verlangt, stößt man schon bald genug. Entscheidend sei eben, dass „der Literaturunterricht ... die Unterhaltsamkeit nicht erschlägt, sondern dass Formen gefunden werden, die das Vergnügen an der Literatur unterstützen und entfalten helfen.“(22)

## 5. Von der Popkultur her gesehen

**5.1 Versuche, Popkultur angemessen zu bestimmen** stoßen auf den (etwa seit Adorno) üblichen Diskurs in der Feuilletonszene, Popkultur aus der Sichtweise der traditionellen Kunst zu definieren, und damit als Abstieg oder gar als „Absturz“.

Es ist zunächst eine zutreffende Beschreibung, dass die Popkultur aus der traditionellen Kultur Fertigteile übernimmt und sie (industriellen) Standardisierungen unterwirft; dabei wird mit ständigen Wiederholungen gearbeitet, wobei immer kleinere Elemente (Sonderteile etwa) als wesentlich, typisch für eine Richtung herausgestellt („fetischisiert“) werden.

Gebraucht werden die kulturindustriellen Produkte allerdings – massenhaft – in einer sie sehr begünstigenden, stützenden Umwelt (Medien, Jugendszene, stark frequentierten Institutionen), technisch mit immer den neuesten Apparaten verstärkt und bekräftigt, mit Tanz, Bildern und Geschichten emotional erlebt, als lebensnotwendige Gebrauchswerte verstanden, bejaht als Mode-Artikel. Die Popkultur wird erfahren nicht als „leichterer“ Abklatsch der „hohen“ Kunst, sondern als eigenes Medium, mit eigener Lebenswelt, eigenem Erfahrungsmodus. Zur Kunst verhält sie sich etwa wie die Fotografie zur Malerei. (nach D. Diederichsen, Pop ist ein Absturz, in: taz 11.3.03, S.15/16)

Der Medienmarkt lanciert nicht nur die meinungsbildende Mainstream-Popkultur, sie unterfüttert sie auch mit eigenen Mythen wie etwa: Ablehnung des Spießertums, Lust auf Freiheit und unbändigen Erlebnishunger sich jugendlich fühlender aufgeschlossener Menschen; Pop enthält immer auch subversive, aufständische, progressive Elemente. Pop schafft Synergieleistungen (Musik – Literatur – Mode – Sport – Computerkultur - ... bis zur Religion) im Stile eines Gesamtkunstwerks, etwa so wie früher das Theater, nur sehr viel massenhafter über alle Schichten hinweg.

Zum favorisierten Deutungssystem, das den Pop vom Markt her sieht, der ihn ermöglicht, gehören Deutungen, die die Vorwürfe des (überwundenen) Bildungsbürgertums positiv modifizieren bzw. selbstbewusst kontern:

- Pop ist zwar Kulturindustrie, aber Pop geht überall mit neuester Technik voran, er befördert die technologische Entwicklung, etwa in der Elektronik.

- Neue Kunstströmungen, sofern sie sich neuer Medien bedienen wollen, werden primär in der Popkultur realisiert (z.B. Videoclips und Werbespots im Bereich des Filmischen und Bildnerischen).
- Das setzt voraus: Mit Pop muss Geld zu verdienen sein.
- Pop ist sowohl eng lokal verankert als auch global verwertbar, ist also immer nah bei den Menschen (im Gegensatz zur „Hochkultur“)
- der Popkonsument ist zwar – über die Medien – ein kontrollierter Zeitgenosse, aber er kann sich auch überall beteiligen
- Pop muss eventfähig sein, erreicht also den „ganzen Menschen“

SO KÖNNTE MAN ALSO FOLGENDE DEFINITIVISCHE UNTERSCHIEDUNG TREFFEN:

Massenmedien sind ein Repertoire, bieten die Ressourcen an für die Populärkultur, die besteht aus den Umgangsweisen und –formen der Leute mit ihnen. Diese kulturell differenzierte Praxis wird in den Cultural Studies als „ästhetische Reflexivität“ verstanden.

