

Aktuelle Themen und Informationen

- * **Populäre Medienkultur**
- * **Emanzipatorische Medienbildung von Menschen mit Behinderung**
- * **Interkulturelle Filmbildung**
- * **Das Handy in der Schule?**
- * **Impressionen eines Dozierendenaustauschs**

Populäre Medienkultur - *lingua franca* für religiöse und interreligiöse Bildung?¹

MANFRED PIRNER

„Catching the stars“ (Sternenfänger) heißt ein kurzer, aber eindrucksvoller Film, der von der Bertelsmann Medien AG für die EXPO 2000 in Hannover produziert wurde. Als „märchenhafter Film über Medien und Toleranz“, wie es in der Begleitbroschüre zur DVD heißt, erzählt er die Geschichte des zwölfjährigen Berberjungen Abdou. Ein alter, weißbärtiger Geschichtenerzähler diskutiert mit ihm über die „Wahrheit“ und hält schließlich eine Münze hoch: „Diese goldene Münze soll dem gehören, der die Frage wahrhaft beantworten kann: Wie ist diese Welt entstanden?“ Abdou beschließt, sich auf die Suche nach der Antwort auf diese Frage – nach der „Wahrheit“ – zu machen. Diese Suche führt ihn in die große ehrwürdige Bibliothek von Kairo. Dort trifft er Djamilia, ein junges Mädchen, die die Idee hat, Abdous Frage ins Internet zu stellen. Gemeinsam nehmen sie Kontakt mit Kindern aus der ganzen Welt auf und erhalten Reaktionen u. a. aus Tibet, Namibia, Deutschland und den Vereinigten Staaten. Die Antworten, welche die Kinder herausgefunden haben, fallen sehr unterschiedlich aus und stammen deutlich aus unterschiedlichen religiösen oder nicht-religiösen Traditionen. Verunsichert fragt Abdou Djamilia: „Aber wenn es mehr als eine Antwort gibt, wer hat Recht?“ Sie zuckt nur die Schultern und antwortet: „Wer weiß?“ – Zurück in seiner Heimatstadt wird Abdou von dem Geschichtenerzähler gefragt: „Nun, Abdou, hast du die Wahrheit gefunden?“ Er antwortet: „Die Wahrheit hat viele Gesichter, und vielleicht haben ja alle Recht, jeder auf seine Weise.“ Mit einem glücklichen Lächeln greift er nach seinem eigenen alten heiligen Buch. Die letzte Szene zeigt, wie er, ähnlich einem Prediger, einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen auf einer Wiese daraus vorliest.

Die zentrale Botschaft des Films scheint recht eindeutig zu sein: Es sind die modernen Medien, die es Menschen auf der ganzen Welt ermöglichen, mit einander zu kommunizieren, und die dadurch gegenseitiges Ver-

stehen und Toleranz über alle kulturellen und religiösen Differenzen hinweg fördern. Bei genauerem Hinsehen bildet eine zweite und grundlegendere Botschaft den eigentlichen Kern des Films. Sie zieht sich wie ein Leitmotiv durch den Film, taucht an verschiedenen Stellen wiederholt auf: Es ist das Bild des blauen Planeten Erde, begleitet von Aussagen und Andeutungen über seine Einmaligkeit, seinen Wert für die ganze Menschheit und über die Notwendigkeit, ihn zu schützen und zu bewahren. Diese leitmotivische Botschaft erweist sich gleichsam als der tragende und übergreifende Mythos des Films, in dessen Referenzrahmen die so unterschiedlichen Geschichten über die Weltentstehung ihren Platz finden und in ihrer Vielfalt respektiert werden können.

Der Film „Catching the Stars“ unterstreicht und veranschaulicht eine These, die im Laufe der letzten Jahre immer wieder von Popmusikern, Medienproduzenten und Wissenschaftlern vertreten worden ist. Sie besagt, dass die elektronischen Medien und ihre Inszenierungen das erreichen werden, was Politikern und Religionen nicht gelungen ist, nämlich interkulturelle Verständigung und weltweiten Frieden. Die Behauptung ist in dieser Form sicher als überzogen und zu gewagt zu beurteilen. Dennoch knüpfe ich an sie an und formuliere als bescheidenere Hypothese: *Populäre Medienkultur kann interkulturelles und interreligiöses Lernen innerhalb und außerhalb der Schule fördern und sollte deshalb systematisch in religiösen Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden.* Ich möchte diese Hypothese im Folgenden entfalten, indem ich 1) mich auf bildungsphilosophische und kulturtheoretische Perspektiven stütze, 2) diese in den Kontext einer medienweltorientierten Religionsdidaktik stelle und 3) empirische Befunde aus der medienpädagogischen Forschung heranziehe.

Die kulturelle Funktion von Medienmythen

In einem seiner letzten Bücher mit dem Titel „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung“ (1995) sieht der verstorbene amerikanische Pädagoge und Medienkritiker Neil Postman die öffentliche Schulbildung in ihrem Kern bedroht. Durch den Bedeutungsverlust von gemeinsam geteilten Groß-

erzählungen – Postman kann auch metaphorisch von „Göttern“ oder von „Mythen“ sprechen – in postmodernen Gesellschaften ververliere auch die Schulbildung ihre Basis. Öffentliche Erziehung und Bildung, so Postman, ist angewiesen auf ein grundlegendes Set von geteilten Weltanschauungen, Werten und kulturellen Symbolen. Ein solches Set sei unabdingbar als Fundament für gelingende gesellschaftliche Kommunikation sowie für die Entwicklung einer kulturellen Identität, was wiederum öffentliche schulische Erziehung und Bildung überhaupt erst möglich mache.

Nachdem die alten, traditionellen Großerzählungen wie insbesondere jene der großen Religionen nicht mehr von der Mehrheit der Menschen geteilt werden, sucht Postman nach neuen „grand narratives“, auf welche die Pädagogik aufbauen könnte. Dabei stößt er auf den bekannten Filmemacher Steven Spielberg und dessen Fähigkeit, populäre Mythen zu kreieren. Einer davon führt die Erde als ein Raumschiff vor Augen, auf dem die gesamte Menschheit unterwegs ist, weshalb alle Menschen zusammen arbeiten und Verantwortung für die gemeinsame Zukunft ihres Planeten übernehmen müssen. Für Postman stellt die mythosähnliche Vorstellung von der Erde als Raumschiff eine wertvolle Großerzählung (neben anderen) dar, die als Fundament für öffentliche Erziehung und Bildung dienen kann – und deren Vermittlung zu einem erheblichen Teil über die populäre Medienkultur erfolgt.

Geht man dem mythoiden Motiv vom raumschiffgleichen, schützenswerten blauen Planeten Erde weiter nach, dann entdeckt man es nicht nur in Filmen wie „Catching the Stars“ oder den Steven-Spielberg-Produktionen, sondern auch in Popmusik-Inszenierungen wie z. B. jenen von Michael Jackson (vgl. die Bühnenshows und Videoclips zu „Earth Song“ und „Heal the World“) oder in Science-fiction-Fernsehserien wie Star Trek. Fast immer ist mit diesem Motiv die Vision von einer humanen Verständigung zwischen bzw. einem friedlichen Miteinander von unterschiedlichen Kulturen und Religionen verbunden. In Star Trek (seit der Staffel „The Next Generation“) wird diese Vision in die Zukunft und die Weite des Weltraums projiziert: In ihr leben nicht nur die Kulturen und Religionen des Planeten Erde, sondern der unterschiedlichen Planetenvölker unserer Galaxie (überwiegend) friedlich und einander respektierend zusammen. Die Toleranz gegenüber der Lebensform und dem religiösen Glauben anderer, die in den Star Trek-Folgen deutlich wird, ist auch den Fans der Serie sehr wichtig, wie eine neuere empirische Untersuchung zeigt.⁵

Das in der Medienkultur beliebte Motiv des blauen Planeten Erde mit seinen oben ange deuteten Konnotationen lässt sich als ein Beispiel für die von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen übereinstimmend diagnostizierten Mythoshaltigkeit und mythosähnlichen Funktionalität der populären Medienkultur verstehen. Nach solchen Analysen haben die elektronischen Medien in (post)modernen Gesellschaften Funktionen der kulturellen Integration und Sozialisation übernommen, die früher die Religion inne hatte; und sie tun dies mit Hilfe von (transformierten) Strukturen und Inhalten, die häufig aus dem Bereich der traditionellen Religionen kommen. Insbesondere populäre Filme und das Fernsehen versorgen moderne Gesellschaften mit Angeboten einer Kosmologie, einer umfassenden Weltdeutung, die Sinn macht aus den vielfältigen Kontingenzen des Lebens und die Ordnung etabliert, indem sie zwischen Gut und Böse, zwischen wertvoll und wertlos, zwischen wichtig und unwichtig unterscheidet und so insbesondere Heranwachsende in Grundorientierungen der Gesellschaft hinein sozialisiert.⁶

Medienweltorientierte Religionspädagogik und interreligiöses Lernen

Medienweltorientierte Religionspädagogik, wie ich sie in den vergangenen Jahren zu entwickeln versucht habe, sieht in den vielfältigen Verbindungen von Medienkultur und Religion eine Chance und eine mögliche Basis für religiöse Bildung. Insbesondere für die vielen heutigen Kinder und Jugendlichen, die keine religiöse Erziehung in Familie und Gemeinde mehr erfahren haben, kann die populäre Medienkultur Brücken zwischen der jugendlichen Lebenswelt und Religion anbieten. Als wichtige Sozialisationsagentur fördern die Medien das kulturelle Verstehen, Kommunikation und Identitätsfindung der Heranwachsenden, so dass Medienwissenschaftler und -pädagogen von einer „Mediensozialisation“ sprechen. Mit den vielfältigen Bezügen der Medienkultur zur Religion ist davon auszugehen, dass die Medien Heranwachsende auch im Bereich der weltanschaulich-religiösen Orientierung prägen, was sich auch empirisch unterstützen lässt. So erscheint es durchaus legitim, von einer religiösen Mediensozialisation zu sprechen, die vor allem für kirchenferne Kinder und Jugendliche besonders bedeutsam wird, die aber wohl auch die Religiosität von kirchennahen Heranwachsenden beeinflusst.

Mit dieser Perspektive trägt der Ansatz einer medienweltorientierten Religionspädagogik der Säkularisierungstheorie Rechnung und korrigiert sie zugleich. Auf der Basis der Unterscheidung zwischen subjektiver (privater),

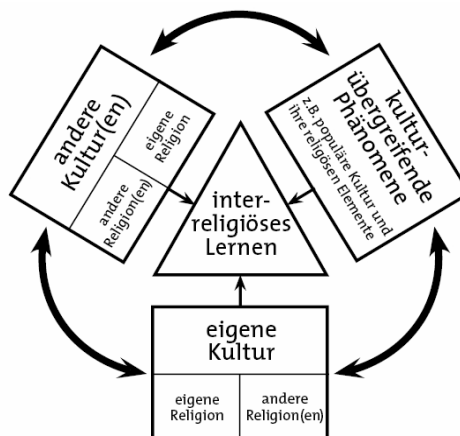
institutioneller (kirchlicher) und gesellschaftlicher Religion im Sinne Rösslers¹⁰ wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der gesellschaftlichen Religion, wie er sich für Heranwachsende vor allem in der populären Medienkultur manifestiert, lange Zeit aus dem Blickfeld der Religionssoziologie und dann auch der Religionspädagogik ausgeklammert wurde, so dass die Kinder und Jugendlichen als „säkularisiert“, also im Bereich Religion gleichsam als unbeschriebene Blätter galten. Demgegenüber ist unter der Wahrnehmungsperspektive einer religiösen Mediensozialisation damit zu rechnen, dass selbst kirchenferne Heranwachsende nicht so säkular sind, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Was zunächst allgemein für öffentliche Erziehung und Bildung im Anschluss an Postman konstatiert wurde, lässt sich somit im Hinblick auf religiöse Erziehung und Bildung spezifizieren: Die Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen stellen eine wichtige Voraussetzung für religiöses Lernen in Schule und Gemeinde dar.

Im Anschluss an zentrale Befunde der Medienrezeptionsforschung lässt sich für den religiösen Bereich eine gewisse Ambivalenz vermuten und ansatzweise empirisch belegen: Die Medienkultur kann *sonohl* als Religionersatz *als auch* als Brücke zu Religion und Christentum fungieren; es wird für religiöse Erziehung und Bildung darauf ankommen, die „Brücken-Chancen“ zu nutzen und grundsätzlich einen lebensförderlichen, d. h. vor allem auch kritisch-selbstbestimmten Umgang sowohl mit den Medien als auch mit Religion bzw. religiösen Fragen und Dimensionen von Welt und Wirklichkeit zu unterstützen.

Die Frage, die ich an dieser Stelle pointiert weiter verfolgen will, ist: Gelten die Chancen einer medienweltorientierten Religionspädagogik nur oder vorwiegend für kirchen- bzw. religionsferne Heranwachsende oder auch für solche, die durchaus eine religiöse Familien- und Gemeinde-Sozialisation mitbekommen haben? Kann der Bezug auf die Medienkultur dann auch *interreligiöses Lernen* fördern?

Wenn es um interreligiöses Lernen geht, scheinen mir Postmans Überlegungen in aller Regel wenig Beachtung zu finden. Das vorherrschende Paradigma interreligiösen Lernens geht von der Grundstruktur des Dialogs zwischen zwei Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aus. Die Frage nach der gemeinsamen Basis, nach gemeinsamen „Mythen“ bzw. einer gemeinsamen „Sprache“ (im weiten Sinn) für einen solchen Dialog kommt häufig wenig in den Blick. Man geht vielmehr davon aus, dass die Dialogpartner *im Dialog* Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und diskutieren – und setzt dabei eine gemeinsame kulturelle Sprache bereits voraus. Dass dies gelingen kann, soll hier nicht bestrit-

ten werden; zumindest scheint es aber *auch* möglich und verheißungsvoll, den Bereich gemeinsam geteilter kultureller „Sprache“ bzw. kultureller Mythen bewusst in den Prozess interreligiösen Lernens mit einzubeziehen. Die Struktur interreligiösen Lernens wäre dann nicht als dialogisch, sondern als triadisch zu konzipieren, wie das folgende „Dreieck interreligiösen Lernens“ darzustellen versucht.



Meine eingangs bereits formulierte These ist, dass beide in der Grafik angedeuteten Aspekte, interkulturelles Lernen und interreligiöses Lernen, durch den Bezug auf einen dritten gemeinsamen Bereich, den u. a. die populäre Medienkultur darstellt, gefördert werden können.