## 5.2. Unterscheidungsmerkmale zur traditionellen „Hochkultur“

1. Die Leute wählen aus dem massenmedialen Angebot dadurch aus, dass sie mit den sie interessierenden Angeboten etwas machen, sie in produzierender Weise zum Element ihrer Alltagskultur machen, in ästhetischer Tätigkeit „fortsetzen“.
2. Dies wird nicht als anstrengend empfunden, sondern als Vergnügen: das Angebot wird mit (subjektiver) Bedeutung aufgeladen – ganz konkret – und lustvoll erlebt.
3. Das Populäre wird als funktional für gesellschaftliche Bedürfnisse (einer Gruppe) erfahren, und gerade nicht aus der Distanz zwischen – nie nützlichem – Kunstwerk und dem es sich erarbeitenden Menschen. Popkultur wird unmittelbar relevant gemacht durch eigen-sinnige Bedeutungsaufladung mit eigenen Interessen, Erfahrungen, Erinnerungen, Wünschen...
4. Popkultur kann dazu gebraucht werden, einen Sinn im eigenen Leben zu stiften, - also etwa, meine Männerrolle in meiner Familie, in der Schule ... zu begreifen und besser damit umzugehen.
5. Auch Pop-Texte sind polysem, bedeutungsvielfältig, aber nicht in dem Sinne, dass sich verschiedene Ideen daraus ableiten lassen (deren beste, korrekteste, autornächste ...bestimmt werden kann von Autoritäten), sondern indem sie verschiedene Gebrauchsmöglichkeiten bieten, für die jeder „Fan“ ein Experte ist. Aus den kulturellen Ressourcen entsteht kulturelle Praxis: Supermarkt – auswählen – aus eigenen Vorräten ergänzen – Gericht kochen/Fest feiern.
6. Es interessiert nicht die Ganzheit (Werk und Autor), sondern nur das, was mir Spaß daran macht, - in der Soap nur die Stellen, wo ich lachen kann.
7. Gerade die Merkmale der Popkultur, die die Profi-Kritiker ihr vorwerfen (konventionelle Massenproduktion/ vorhersagbare, überflüssige Sensationshascherei/ leichte Zugänglichkeit, mangelnde Herausforderung zur geistigen Anstrengung) machen es den Leuten möglich, sie sich auf ihre Art anzueignen:
  - viele können ihren Gebrauchswert finden,
  - sie haben Freude daran, ihre Erwartungen erfüllt zu sehen,
  - sie genießen ihre fortsetzende ästhetische Tätigkeit (dazu gehören auch die Texte und Lehrveranstaltungen, die in akademischer (und schulischer) Nutzung entstehen).<sup>25</sup>

<sup>25</sup> nach: John Fiske, Populäre Urteilskraft, in: Göttlich/ Winter (Hg.), Politik des Vergnügens, Köln 2000, S. 53-74.

Den Reiz der Vieldeutigkeit populärer Unterhaltung erklärt Lothar Mikos mit Hilfe eines Konzepts von „Rahmungen“<sup>26</sup>: Jedes Angebot enthält unterhaltende Elemente, die jeder aus seiner Lebenswelt kennt; nimmt man an einem Angebot teil, kann man den Schwerpunkt der Beteiligung auf eins dieser Elemente setzen. Mikos macht das Konzept an der Reality-Show klar: „Es handelt sich (1) um ein Spiel, in dem (2) weitere Spiele gespielt werden, und diese ... sind (3) Bestandteile einer (Show), die (4) nach Dramaturgie und Darstellungsweise von Soaps inszeniert ist und (5) wirkliche Folgen nach sich ziehen kann.“ Es kommt hinzu ein (6) selbstreflexiver Rahmen, in dem die anderen 5 Rahmen thematisiert werden, sowie ein (7) selbstreferentieller Rahmen, der auf die Eingebundenheit in popkulturelle Zusammenhänge verweist.

### **Formen der Teilhabe und Aneignung :**

- Vergnügen am Film durch das Spannungsverhältnis zwischen vergnüglicher Filmaneignung (entweder in Kinokultur oder Gruppenfernsehen) und kenntnisreicher, kritischer Unterhaltung danach (179),
- durch begleitendes Lachen und Einwürfe, die in ironisierende Kommentare übergehen (159).
- Je nach sozialen Erfahrungen mit ökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen generieren Gruppen in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen (105).
- Die Fähigkeiten zum Computerspielen erzeugen eine besondere Stellung in peer-groups (190), den „interpretativen Gemeinschaften“.
- Den anderen Gemeinschaften gegenüber erwirbt man durch Fan-Wissen ein besonderes Image, insbesondere „Genrekompetenzen“ (204).
- Diese besonderen Fähigkeiten können global verwertet werden in Usenet-Foren, in Newsgroups mit thematischer Orientierung.

So werden Voraussetzungen geschaffen

- für eine positive Selbstwahrnehmung,
- für eine Anbindung an die große Welt,
- für die Freiheit der Selbstbestimmung des Vergnügens,

„Vergnügen in der Medienrezeption ist zusammen mit der Phantasie ein wesentlicher Teil der eigenen Identitätskonstruktion, Teil einer Selbst-Disziplinierung und Selbst-Normierung in einer Medienwelt, die kein Außerhalb mehr zulässt. Dieser Prozess ist nicht allein als Vergnügen aufzufassen.“<sup>27</sup>

## **6. Kulturhistorische Einordnung der populären Kultur**

All solche Versuche, „Unterhaltung“ in einer „mittleren Position“ anzusiedeln mit mehr oder weniger wissenschaftlicher Begründung sind wahrscheinlich fundiert in einer ganz fundamentalen Lebenserfahrung: Highlights, Exzesse, extrem Miserables oder extrem Schönes lassen sich zwar situativ genießen, nicht aber leben. Leben können wir jeden Tag nur das Durchschnittliche, das das extrem Miserable erträglich macht und das Spitzenkunstwerk zumindest zugänglich auch dem, der kein Genie ist. Wir wollen uns nicht dauernd mit Wolfgang Nitsch in Blut und Kot suhlen, sondern lieber im Schlammbad des Wellnesszentrums; Goethes „Faust“ in der ungestrichenen 21 Stunden-Fassung Peter Steins wird sich kaum einer ein zweites Mal antun, da ziehen wir „zurechtgemachte“ genießbare Fassungen vor. Alles was wir aus den Extremen machen, wird – bestenfalls! – Unterhaltung für uns, es sei denn, uns gelingt selbst mal ein künstlerischer Aufschwung.

---

<sup>26</sup> Lothar Mikos, Das Leben als Show, in: medien praktisch 4/2000, S. 17-21.

<sup>27</sup> Johanna Dorer/ Matthias Marschik, Welches Vergnügen?, in s.o. S. 267 – 284, hier S. 280

Unterhaltung aus Kunst zu machen mag so mancher Volkspädagoge als Regression oder Affirmation (vgl. Herbert Marcuse) verschreien. Hätten die Hüter des „Wahren, Schönen und Guten“ selbst nicht jahrhundertlang daran mitgewirkt, alles als minderwertig einzustufen was „das Volk“ macht, brauchten wir nicht so schrecklich lang, uns das schlechte Gewissen abzugewöhnen, das sich in unseren ästhetischen Erfahrungen und Tätigkeiten einstellt, die natürlich immer unvollkommen bleiben.

Sobald wir aus Kunstwerken etwas Verstehbares gemacht haben, ist ihre spezifische Form weg, sei es im persönlichen Leseprozess, im Literaturunterricht, in einer „Kunsttherapie“. Und so können wir an der Kunst immer nur das lernen, was wir daraus gemacht haben. Kunst heilt nicht, sagt Adolf Muschg nach gründlicher Auseinandersetzung mit der Frage „Literatur als Therapie?“<sup>28</sup> Ihre therapeutische Wirkung besteht in ihrem Dasein: sie ist immer noch als Ganzes da, nachdem wir sie vorgeführt, analysiert oder didaktisiert haben; sie ist immer wieder das als Versprechen ungeahnter Möglichkeiten, als Erlebnis oder Reflexion.

### **Zum Paradigmenwechsel in den letzten 40 Jahren**

Sind das nicht Zeichen einer veränderten Einstellung in der kulturellen Meinungsführung, wenn der meistdiskutierte Literaturkritiker Deutschlands, M.R-R., zur Prosa des amerikanischen Autors John Updike sagt: „Updikes Prosa gehört zum Unterhaltendsten, was sich in der Weltliteratur unserer Jahre finden lässt.“ (Klappentext) Als wenn Unterhaltbarkeit beim Kürten von „Weltliteratur“ je eine Rolle gespielt hätte! – Oder wenn derselbe Literaturpapst in der FAZ vom 4.5.1992 Thomas Gottschalks Sendung „Wetten, dass...“ in den kulturellen Raum Deutschlands einbezieht. Der Volkskundler Kaspar Maase beschreibt diese Veränderungen als den Wandel vom Paradigma der Massenkultur zu dem der Lebensstile.<sup>29</sup> Die bürgerliche Verachtung der Massenkultur richtete sich „in Wahrheit gegen die Masse“ (Eco). Zentraler Begriff des bürgerlichen Ideals war der des autonomen Kunstwerks, dem sich nur der Hochgebildete angemessen nähern konnte. Demgegenüber war alles andere defizitäre Abweichung. Die Werk-Ästhetik bestimmte den Wert eines Werkes aus ihm selbst und klammerte den Rezipienten aus. Was die Interpretationen der Profis aus den Gipfel-Leistungen der Kunst ableiteten, galt als wegweisendes Ideen-Repertoire für das Hineinführen der nachwachsenden Generationen in das kulturelle Erbe. Hinter dieser Scheinwelt sah die Lebenspraxis und die diese bestimmenden Maximen immer schon ganz anders aus. Seit Mitte der 60er Jahre wurde diese Diskrepanz in Schulen, Universitäten und Familien aufgedeckt und - im Generation-Abstand –auch mehr und mehr zugegeben.

Das neue Paradigma der Lebensstile der „Erlebnisgesellschaft“ bildete sich in den 80er Jahren des 20.Jh. heraus. Was einem gefällt, ist auch legitim, wenn es der gesellschaftliche Status legitimiert; d.i. bei dem einen der Gruppenzusammenhalt, bei dem anderen die elitäre Meinungsführerschaft oder einfach viel Geld, jeweils abgesichert durch mediale Präsenz.

Die Schwachen in der Gesellschaft, die „ihre“ Popkultur nun von allen vereinnahmt sehen, antworten mit eigenen Umgangsformen. „Populäre Kultur schafft keine Werke – sie geschieht.“ (Maase S. 92).