Über die knapp skizzierten kulturtheoretischen Überlegungen hinaus wird diese These unterstützt durch Perspektiven aus der interdisziplinären wissenschaftlichen Globalisierungsdiskussion. Hier sehen Soziologen, Kulturwissenschaftler und Medienwissenschaftler die Medienkultur als wichtigen Faktor für die Förderung von Vernetzung und interkultureller Verständigung: „Events such as the Gulf War; social trends and fashions; and cultural phenomena such as Madonna, rap music, and popular Hollywood films are distributed through global cultural distribution networks and constitute global forms of popular culture.“ Bei aller Problematik der Kommerzialisierung und Amerikanisierung dieser (nur tendenziell!) globalen populären Kultur zeigen Phänomene wie die eben im Zitat angesprochenen, dass interkulturelle, internationale und offensichtlich auch interreligiöse Verständigung mit Hilfe der populären Medienkultur möglich ist und in vielfacher Weise geschieht. Medienkultur funktioniert dann, so könnte man sagen, wie eine gemeinsame Verständigungssprache, eine *lingua franca*, wobei hier im Sinne Wittgensteins mitzudenken wäre, dass Sprache „unsere Welt ist“, d. h., dass sie auch grundlegende kulturelle Orientierungen mit impliziert und transportiert.¹³

Populäre Medienkultur als *lingua franca* für interkulturelles Lernen – einige empirische Befunde

Der Gedanke, dass die audiovisuelle Mediensprache als *lingua franca* für interkulturelles Kommunizieren fungiert, ist einer der Grundgedanken von zwei internationalen empirischen Forschungsprojekten, die mein Ludwigsburger Kollege Horst Niesyto durchführte. Im Projekt „Video Culture“, das von 1997 bis 2001 lief, produzierten Jugendliche in Deutschland, Ungarn, Tschechien, Großbritannien und in den USA Videofilme (ohne Verbalsprache), tauschten sie dann aus und interpretierten die Produktionen der jeweils anderen Gruppen. Ein zentrales Ziel war es herauszufinden, ob es so etwas wie eine transkulturelle audiovisuelle Sprache in diesen Filmen gibt, die gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Die Videos sollten nicht in erster Linie Informationen weitergeben, sondern vielmehr Emotionen ausdrücken, Erfahrungen und Phantasien darstellen und diese in typische Szenen oder kurze Geschichten verpacken. Mit Hilfe von offenen Fragebögen, Gruppendiskussionen und Multimedia-Fragebogen konnten die Fallstudien zeigen, dass die Jugendlichen in der Tat in der Lage waren, weitgehend erfolgreich über die Kulturen hinweg zu kommunizieren und „sich zu verstehen“. Einen wichtigen Faktor dafür sieht Horst Niesyto in der Nutzung von „styles of symbolisation which clearly refer to global media cultures ... This mainly applies to the use of popular music, as well as the imitation of genre-patterns known from Hollywood movies and video clips. Within the constraints of the situation, the young people tried to make use of these ‘third cultures’ in order to express their individual concerns and their feelings about life.“¹⁵

Das zweite Forschungsprojekt, „Children in Communication about Migration“ (CHICAM), lief von 2001 bis 2004. Sechs Medienclubs für Migranten- oder Flüchtlingskinder im Alter von 10 bis 14 wurden etabliert in Griechenland, Italien, Holland, Schweden, Deutschland und Großbritannien. Ähnlich wie bei *Videoculture* erstellten die Clubs kurze Videofilme, tauschten sie über das Internet aus und interpretierten sie gegenseitig. Aufschlussreich ist, dass in dieser Studie ausdrücklich die Religionszugehörigkeit als wichtiger Faktor kultureller Identität festgestellt wurde, so dass interkulturelle Kommunikation hier zu einem nicht unerheblichen Teil interreligiöse Kommunikation beinhaltet.¹⁶

Auch in CHICAM zeigten die Befunde, dass die Kinder recht erfolgreich mit einander kommunizieren konnten, und wieder spielte die globale Medienkultur als Bezugskultur für

die verwendete audiovisuelle Sprache eine wichtige Rolle. Bei der Untersuchung des Mediennutzungsverhaltens der Kinder wurde darüber hinaus deutlich, dass neben der globalen Medienkultur auch die Medienkultur des Herkunftslandes und die nationale Medienkultur des neuen Heimatlandes von Bedeutung für sie waren. Die meisten Kinder „listened regularly to both traditional and modern music from their countries of origin. However, global popular music played an important role in building peer connections and was thus their main interest. Television channels such as MTV and music related web sites were very popular and played a major role in children’s media and social lives. Music was the most important point of initial contact between the clubs and was able to cut across language and cultural differences.“¹⁷

Die Ergebnisse der CHICAM-Studie zeigen also nicht nur, dass Bezüge zur globalen Medienkultur in den produzierten Videos den Kindern dabei halfen, erfolgreich mit einander interkulturell zu kommunizieren, sondern auch, dass sowohl die globale als auch die nationale Medienkultur sie wesentlich bei der Integration in ihre neue Heimatkultur unterstützen und dennoch der Kontakt zur Herkunftskultur dabei nicht verloren gehen muss. Die Befunde beider Forschungsprojekte unterstützen die These, dass die audiovisuelle Sprache der populären Medienkultur als *lingua franca* für interkulturelle Verständigung unter Kindern und Jugendlichen funktioniert, die – besonders bei den Kindern der CHICAM-Studie – auch interreligiöse Verständigung einschließt.

Ausblick: Chancen und Grenzen der Medienweltorientierung beim interreligiösen Lernen

Der Gang durch die theoretischen Perspektiven und empirischen Befunde hat m. E. die Eingangsthese fundieren und erhärten können, dass die populäre Medienkultur interkulturelles und interreligiöses Lernen fördern kann und deshalb systematisch in religiösen Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollte. Dabei wird es entscheidend darauf ankommen, dass dies religionspädagogisch und medienpädagogisch durchdacht geschieht. So legt das Konzept einer medienweltorientierten Religionspädagogik Wert darauf, dass Medienkultur nicht lediglich affirmativ oder funktional in Religionsunterricht oder Jugendarbeit einbezogen wird, sondern immer auch zum Gegenstand differenzierteren (theologisch-kulturhermeneutischen) Verstehens und kritischer Analyse gemacht wird. Dabei können sowohl ihre amerikanisierenden, kommerziellen und synkretistischen Tendenzen zur Sprache kommen wie ihr generelles vielschichtiges Oszillieren zwischen Religionsersatz und Reli-

gionserschließung. Religiöse Erziehung und Bildung können im Idealfall dazu beitragen, dass die Medienkultur auch außerhalb der pädagogischen Institutionen kompetenter und sensibler (u. a. in ihren vielfältigen Bezügen zu religiösen Fragen und Dimensionen der Kultur und des eigenen Lebens) wahrgenommen wird und somit religiöse Bildung und Medienbildung Hand in Hand gehen.

Ein für unseren Zusammenhang erhellendes jüngeres Beispiel für einen international erfolgreichen („populären“) und zugleich religionshaltigen Kinofilm ist die Filmtrilogie „The Matrix“ (USA 1999, 2001). Obwohl man diesen Filmen sicher zu Recht sowohl amerikanisierende als auch synkretistische Tendenzen vorwerfen kann, hat insbesondere der erste Matrix-Film interessante und breite Diskussionen über die Rolle von Religion bzw. den Religionen in der populären Kultur und in unseren westlichen Gesellschaften ausgelöst. Deshalb wurde Matrix nicht nur an den Kinokassen ein Erfolg, sondern auch als Gegenstand des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland populär, wie zahlreiche Unterrichtsentwürfe zeigen. Allerdings lassen sich an den Matrix-Filmen auch die *Grenzen* religiösen und interreligiösen Lernens mit populärer Medienkultur verdeutlichen: Als der erste der Filmtrilogie in ägyptischen Kinos lief, wurde er von islamischen Zeitungen wegen seines angeblichen Zionismus kritisiert. Der zweite Film, „Matrix reloaded“, wurde von der ägyptischen Zensurbehörde verboten wegen seiner Gewalthaltigkeit und – weil er religiöse Themen behandle. Genau solche Vorgänge könnten aber wiederum zum Gegenstand z. B. des Religionsunterrichts gemacht werden und als Impulse für interreligiöses Lernen dienen.

Anmerkungen

1 Eine ausführlichere englischsprachige Diskussion dieses Themas findet sich in: Pirner, Manfred L. (2008): *Popular Media Culture – Common Ground for Religious Education in a World of Religious Diversity?*, in: S. Miedema, W. Meijer & A. Lanser (Eds.), *Religious Education in a World of Difference*, Münster/Berlin/New York/ Munich: Waxmann.

2 Der 18-minütige Film (Langfassung: 25 Min.) ist auf einer DVD erhältlich bei der Bertelsmann AG, Email: info@bertelsmann.de.

3 Vgl. Postman, Neil (1995): *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin, erstes Kapitel.

4 Vgl. hierzu Pirner, Manfred L. (2001): *Fernsehmythen und religiöse Bildung*, Frankfurt a. M./München, S. 175ff.

5 Es handelt sich um eine Erhebung des Volkskundlichen Seminars der Universität Bonn aus dem Jahr 2005, dokumentiert im Internet unter: www.uni-bonn.de/Aktuelles/Presseinformationen/2005/417.html (Stand: 24.10.06).

6 Vgl. hierzu neben Pirner, Fernsehmythen, v. a. Thomas, Günter (1998): *Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*, Frankfurt a. M.; Gräb, Wilhelm (2002): *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh.

7 Vgl. zuletzt: Pirner, Manfred L. (2006): *Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik*, in: M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen, S. 328-356; ders./Breuer, Thomas (Hg.) (2004): *Medien – Bildung – Religion*, München.

8 Vgl. Süß, Daniel (2004): *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel*, Wiesbaden; Fritz, Karsten u. a. (Hg.) (2003): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*, Opladen.

9 Vgl. Pirner, Manfred L. (2004): *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*, München.

10 Vgl. Rössler, Dietrich (1994): *Grundriss der Praktischen Theologie*, Berlin/New York 2. Aufl. S. 78.

11 Die grafische Darstellung ist eine Modifikation des von W. Hallet für den Bereich des bilingualen Lernens eingeführte „Bilingual Triangle“, vgl. Hallet, Wolfgang: *The Bilingual Triangle*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48 (1998), H. 2, 115-125.

12 Cvetkovich, Ann/Kellner, Douglas (1997): *Introduction*, in: dies. (Hg.) *Articulating the Global and the Local. Globalization and Cultural Studies*, Boulder, Cld.: Westview Press, 1-30, hier: 9. – Vgl. auch Hepp, Andreas u. a. (Hg.) (2005): *Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung*, Wiesbaden.

13 Vgl. hierzu Pirner, Manfred L. (2002): *„Was wird hier eigentlich gespielt?“ Wittgensteins Sprachspielmodell und die Religionspädagogik*, in: Ch. Spitzenpfeil / V. Utzschneider (Hg.), *Dem Christsein auf der Spur. Festschrift für K.-F. Haag*, Erlangen, S. 141-151.

14 Vgl. Niesyto, Horst (Hg.) (2003): *Video Culture – Video und interkulturelle Kommunikation*, München .

15 Niesyto, Horst: (2001) VideoCulture: conclusions and key findings, in: Journal of Educational Media 26 (2001), No. 3, Oct, 217-225, hier: 220; auch im Internet: www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-mpxx-s-01/vidcultd/englisch/eres.htm (Stand: 13.7.2006).

16 Vgl. de Block, Liesbeth u. a. (2005): Children in Communication about Migration (CHICAM) – Final Report, im Internet unter: www.chicam.org ('reports') (Stand: 24.10.2006), v. a. 15; 17; 35; 69.

17 de Block, CHICAM, 93.

18 Vgl. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/film/2980432.stm> (Stand: 30.04.2006).

Prof. Dr. Manfred L. Pirner
PH Ludwigsburg, jetzt Universität Erlangen-
Nürnberg

„Gewöhnt euch an unseren Anblick“ – Emanzipatorische Medienbildung von Menschen mit Behinderung zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Persönlichkeitsbildung

JAN-RENÉ SCHLUCHTER

Zwölf Contergangeschädigte im Akt – Niko von Glasows Film *NoBodys Perfect* (2008) inszeniert den „defizitären Körper“ als aufmerksamkeitsregendes Moment der medialen Repräsentation von Menschen mit Behinderung. Von Glasows Ästhetisierung von Behinderung widersetzt sich der gesellschaftlich tradierten Attribuierung von Behinderung. Fernab gängiger audiovisueller Inszenierungsformen von Behinderung, fernab von Beobachterdispositiven zwischen Ekel oder Mitleid kreiert er einen Raum um sich mit der Behinderung anzufreunden. „Die Gesellschaft muss sich an unseren Anblick gewöhnen“ - eine Offensive für die Normalisierung von Behinderung, ein politisches Statement. „Der Film ist mein Weg“, postuliert von Glasow, sein Weg, die Belange, Themen und Wünsche von Menschen mit Behinderung einer Öffentlichkeit zu Gehör zu bringen. Das Medium Film stellt hierbei das Werkzeug für Menschen mit Behinderung um an gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben, v. a. um den Diskurs über gesellschaftliche Bilder von Behinderung und den einhergehenden Zuschreibungen mitzubestimmen. Jedoch nicht nur in Bezug auf eine gesellschaftliche Öffentlichkeit, sondern auch in Bezug auf die eigene Person konstatiert von Glasow Prozesse der Veränderung, welche durch die Arbeit am Film in ihm ausgelöst wurden:

„Manchmal schaue ich in den Spiegel und bemerke sie [die eigene Behinderung, JRS] nicht. Wenn ich mich umgucke, sehe ich keinen Behinderten. Vor allem für andere ist meine Behinderung präsent. Aber wenn ich andere Contergan-Menschen treffe, dann ist es ein bisschen wie ein Treffen mit der Karikatur meiner selbst. Erst durch den Film habe ich mit einigen sogar Freundschaft geschlossen. Vorher habe ich Contergan-Menschen gemieden, aber nicht Behinderte an sich.“

(von Glasow im Interview mit Zünder)

In der aktiven Auseinandersetzung mit Medien (für von Glasow in der Arbeit an seinem Film) entspinnen sich zwei miteinander verwobene Dimensionen einer emanzipatorischen Medienbildung – *Mündigkeit* und *Emanzipation* (bzw. gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsbildung). Das Theorem der *authentischen Erfahrung* (Negt / Kluge 1973, in

Hüther/ Schorb 2005, 11) umfasst beide dieser Leitziele. „Authentische Erfahrung bezeichnet die autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese, was nur möglich ist, [...] wenn das Individuum die objektiven gesellschaftlichen Strukturen und seine Lage innerhalb dieser Strukturen erkannt hat“ (ebd, 11). Folgt man nun von Glasows Erkenntnis einer Gesellschaft, in der die Unterscheidung zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung entlang Kategorien der Ungleichheit gezogen wird – das Andere, das Hilfsbedürftige, das Erschreckende – so konfrontiert sein Film diese Strukturen mit einem Gegenentwurf, dem der ästhetisierten Behinderung. Bezug nehmend auf die strukturelle Ebene der Situation von Menschen mit Behinderung dokumentiert er ein Leben jenseits einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe, jenseits einer gleichwertigen Behandlung. Die Erkenntnis dieser Ungleichheit macht von Glasow zum Inhalt seines Films, er wirkt auf die bestehenden Strukturen ein – auf die gesellschaftlichen sowie auf die persönlichen.