„Massenkultur und Unterhaltungsindustrie enthalten ein bedeutendes Demokratiepotehtial. Sie schaffen einen Fundus an Imaginationen, den alle Mitglieder eines Gemeinwesens teilen. Gegenwärtig bewegen wir uns jedoch in Richtung auf eine Gesellschaft, deren Gruppen durch gemeinsame Unterhaltung gerade getrennt werden.“ (ebd. S.99)

---

<sup>28</sup> Frankfurt 1981.

<sup>29</sup> Spiel ohne Grenzen. Von der ‚Massenkultur‘ zur ‚Erlebnisgesellschaft‘: Wandel im Umgang mit populärer Unterhaltung, in: U.Göttlich/ R. Winter (Hg.), Politik des Vergnügens, Köln 2000, S. 75 – 102.

Vergessen wir doch nicht bei allem positiven Blick auf die populäre Kultur deren widerlichen Bereiche, - Maase nennt sie „Geschmacklosigkeit bis zur Schmerzgrenze“: Auto- und Truckrennen bis zum totalen Crash, Catcherorgien bis zum Plattmachen, Big-brother- und Superstar-Serien und was sonst noch jemand als ekelhaft empfinden mag.

Einem solchen Paradigmenwechsel angemessen taucht im massenmedialen Gespräch sogar die Universitätsgermanistik auf, orientiert sich an Feuilleton-Meinungen, an literarischen Moden, entdeckt im „Pop-Roman“ die neue Schreibweise der „neuen Archivisten“<sup>30</sup>; das Feuilleton bedankt sich mit massenhafter jubelnder Rezension (vgl. perlen-taucher.de). Abgelehnt wird in diesen Kreisen alles, was mit dem Anspruch „ich bin ästhetisch, ich bin schwierig, ich bin Kunst“ daherkommt. Repräsentativ für die deutsche Literatur der neunziger Jahre ist dagegen eine „raffiniert gemachte, gut lesbare, auf Verfilmbarkeit angelegte“ Literatur; diese Prosa hat keine Tiefenstruktur, keine verborgenen Bedeutungen, ist nicht von einem gesellschaftlichen Problem her geschrieben. „Die Popliteratur feierte die Oberflächen: den Geschmack, den Lifestyle, den Trend, das Triviale, die Show. PopautorInnen konstatierten entspannt die Grenzauflösung zwischen Kunst und Geld. Klaglos, fröhlich und völlig undramatisch unterzogen sie das Oberflächliche ihren mikroskopischen Blicken. Machten sichtbar, wie eine Kultur ohne Tiefgang von nahem aussieht.“<sup>31</sup> Baßler will „diese Oberflächlichkeit als Phänomen eigenen Rechts verstehen“. Am österreichischen Krimi-Autor Wolf Haas demonstriert er sein Ideal deutschsprachiger Gegenwartsliteratur: „Ihre Literatur zeigt einen souveränen Umgang mit der Enzyklopädie unserer Gegenwart, ohne sich von der Hochkultur gänzlich abzukoppeln, und sie kann sich der ernstesten Dinge annehmen, ohne sich deshalb weniger munter zu lesen. Von Amerika aus betrachtet, ist sie vielleicht ein winziger Punkt auf der kulturellen Landkarte. Aber von uns aus gesehen, ist sie die deutsche Literatur.“ (203)

Diese jugendlichen Wissenschaftler: wollen mit einem Federstrich die Werke mit Kunst-Anspruch einfach wegdefinieren! Weniger apodiktisch hat bei einem Heidelberger Symposium Eckhard Schumacher die besondere Leistung der Popliteratur in ihren Beiträgen zur Gegenwartsliteratur herausgearbeitet: „Das Entscheidende des Pop ... sei sein Bezug zur Zeit: Pop betreibe in der Gegenwart Grundlagenforschung der Gegenwart. Nicht um die Gegenwart zu verstehen, sondern um sie zu zitieren, zu montieren und zu archivieren.“<sup>32</sup> Auch hier stellen Wissenschaftler wieder eine Lust am spielerisch produktiven Umgang mit den Materialien fest (s.o.). Es kommt nicht auf Erkenntnis und Aufklärung an, sondern auf medial vermittelten Spaß an der Darbietung: wir können aus und mit allem was Tolles machen, - wobei anspruchvollere Popliteratur immer auch ihren eigenen Bezug zur Zeit mitreflektiert.

## **7. Das kritische Potential ästhetischer Bildung**

Die Unterscheidung von „autonomer Kunst“ und brauchbaren Werken der Unterhaltung erscheint uns immer noch selbstverständlich. Hans Robert Jauß<sup>33</sup> zeigt im Rückblick auf der Geschichte der ästhetischen Erfahrung in der 3000jährigen europäischen Kultur, dass „die Ära des selbtherrlichen Reichs der autonomen Kunst (...) nur eine Episode von 1750 - 1850“ war. Da gerade dieser („idealistische“) Zeitraum die bildungsbürgerliche Tradition bestimmte und noch heute in zahlreichen Universitätsseminaren, Schulen und Feuilletons

---

<sup>30</sup> Moritz Baßler, *Der deutsche Pop-Roman*, München 2002.