Medien in den Disability Studies – eine Bestandsaufnahme

Mit dem Aufkommen der Disability Studies in den 1980er Jahren wurde die Dringlichkeit eines Paradigmenwechsels in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Behinderung postuliert. Die Disability Studies forcieren einen sozial- und kulturwissenschaftlichen Blick auf Behinderung, welcher ein Gegenmodell zur bislang vorherrschenden medizinisch-pathologischen Sichtweise auf Behinderung darstellt. Behinderung wird als Resultat sozialer Prozesse verstanden, somit ist nicht mehr der „defizitäre Körper“ Ursache von Behinderung, sondern die soziale Organisation und institutionalisierte Praxis von Behinderung entlang sozialer Prozesse der Ausschließung und Besonderung (vgl. Waldschmidt 2007, S. 34). Entsprechend konstatieren die Disability Studies eine soziale Exklusion von Menschen mit Behinderung, die eng an gesellschaftlich vorherrschende Bedingungen (leistungsorientierte Gesellschaft etc.) sowie an ein gesellschaftliches „Bild“ von Menschen mit Behinderung gebunden ist (vgl. u. a. Waldschmidt 2007, Wansing 2005, S. 15ff., Bosse 2006). In Anlehnung an die soziale Semiotik der Cultural Studies verweisen die Disability Studies darauf, dass die soziale Bedeutung von Behinderung bzw. Bedeutung an sich innerhalb von Bedeutungssystemen, auf die Bezug genommen wird, sozial verhandelt wird. Entsprechend wird betont, dass der soziale Status (mit welcher ebenfalls Bedeutungen verbunden sind) einer Person bzw. einer gesellschaftlichen Gruppe deren individuelle Lesart von

kulturellen Codes/Zeichen/Symbolen beeinflusst. In diesem Zusammenhang konstatiert Thwaites einen „Kampf um symbolische Bedeutungen“ und eröffnet die Diskussion um die soziale Definitionsmacht von Codes/Zeichen/Symbolen (vgl. Moser 2006, S. 249ff.). Entsprechend der Cultural Studies ist Kultur der Ort, an dem diese Machtverhältnisse stabilisiert, aber auch in Frage gestellt und verändert werden können. Somit wird das Feld der kulturellen Produktion zur Möglichkeit für Menschen mit Behinderung eigene Interessen zu artikulieren, Freiräume zu entfalten, Fluchtlinien zu finden und ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Im Sinne der Cultural Studies lässt sich von einer „Rückeroberung öffentlicher Räume“ sprechen, um so einer „Kultur der Partizipation“ zuzuwirken (vgl. u. a. Winter 2004, S. 7-12).

Aus der Frage nach der kulturellen Repräsentation von Menschen mit Behinderung sowie aus der Frage nach der sozialen Konstitution von Behinderung und ihren Folgen für das Individuum und die Gesellschaft lassen sich sozialpolitische und bildungspolitische Aufgaben ableiten, welche der Forderung nach sozialer Inklusion bzw. nach einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung zuträglich sind. In diesem Kontext kommt der pädagogischen Disziplin der Medienpädagogik eine entscheidende Rolle zu, da diese sich originär mit diesen „Symbolwelten“ auseinandersetzt. Insbesondere in Form der Aktiven Medienarbeit werden Leitziele einer emanzipatorischen Pädagogik verwirklicht. Diese pädagogische Position orientiert sich am Subjekt, welches nicht durch vorgegebene gesellschaftliche Verhältnisse determiniert ist, sondern eine eigene soziale Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeit besitzt. Die vorrangige Aufgabe besteht folglich in der Bereitstellung von Angeboten, welche das Ziel verfolgen sollen, eine Reflexion gesellschaftlicher Zustände zu ermöglichen und das Ausbringen eigener symbolischer Ausdrucksformen zu bestärken (Schell in Hüther/Schorb 2005, S. 9-17). In diesem Sinne bietet die Aktive Medienarbeit die Möglichkeit die Welt symbolisch anzueignen (mediale Alphabetisierungsprozesse) und sich mit lebensweltlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen, um sich somit neue Handlungs- und Gestaltungsräume zu eröffnen (vgl. u. a. Zielbereiche der aktiven Medienarbeit) (vgl. Niesyto 2000, Moser 2006, S. 22ff.).

Jedoch findet in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung (sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Bildungskontexten) die (aktive) Arbeit mit Medien de facto nur marginal und stark vereinzelt statt (vgl. u. a. Lutz 2003, S. 148/149). Dies spiegelt sich u. a. stark im Bestand der veröffentlichten Literatur zu

diesem Thema wider; weder in Veröffentlichungen im Bereich der Medienpädagogik noch im Bereich der Sonderpädagogik wird auf die Potenziale medienpädagogischen Arbeitens mit Menschen mit Behinderung ausreichend hingewiesen. Überwiegend liegt der Fokus auf den kompensatorischen Möglichkeiten von Medien. Entsprechend werden Medien in der Sonderpädagogik primär als Hilfsmittel gesehen, welche „körperliche Defizite“ ausgleichen sollen. Auf die Potenziale von Medien hinsichtlich der Beförderung des (medialen) Selbstausdrucks von Menschen mit Behinderung wird hingegen nur selten verwiesen (vgl. Michaelis/Lieb 2006, Witzke 2004). Diese Veröffentlichungen stellen in der Regel jedoch (Projekt-)Dokumentationen dar (bzw. verfolgen letztendlich andere Fragestellungen), welche (aktive) Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung in dem Sinne nicht theoretisch-konzeptionell in der Medienpädagogik und Sonderpädagogik zu verankern suchen.

Medien in den Disability Studies – ein Ausblick

Festzuhalten ist, dass die (aktive) Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung keine ausreichende Verwirklichung in der sonderpädagogischen/medienpädagogischen Arbeit findet und entsprechend wesentliche bildungs- und sozialpolitische Potenziale des Werkzeugs Medien unerschlossen bleiben. Ausgehend von bestehenden medienbildnerischen Praxisangeboten für Menschen mit Behinderung gilt es, deren Potenziale hinsichtlich des medialen Selbstausdrucks herauszuarbeiten und diese Desiderate in ein Konzept einer Medienbildung von Menschen mit Behinderung einfließen zu lassen. In der theoretisch-konzeptionellen Begründung von Medienbildung in der sonderpädagogischen /medienpädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung, liegt die Chance eine Kultur der Partizipation zu gestalten, in welcher Menschen mit Behinderung kreativ und selbst bestimmt soziale und kulturelle Handlungsräume für sich erschließen.

Anmerkungen

1 Niko von Glasow im Interview mit Zünder (Die Zeit) zu seinem neuen Film *NoBody's perfect* (2008).

2 Entsprechend Mürner kreist der historische Wandel gesellschaftlicher „Bilder“ von Menschen mit Behinderung immer um die Fremdheit von Behinderung. Das „Anders-artige“, das „Ungewohnte“, das „Fremde“, welches Behinderung gesellschaftlich zugeschrieben wird, dominiert das „Bild“ von Menschen mit Behinderung in unterschiedlichster Art und Weise (zwischen „Sensationslust und Selbstbestimmung“).

Nach Mürner kreist der historische Wandel gesellschaftlicher „Bilder“ von Menschen mit Behinderung immer um die Fremdheit von Behinderung. Das „Andersartige“, das „Ungewohnte“, das „Fremde“, welches Behinderung gesellschaftlich zugeschrieben wird, dominiert das „Bild“ von Menschen mit Behinderung in unterschiedlichster Art und Weise (zwischen „Sensationslust und Selbstbestimmung“).

3 In der aktuellen JIM-Studie 2007 sowie in der KIM-Studie 2006 wird die Mediennutzung von Sonderschülern nicht einmal erhoben. Ebenso orientieren sich die meisten Medienstudien am dreigliedrigen Schulsystem der Regelschulen.

Literatur

Bosse, Ingo (2006): Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Lutz, Klaus (2003): Medienarbeit mit Behinderten. In: merz – Medien und Erziehung. Behinderte Menschen und Medien. Ausgabe 3, Jahrgang 47, 2003, S. 148-151.

Michaelis, Elke/Lieb, Oliver (2006): Ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung. München: kopaed.

Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS-Verlag.

Mürner, Christian (2003): Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden/Ludwigsburg: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 9-17.

Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies. Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.

Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS-Verlag.

Winter, Rainer (2004): Cultural Studies und kritische Pädagogik. Entnommen: 12.01.08, www.medienpaed.com

Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstausdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. München: kopaed, S. 167-229.

Interview von Glasow:

<http://zuender.zeit.de/2008/37/nobodys-perfect-nackte-behinderte-aktkalender-niko-von-glasow> (entnommen am 25.09.08)

Jan-René Schluchter, PH Ludwigsburg

Interkulturelle Filmbildung. Ziele - Fragestellungen - Methoden

PETER HOLZWARTH

Der folgende Beitrag skizziert mögliche Ziele, Fragestellungen und Methoden interkultureller Filmbildung und gibt Hinweise zu Migrationsfilmen und didaktischen Begleitheften.

Situationen, in denen Fremdeitskompetenz gefragt ist, werden immer häufiger. Zu einem großen Teil ist unser Wissen über andere Länder, Menschen aus anderen Ländern und Migranten nicht durch direkten Kontakt entstanden, sondern durch die Rezeption von Medien. Es ist auch die Aufgabe pädagogischer Institutionen, auf das Leben in globalisierten heterogenen Gesellschaften vorzubereiten. Über das Anschauen, Diskutieren und Analysieren von Spielfilmen wie *Kick it like Beckham* wird jungen Menschen und Erwachsenen ein attraktiver lebensweltnaher Zugang zum Thema Migration und interkulturelle Kommunikation geboten. Gleichzeitig können Grundlagen der Filmsprache und Filmanalyse vermittelt werden (vgl. Niesyto 2006). Verschiedene Institutionen bieten hilfreiche Begleithefte und Handreichungen für die Filmarbeit an (s. [Überblick](#) zu *Kick it like Beckham* am Ende des Beitrags).



http://www.uncut.at/movies/plakat.php?movie_id=31 (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

In Medienproduktionen verdichten sich Bilder vom Fremden (vgl. Hoffmann & Schwingel 2006). Filmanalysen ermöglichen eine kritische Reflexion von Mediendiskursen über Migration (positive und negative Bilder über Andere).

Über die Arbeit mit Migrationsfilmen soll nicht etwa einem einseitigen Deuten und Wahrnehmen in ethischen Kategorien Vorschub geleistet werden, im Gegenteil, es geht darum, verschiedene Dimensionen von Differenz und Heterogenität zu verdeutlichen. Viele Filme zum Thema Migration bieten sich auch für eine Diskussion über Gender-, Milieu- und Generationenbeziehungen an. Diese Möglichkeiten sollten genutzt werden; ein einseitiges Fokussieren auf den Unterschied Migranten und Nicht-Migranten wäre eher kontraproduktiv.

Folgende Beobachtungsaufgaben beziehungsweise Diskussionsthemen bieten sich an:

- Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund dargestellt?



<http://thecia.com.au/reviews/b/bend-it-like-beckham.shtml> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

- Wie werden Menschen ohne Migrationshintergrund dargestellt?
- Wie wird das Herkunftsland gezeigt?
- Wie wird das Einwanderungsland gezeigt?
- Wie ist die „ethnic community“ im neuen Land dargestellt?



<http://thecia.com.au/reviews/b/bend-it-like-beckham.shtml> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

- Wie werden Frauen und wie Männer dargestellt (gibt es Gemeinsamkeiten bei Migranten und Nicht-Migranten)?

- Wie wird das Generationenverhältnis dargestellt (gibt es Gemeinsamkeiten bei Migranten und Nicht-Migranten)?



http://www.filmhai.de/kino/kinoplakat/bilder_0001/kick_like_beckham/index.php
(Zugriffsdatum: 15.9.2008)

- Werden Stereotypen oder Vorurteile dargestellt (positive oder negative)? Welche Stereotypen oder Vorurteile lassen sich herausarbeiten? Welche Funktionen können sie haben?
- Lassen sich Durchbrechungen von stereotypen Bildern herausarbeiten?



<http://thecia.com.au/reviews/b/bend-it-like-beckham.shtml> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

- Macht die Darstellung eher eine Bestätigung gängiger Vorurteile wahrscheinlich oder eher eine Relativierung?
- Aus der Sicht von Menschen mit Migrationshintergrund: Wie zufrieden sind sie / wären sie mit der Darstellung?

Es ist zu bedenken, dass das Medium Film mehrdeutig und für verschiedene Lesarten offen ist. Ein Film enthält immer Angebote für unterschiedliche Sinnkonstruktionen (Jurga 1999). Die Bedeutung eines Filmes oder einer Szene kann nicht allein am Material festgestellt werden, sie entsteht letztendlich durch der Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen in den Köpfen der Zuschauer und ist von verschiedenen Kontextfaktoren abhängig (z. B. Alter, Bildungshintergrund, Vorerfahrungen etc.) (Winter 1995).

Folgende Aspekte können Ziele von Filmbildung im Kontext von Migration darstellen:

- Typische Muster von Migrationserfahrung anhand von Filmen diskutieren

- Die Pluralität von Migrationserfahrungen kennen lernen
- Die Dimension „Kultur“ und „Ethnizität“ als ein mögliches Deutungsmuster neben soziokultureller/ökonomischer Verortung und Persönlichkeit kennen lernen.
- Herkunft/kulturelle Zugehörigkeit als eine Differenzdimension neben anderen erfahren (Geschlecht, Generationenzugehörigkeit, Klassenzugehörigkeit, sexuelle Orientierung)
- Kulturübergreifende bzw. milieuübergreifende Erfahrungsmuster erkennen (z. B. Abgrenzung gegenüber der Eltern, Suche nach Individualität, Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung)
- Die Bedeutung von Vorurteilen und Stereotypen in narrativen Formaten und im Alltag diskutieren
- Die ethische Verantwortung von Filmschaffenden im Kontext von medialer Repräsentation und Definitionsmacht diskutieren (vgl. ZDF Hauptabteilung Kommunikation 2007)
- Mediale Bilder von Migration kritisch reflektieren beziehungsweise die Konstruktivität von Medienbildern erkennen lernen
- Den Zusammenhang von „fact“ und „fiction“ diskutieren (kann man Spielfilme als fiktionale Fallstudien betrachten?)
- Sich der Pluralität von Lesarten bewusst werden und die Kontextabhängigkeit von Bedeutungskonstruktionen thematisieren.