<sup>31</sup> Christiane Zschirnt, *Strukturell immer offen*, in: *Die tageszeitung (taz)* 16.6.2003, S. 16.

<sup>32</sup> dies., a.a.O.

<sup>33</sup> Hans Robert Jauß, *Das kritische Potential ästhetischer Bildung*, in: J.Rüsen/ E.Lämmert/ P.Glotz (Hg.), *Die Zukunft der Aufklärung*, Frankfurt 1988, S. 221 – 239.

hochgehalten wird, hält sich das Bild von der Hierarchie zwischen Alltagskultur und Kunst beharrlich.

Die vielfältigen Übergänge und Übergriffe der letzten Jahrzehnte zwischen Kunst und Massenmedien veranlassen Jauß zu dem Vorschlag: „die eingetretene Kluft zwischen Hoch- und Alltagskultur, zwischen elitärer Kunst und Massenmedien nicht als Symptom des Niedergangs hinzunehmen, sondern als ein Spannungsverhältnis zu betrachten, das sich in der technisierten Lebenswelt unserer Moderne für die bedrohte Zukunft der Aufklärung nutzen lässt.“ (225)

Die Gefahren der Massenmedien – Bilderflut, Manipulation oder Verdrängung der Reflexion – will Jauß nicht durch staatliche Kontrollsysteme eindämmen. Er setzt vielmehr auf die verschüttete Kraft und das kritische Potential ästhetischer Bildung im Sinne Friedrich Schillers. Der entwarf in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ das Modell eines Bildungsprozesses, in dem Menschen auf dem Weg der ästhetischen Bildung zum mündigen Bürger und zu einer Gesellschaft der Freien und Gleichen gelangen. Weil aber nun

diese Idee eines „ästhetischen Staates“ nie verwirklicht wurde, ist nicht etwa diese Idee gescheitert, sondern nur die Versuche zu ihrer Praktizierung. Ansätze realistischer Hoffnung sieht Jauß in 3 Elementen des Schillerschen Bildungsprogramms:

1. Die Freiwilligkeit ästhetischen Sinnverstehens setzt Menschen frei sowohl von alltagspraktischen Ritualen als auch von logischen Prinzipien theoretischer Reflexion sowie von moralischen Dogmen jedweder institutionellen Macht. Wer dieses emanzipatorische Potential „by heart“ begriffen hat, ist bereit und fähig zur Mündigkeit.
2. Das rezipierende Subjekt bestimmt durch seine Eigentätigkeit mit einem Werk, was als schön zu genießen und was als exemplarische zu erfahren ist, also in welcher Erfahrung eines fremden Anderen es die Erfahrung seiner selbst findet. „Wo jedes Schöne mögliches Thema einer bildenden Tätigkeit werden kann, ist das Schöne ... im freien Spiel der Erkenntniskräfte das universale Prinzip einer praktischen Identität.“ (231)
3. Ein ästhetisches Urteil kann nur durch Konsensbildung unter Freien sinnvoll formuliert werden; Spiel will Geselligkeit, die Erfahrung des Schönen will man mit anderen teilen. Da aber auch die anderen nur freiwillig folgen werden, gilt es, die Formen des „Fortsetzens“ zu finden, die mich selbst und die anderen überzeugen.

Wenn wir auf diese Weise: unbelastet durch Vorurteile, tätig und Konsens suchend, bereit und in der Lage sind, das ästhetische Potential jedweden Werks aufzufinden, erweitern wir nicht nur in ungeheurer Vielfalt die Schönheit unserer Welt, sondern bereichern vor allem unsere eigenen Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten.

## **8. Unterrichtsbeispiele**

Nur als Anregung und gelinden Anstoß werde ich einige Beispiele aus dem Unterricht geben, denn ich hoffe, das hier vorgelegte Konzept ist verführerisch genug, sich selbst ans Ausprobieren zu wagen.

### **Wer bin ich – wer bist du?**

In der Übergangszeit von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird das Thema der Ichentwicklung in 4. oder 5./6. Schuljahren häufig aufgegriffen. Schule als Gegenwelt zur Familie und den peer-groups hat hier sicherlich die Aufgabe, den Kindern zu helfen, ihre Einzigartigkeit zu entdecken und ihre Durchsetzungsfähigkeit zu stärken. Ausgehen werden wir von den – oft eingeschränkten – Erfahrungen der Kinder; eine immer größere Rol-

le spielen dabei ihre Medienerfahrungen, die – auch wegen der Wohnungsenge – die der Eltern sind.