Anregungen für das Arbeiten mit Film (vgl. Maurer 2006a/2006b)

Der Einsatz des Films ermöglicht die Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche, je nach schulischem Kontext können unterschiedliche Kombinationen und Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden:

- A) Sachkompetenzen: Über Migration, Ausgrenzungsprozesse und Vorurteile lernen.
- B) Filmsprachliche Kompetenzen: Sich mit medialen Erzählformen und audio-visuellen Formen der Bedeutungsproduktion beschäftigen.
- C) Sprachkompetenzen: Sich mit der eigenen Sprache beschäftigen.
- D) Fremdsprachenkompetenzen: den authentischen Gebrauch einer Fremdsprache kennen lernen.
- E) Soziale Kompetenzen: Verschiedene Meinungen anerkennen, Heterogenität erfahren, Fairnessregeln in Diskussionen umsetzen.

Sprachorientierte Ansätze

- Offene Diskussion zum Film
- Strukturierte Diskussion zum Film
- Vor dem Betrachten des Films Experten-
gruppen bilden (z. B. verschiedene Teams
untersuchen den Film unter der Perspekti-
ve Verhältnis Männer – Frauen, ältere Ge-
neration – jüngere Generation, Menschen
mit Migrationshintergrund – Menschen
ohne Migrationshintergrund)
- Blitzlicht: Alle äußern sich kurz zum Film
- Diskussion in Zweiergruppen, später im
Plenum
- Den Film anhand eines offenen Fragebo-
gens auswerten, z. B. Was hat dir gefallen?
Was hat dir nicht gefallen? Was würdest du
den Produzenten gerne sagen? (vgl.
Holzwarth 2001, S. 61)
- Für das Betrachten eines Filmes in einer
Fremdsprache: Es bilden sich nach dem
Anschauen immer wieder neue Zweier-
gruppen, die für kurze Zeit diskutieren,
was sie verstanden haben und was sie nicht
verstanden haben.
- Vor dem Anschauen Beobachtungsaufga-
ben auf Zetteln verteilen (vgl. Maurer
2004) und nach dem Betrachten gemäß
dieser Schwerpunkte diskutieren. Beobach-
tungsaufgaben können sich auf inhaltliche
Aspekte beziehen (welche Vorurteile wer-
den gezeigt?), auf filmsprachliche Aspekte
(wie werden Froschperspektiven einge-
setzt?) oder auf sprachliche Aspekte (was
für eine Sprache benutzen die Hauptdar-
steller?)
- Sich gegenseitig die Lieblingsstellen im
Film erzählen und erklären
- Begriffe auf Zettel schreiben, die auf dem
Boden oder an einem Flipchart zu einem
Cluster bzw. semantischen Netzwerk ange-
ordnet werden
- Alternative Filmtitel entwickeln lassen
- Film anhalten und mögliche Alternativen
für den Fortgang entwickeln lassen
- Nach dem Film mögliche weitere Lebens-
und Handlungsverläufe entwickeln lassen
- Zwei Migrationsfilme aus verschiedenen
Ländern (z.B. UK und Deutschland) ver-
gleichen und Gemeinsamkeiten und Un-
terschiede herausarbeiten
- Einen Spielfilm und einen Dokumentar-
film miteinander vergleichen
- Die Aussagen der verschiedenen Coverbil-
der diskutieren



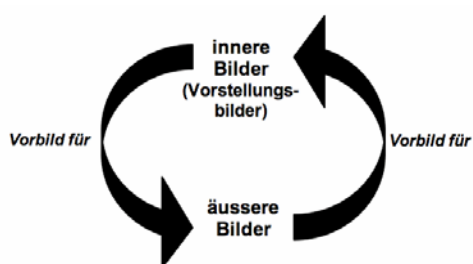
[http://german.imdb.com/title/tt0286499/
mediaindex](http://german.imdb.com/title/tt0286499/mediaindex) (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Handlungsorientierte Ansätze

- Standbilder auswählen und mit Sprech-
oder Denkblasen versehen
- Standbilder aus dem Film austeilen und die
richtige Reihenfolge herstellen lassen
- Standbilder im Raum verteilen und die
Zuschauer bitten, sich zum Bild ihrer Lieb-
lingsszene zu stellen
- Schlüsselszenen aus dem Film zeichnen
lassen
- Schlüsselszene aus dem Film nachspielen
- Schlüsselszenen aus dem Film als Grup-
penstandbild nachbilden
- Filmplakat oder Flyer aus Standbildern des
Films basteln
- Den Film bei bestimmten Einstellungsgrö-
ßen und Perspektiven anhalten und Schü-
lerinnen und Schüler mit einer Kamera, die
an einen Monitor angeschlossen ist, selbst
mit Einstellungsgrößen und Perspektiven
experimentieren lassen
- Verschiedene Szenen aus dem Film in
digitaler Form zur Verfügung stellen und
Schülerinnen und Schüler am Computer
einen eigenen „Teaser“ bzw. „Trai-
ler“ (Kurzwerbefilm) schneiden lassen
- Zu Standbildern aus dem Film schreiben,
was bestimmte Figuren der Geschichte zu
der jeweiligen Situation gesagt haben
könnten
- Steckbriefe zu den wichtigsten Figuren
anfertigen
- Einen Filmausschnitt ohne Ton/Musik
anschauen (separat oder im Verlauf des
gesamten Filmes) und fragen: „Welche
Musik würdet ihr an dieser Stelle auswäh-
len, wenn ihr Filmemacher wärt.“
- Verschiedene Musikstücke (z. B. klassische
Musik, Rockmusik, indische Musik) und
ein Abspielgerät bereitstellen und die Zu-
schauer verschiedene Ton-Bild-Kombi-
nationen ausprobieren lassen
- Filmrezeption als Ausgangspunkt für Pro-
duktion (z. B. Videoumfrage zum Thema
„Leben in Deutschland“, Foto- oder
Videoessay zum Thema „Fremd sein“)

Biographische Reflexionen

Visuelle Medien sind für interkulturelle Lernprozesse besonders geeignet, da sie Sprachbarrieren überwinden helfen und an den inneren Bildern anknüpfen, die Menschen von anderen Ländern und Menschen aus anderen Regionen der Welt haben. Jeder Mensch befindet sich in einem Fluss von Bildern. Die äußeren Bilder (z. B. Filme über Migration) können Vorbilder für die Entwicklung innerer Bilder sein (z. B. Vorstellungen von Migranten), die inneren Bilder wiederum sind Vorbilder für die (Eigen-)Produktion von äußeren Bildern (z. B. Fotografien über Migranten und über Migration). Auch Bilder von sich selbst können die Vorstellung vom eigenen Ich prägen und die Produktion von Selbstdarstellungen oder Selbstportraits beeinflussen.



Ästhetische Prozesse mit Medien können diese Kreislaufprozesse reflexiv und handlungskreativ aufgreifen und stellenweise der bewussten Bearbeitung zugänglich machen. So können Bilder bestärkt, relativiert, in Frage gestellt, erweitert oder erneuert werden.