Ein Frederick-Vahle-Text fordert auf zu suchen, wo das Ich ist; er wird auseinander geschnitten, neu zusammengesetzt. Mündlich und schriftlich antworten die Kinder auf die Fragen des Textes, tragen ihre Erfahrungen zusammen, auch ihre Lieblingssendungen und –bücher. Denn alles das sind sie auch. „Ich“ kann auch gemalt werden, sogar – ein Besuch in „Schloß Burg“ ging vorher! – in einem Wappen dargestellt. Für eine scheidende Referendarin wurde ein „Du-Wappen“ hergestellt. Je nach persönlicher Affinität der Lehrerin wird man an dieser Stelle Beispiele aus Fernsehserien einbauen. Wer bin ich, wenn ich diese oder jene Serie gern gucke? Folge ich Moden? Wie begründe ich meine Vorlieben? Kann ich meine Begründungen anderen gegenüber durchhalten? Man könnte sich gegenseitig befragen: „Welche Lieder hörst du gern? Was guckst du? ...“ um noch fremde Kinder besser kennen zu lernen.

Alle bisherigen Lernerfahrungen können nun reflektiert werden in der gemeinsamen Lektüre des Kinderbuches von Christine Nöstlinger „Der Hund kommt“, einem anspruchsvollen Kinderroman um den Wechsel von Identitäten und deren Folgen. Der Hund spielt verschiedene Rollen und lädt ein, als Projektionsfläche für eigene Wünsche und Vorstellungen zu dienen. In sprachlich provokanter Weise (auf österreichisch!) führt die Autorin ihre Leser auf Phantasie Reisen um viele Iche. Die allgemeine – und sicher viel zu abstrakte Frage „Wer bin ich?“ kann nun von den Kindern konkretisiert und anwendbar gemacht werden in der Form „Wer bin ich, wenn ...“ Die Lektüre-Arbeit lässt sich angemessen abschließen mit Szenen und schriftlichen Arbeiten „Wenn man in einer anderen Familie zu Besuch ist“.

### **Fernsehserien eröffnen Themen für den Unterricht**

Für dieselbe Altersstufe zeigt das Heft Praxis Deutsch 121, 1993, wie man besonders für den Deutschunterricht in Fernsehsendungen und –filmen, nicht nur in Serien, einen großen Schatz an anregenden Themen gewinnen kann, indem man mit diesen Medienprodukten genauso produktiv umgeht wie mit Literatur.

Die Autoren sind überzeugt, dass sich viele Analyse-Methoden, die man bei der Bearbeitung anspruchsvoller Texte braucht, leichter einführen und vermitteln lassen an den Serienfilmen, die die Jugendlichen gewöhnt sind: Charaktere und Charaktermasken nachspielen und beschreiben; Ratespiele zur Psychologie der Figuren und –perspektiven, Figuren und ihre (auch zeichnerische) Darstellung im internationalen Vergleich; Drehbuchschreiben; Vergleich mit den Büchern, die nach Fernsehserien geschrieben werden; Dramaturgie, Handlungsstruktur, poetologische Struktur, Zeitprobleme ... können leichter herausgearbeitet werden und sind schon methodisch bekannt, wenn man von hier aus zu komplexeren Filmen oder Büchern überleitet. Dasselbe gilt für Probleme der Glaubwürdigkeit von Figuren, der Verfremdung oder Fragen der emotionalen Betroffenheit.

### **Vom „Fernsehgericht“ zur ethischen Literaturdiskussion**

Jeden Nachmittag bietet das Fernsehen bis zu fünf „Gerichtsshow“s. Dies Genre kennen die Jugendlichen gut, so dass wir es nicht ausführlich im Unterricht wiederholen müssen, eine exemplarische Verhandlung reicht zur „Wiedererkennung“. Vielleicht haben die Schüler bereits ohne Unterricht das Typische erkannt: Aus dramaturgischen Gründen wird in jeden Fall eine überraschende Wendung hineininszeniert.

Am besten folgt diesem Einstieg ein Besuch einer wirklichen Gerichtsverhandlung, etwa bei einem Jugendgericht. Solche Besuche sind nach vorheriger Anmeldung jederzeit möglich. Die Unterschiede zur Gerichtsshow werden hierbei den Jugendlichen schnell

deutlich werden: Hier geht es „seriöser“ zu, es wird nicht dauernd hineingeredet, die tatsächlichen Strafen sind doch sehr schockierend.

Auf die Auswertung des Gerichtsbesuchs folgen evtl Ausschnitte aus Gerichtsszenen in Spielfilmen (etwa „Es geschah am hellichten Tag“, „Der Fall M – eine Stadt sucht einen Mörder“, „Alexis Sorbas“). Auch Dokumentarfilme über Strafvollzug in verschiedenen Ländern bieten sich an. Szenen aus diesen Filmen können in eigenen Darstellungsversuchen (Rollenspiele, schriftliche Erzählungen mit Rückblick) angeeignet und vielfältig reflektiert werden.

Für ein „Klassengericht“, in dem die institutionellen Rollen wechselnd besetzt werden, können sowohl wirkliche Fälle, die gerade in der Klasse/Schule vorgekommen sind, verhandelt werden, aber auch Fälle, die man aus der Literatur ableitet (etwa Böll, Die Waage der Baleks). Die meisten literarischen Produkte enthalten moralische Konflikte, die in dieser Form anschaulich diskutiert werden können.

### **Von moderner Popmusik zum Expressionismus**

In der Übergangszeit von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist etwa das Verhältnis der Schüler zur Lyrik recht problematisch; das mag viele Gründe haben. Von sich aus würden sie wohl kaum entdecken, dass etwa expressionistische Gemälde und Gedichte viele Ähnlichkeiten mit gegenwärtigen Texten und Liedern der Popmusikszene aufweisen. Das könnten wir produktiv nutzen.

Zur Überraschung der Schüler spielt der Lehrer ihnen Lieder von Grönemeyer, Mey, Reiser, den Toten Hosen und auch Rammstein vor, - wohlgemerkt nicht in der Absicht, sie ihnen madig zu machen! Vielmehr nimmt er sie genauso ernst wie literarische Texte. In der Form von Musikvideos – die sicher die Schüler leichter besorgen können als Lehrer – lässt sich auch die Bildebene in die Hinführung zum Expressionismus einbeziehen. Gerade die ästhetische Dimension von Popmusikvideos lässt sich besonders intensiv behandeln, wenn man die Schüler in Gruppen eine Parodie eines Liedes selbst vorbereiten lässt

Als thematische Linien eignen sich nicht nur Liebeslieder (oder eben Lieder von scheiternder Liebe), sondern auch Texte, Bilder und Lieder zum Thema Stadt (etwa Reinhard Mey: Mein Berlin, Oskar Loerke: Blauer Abend in Berlin, und Ludwig Meidner: Die brennende Großstadt).

### **„Glotzen ist nicht sehen“ (Brecht, Galilei)**

In einer fast zweimonatigen Reihe mit Spielfilmen sollten vor allem Analyse- und Qualitätskriterien entwickelt werden, um auch Filme als interpretierbar, als „Kunst“ erfahren zu können. Selbstverständlich wurden auch schriftliche Texte einbezogen, sowie viele reproduktive und produktive Arbeitsformen praktiziert.

In „Schreibgesprächen“ hängen die Schüler DIN-A3-Blätter aus, auf denen sie sich zu Fragen wie „Warum schaue ich Filme an, lese ich Filmkritiken, Filmzeitschriften ...“, „Ein guter Film ist ...“ äußern und den anderen antworten. Auswertung mit Karteikarten und Plenumsgesprächen. Ein erster Film ist „Wag the dog“, ein aktueller Film über eine (fiktive) amerikanische Regierung, die in den Medien einen Krieg in Albanien inszenieren lässt, um von innenpolitischen Schwierigkeiten abzulenken. Bezeichnenderweise fanden die besseren Schüler den Film gut, die schwächeren schlecht. Aufschlussreich wurde dann aber eine „Pressekonferenz“, bei der die Befürworter des Films das Filmteam darstellten, die Kritiker dagegen die Journalisten. In einer Pressekonferenz gelingt es dem Filmteam, skeptische Fragen zu klären, z.B. nach dem „komischen“ Titel „Wag the Dog/ Schwanz wedelt mit dem Hund“: Die Medien bestimmen die Politik, nicht mehr umgekehrt. 4 Leute (Medienberater des Präsidenten) bestimmen, was ausschließlich gezeigt wird, und die

„Realität“ hat sich danach zu richten. Oder etwa, dass die Uneindeutigkeit des Filmendes positiv zu sehen ist als Freiheit zu verschiedenen Interpretationen.

„Trumanshow“ ist ein Film über die Welt als Medienwelt. Truman ist in einer riesigen Glaskuppel aufgewachsen, sein Leben wurde als ständige Realityshow in einem Fernsehkanal übertragen. Im Laufe des Films entdeckt er seine Position als Fernsehfigur. Vor der letzten Sequenz, in der Truman aus seiner Welt aussteigt, wurde die Vorführung abgebrochen. Arbeitsgruppen bereiteten Gespräche Trumans mit Personen in und außerhalb des Films vor. Z.B. erfährt Truman im Gespräch mit dem Regisseur, dass der ihm die „Welt“ als puren Fake präsentiert hat, dass sein Leben die Show des Regisseurs war und er dessen „Kapital“ ist. Als Truman nun um ein eigenes Leben bittet, erfährt er, dass die Kameras bereits abgeschaltet seien. Er geht und hört nicht mehr, dass der Regisseur schon wieder ruft: „Die Show kann beginnen, Kameras ein!“ Später übernehmen Partnergruppen die Rollen der Filmfiguren und lassen sich von den anderen befragen. Z.B. die Darstellerin von Trumans Frau wird gefragt, ob sie jemanden wirklich liebt. In dieser Phase der Unterrichtseinheit wird die vielfältige Interpretierbarkeit von Szenen und Figuren sehr deutlich.

In „Galaxy Quest“ soll insbesondere die Vielschichtigkeit der Filmkomposition herausgearbeitet werden, schwerpunktmäßig an einer Szene: Die Raumfahrercrew ist auf dem Rückweg, man wähnt sich in Sicherheit, doch der „Böse“ ist – verkleidet – immer noch unter ihnen, und er tötet alle. Dem sterbenden Kapitän gelingt es jedoch, den „Omega 13“ – eine Wunderwaffe – zu aktivieren: Die Zeit wird um 13 Sekunden zurückgedreht. Alle sind wieder lebendig, und der Kapitän schafft es, den Bösen zu überwältigen, obwohl er von der staunenden Crew fast daran gehindert wird. Anschließend synchronisieren die Schüler in Arbeitsgruppen diese Filmsequenz, wobei sich 2 Richtungen ergeben: a) eine Kopie des Originaltextes, reduziert auf die „Botschaft“, b) eine satirische Übersteigerung. Schließlich reflektieren die Schüler ihre Erkenntnisse auch schriftlich, indem sie als „Briefkastenonkel“ einer Zeitschrift Leserfragen beantworten nach Realem und Irrealem in Science-Fiction-Filmen. (Z.B. „Man verlegt die Handlung in die Zukunft, damit man Irreales realer darstellen kann!“)

An „Die Ritter der Kokusnuss“ wurde das Phänomen der Kultfilme diskutiert. Zur Anwendung des bisher Gelernten sollten in Gruppen verschiedene thematische Schwerpunkte aufgearbeitet werden: Besonderheiten von Kultfilmen, mehrere Ebenen in der Filmkomposition, Ende der Handlung – Offenheit der Deutung, Widerlegung von üblichen Vorurteilen („TV stiehlt Phantasie, zeigt wahres Leben ...“), Bedeutung der „Anschlusskommunikation“ für die Entstehung von Kultfilmen und Filmklassikern: Lustvolle Identifikation mit Figuren und Handlungen, Zusammengehörigkeitsgefühl, gemeinsames Sprechen ohne gemeinsames Sehen. (Idee und Durchführung: Ines Bartsch)

## **9. Resümee: Wie arbeiten wir nach der „Unterhaltung“ weiter?**

Nach Durchsicht einer Fülle von veröffentlichten Unterrichtseinheiten versuche ich abschließend eine Übersicht über Möglichkeiten des produktiven Fortsetzens von „Unterhaltung im Unterricht“ mit verschiedenen Medien und Arbeitsformen. Das Ziel sollte möglichst sein, den Unterhaltungscharakter zu erhalten:

### **1. Wir machen ein Unterhaltungsmedium selbst**

- „Hörmagazin“: eine Reihe von gesprochenen Texten und Tondokumenten zum Thema
- einen Krimi gemeinsam schreiben
- ein Video/ Musikvideoclip/ einen Film drehen, v.a. als Parodie/ Persiflage/ Satire
- Comics malen, auch als Werbung

- eine Zeitung/ Zeitschrift gestalten
  - Fotoserien (etwa Stadtteil)
  - ein Computerprogramm (etwa mit Power Point) mit Grafik-Dokus
2. Wir bereiten Spiele vor
- aus Unterhaltungsinhalten werden Spiele entwickelt, die man mit anderen Kindern/ Klassen spielen möchte
  - alternative Spielnachmittage
3. Wir erkunden die Vielfalt eines Unterhaltungsangebots
- Lieder, Texte, Bilder, Filme zu einem Thema (Heimat, Fremde, Gewalt, Freude ...)
  - Serien auf fremden, ungewohnten Kanälen zu ungewohnten Zeiten (aufzeichnen)
  - Nachrichten auf vielen Kanälen vergleichen, auch naturwissenschaftliche Magazine, Jugendmagazine, thematische Sendungen (etwa zu „Zukunft“), Medienkritik
  - Internet auf ausgefallene Themen
4. Wir erzählen eigene Erlebnisse und Erfahrungen
- ausführliches Erzählen mit vorbereiteten Notizzetteln
  - ein Erzählabend in einer Großfamilie, einer „Spinnstube“ vor 200 Jahren
  - eine Handlung phantasierend weiterspinnen
5. Wir ergänzen, was an der Unterhaltung zur „Kunst“ fehlt
- was mich an der Soap-Opera stört (schlechte Dialoge, Stereotype, ..)
  - dem Zu-Einfachen, Flachen, schnell Gemachten eine Form geben (verdichten, auf den Punkt bringen, überraschend machen ...)
  - wenn in Serien die Probleme durch plötzliche Zufälle scheinbar gelöst werden, mögliche Lösungen erarbeiten
  - erwartbare Abläufe durch überraschende Wendungen verändern
6. Literaturverfilmungen
- die Originalliteratur oder ihre Bearbeitungen nach einem Film
  - Literatur und ihre filmischen Adaptionen (nach Motiven von ...)