Ein wichtiger Aspekt für Bildungsprozesse ist die Verknüpfbarkeit von neuen Themen und bereits bestehendem Wissen und vorhandenen Erfahrungen. Aus diesem Grund sind Phasen biographischer Reflexion eine wichtige Grundlage zur Aktualisierung von eigener Erfahrung.

Als Grundlage für interkulturelle Bildungsprozesse macht es Sinn, eigene Erfahrungen im Umgang mit Migration und Fremdheit zu reflektieren. Als Einstieg hierfür können Studierende z. B. gebeten werden, sich ein DIN A4-Blatt im Querformat zurechtzulegen und ihre Erfahrungen mit Migration (auch Umzüge innerhalb des Landes oder einer Stadt), Migranten, Fremdsprachen, Reisen etc. im zeitlichen Verlauf von links nach rechts einzuzichnen. Ebenso macht es Sinn, eigene Zugehörigkeitserfahrungen in einer biographischen Perspektive zu reflektieren: Wann spielte welche Gruppenzugehörigkeit eine Rolle, z. B. jugendkulturelle Fankulturen in den Bereichen Musik oder Sport etc.? Welche Zugehörigkeiten waren über Kompetenzerwerb oder Konsum von Statusobjekten möglich, welche bezogen sich auf Geburt und Herkunft? Welche Zugehörigkeitskontexte wurden positiv

erlebt, welche negativ, welche ambivalent? Welche Zugehörigkeiten waren selbst gewählt, welche wurden zugeschrieben?

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag stellt eine erweiterte und aktualisierte Version von Holzwarth 2007 dar.
- 2 Zum Thema Migration im Film vgl. Wiedemann 2006 und Streit 2006.
- 3 Im medien-lab der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden in der Lernumgebung, einem Dokumentations- und Beratungsbereich für Studierende und Dozierende, verschiedene Medien rund um den Film *Kick it like Beckham* zusammengestellt (Film, Buch zum Film - englisch und deutsch, Begleitheft zum Buch, Begleithefte zum Film, Artikel zum Thema Filmbildung und Migration im Film).
- 4 Im Zusammenhang mit Forschungsseminaren können solche oder ähnliche Fragestellungen auch im Rahmen von Filmanalysen an das Material herangetragen werden.
- 5 Gängige Stereotypen und Vorurteile in Alltagsdiskursen und Filmen können sein: fortschrittliches Einwanderungsland vs. rückschrittliches und traditionelles Herkunftsland, soziale Kontrolle im Einwanderungsmilieu vs. Freiheit in der Mehrheitsgesellschaft, arrangierte Heirat vs. Liebesheirat, Jungfräulichkeitsnorm und Familienehre vs. sexuelle Freiheit, unterdrückte muslimische Frau vs. freie Frau im Westen, heile Welt im Herkunftsland (Gemütlichkeit, gutes Essen, Musikalität, Familienzusammengehörigkeit, Naturverbundenheit, Gemeinschaft) vs. entfremdetes Leben in der Einwanderungsgesellschaft (zerbrochene Familien, Hektik im Alltag, Vereinzelung), muslimischer bzw. südländischer Mann als Macho, Migrant als Verbrecher. Zum Thema Film und Stereotyp vgl. Schweinitz 2006.
- 6 Stuart Hall unterscheidet in diesem Kontext eine dominante, eine ausgehandelte und eine oppositionelle Lesart (vgl. Hepp 1999).
- 7 In einer Studie über die Darstellung von Migranten im Fernsehen haben Schorb u. a. eine starke Orientierung an gängigen negativen Vorstellungsbildern nachgewiesen (Schorb u. a. 2003).

Filmhefte zu *Kick it like Beckham*

Bexte, Claudia (2006): Filmheft *Kick it like Beckham*. Kinderkinobüro des JugendKultur-Service Berlin. http://www.kinderkino-buero.de/kino_ab_10/archiv/kick_it_like_beckham.php (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Bildungsmedienzentrum des Landes Oberösterreich (2003): Arbeitsunterlage *Kick it like Beckham*. Medienpädagogik mit Spielfilmen. Linz. http://www.bimez.at/uploads/media/pdf/medienpaedagogik/jugendfilmerziehung/AU_Kick_it_like_Beckham/KickItLikeBeckham.pdf (Zugriffsdatum: 9.1.2007)

British Film Institute: Teaching Resources Kick it like Beckham. <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/recommended/beckham.html> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Fell, Karolina & Wachenfeld, Heidrun: Materialien zu Narinder Dhami: Kick it like Beckham. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH 2006. http://www.ravensburger.de/lehrer/images/pdfs/98046_kick_it_like_beckham.pdf (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Kirkup, Mike: Bend it like beckham. Film education. 2003. <http://www.filmeducation.org/filmlib/BILB.pdf> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Landesinstitut für Medien und Schule Brandenburg: Film im Unterricht. Medienpädagogische Begleitmaterialien zum Film *Kick it like Beckham*. 2004. http://www.bildungsbrandenburg.de/fileadmin/bbs/medien/medienpaedagogik/filmp_dagogik/film_begleitmaterialien/Kick_it_like_Beckham.pdf (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Schaeffer, Theresa Karin: Kick it like Beckham. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2004. <http://www.bpb.de/files/CEB2N8.pdf> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Weißling, Harald: Bend it like Beckham. Film studies in the classroom. Berlin: Cornelsen 2006.

Buch zum Film:

Dhami, Narinder: Bend it like Beckham. Schullektüre. Based on the original screenplay. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 2003.

Dhami, Narinder: Kick it like Beckham. Ravensburg: Ravensburger 2005.

Literatur

Hepp, Andreas (1999): Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hoffmann, Dagmar & Schwingel Ralph (2006): Filme von Migranten – Filme mit Migranten - Kino für Migranten? Fragen an Ralph Schwingel – gestellt von Dagmar Hoffmann. In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hg.): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39. GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 102-109. Internetversion: GMK Kurzmeldungen 2006 <http://www.gmk-net.de/kurzmeldungen/060411.php> (Zugriffsdatum: 15.9.2008)

Hölscher, Petra (Hg.): Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Cornelson Scriptor 1994.

Holzwarth, Peter (2001): Möglichkeiten der Interpretation von Videofilmen. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hg.): VideoCulture. Interkulturelle Kommunikation, Schule, Videoarbeit. Auer-Verlag, S. 58-61.

Holzwarth, Peter (2007): Rezeptive und produktive Formen interkultureller Medienpädagogik. In: Niesyto, Horst / Holzwarth, Peter / Maurer, Björn (Hg.): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. München: kopaed, S. 101-116.

Jurga, Martin (1999): Texte als (mehrdeutige) Manifestationen von Kultur: Konzepte von Polysemie und Offenheit in den Cultural Studies. In: Hepp, Andreas / Winter, Reiner: Kultur - Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2., überarbeitete Auflage, S. 129-144.

Maurer, Björn (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: kopaed.

Maurer, Björn (2006a): Filmbildung in der Sekundarstufe I – ein Überblick. In: Barg, Werner / Niesyto, Horst / Schmolling, Jan (Hg.): Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für Filmbildung. Mit einer DVD „Filmsprache – Filmanalyse“. München: kopaed, S. 169-208.

Maurer, Björn (2006b): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Niesyto, Horst (Hg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär Band 6. München: kopaed, S. 21-44.

Medienprojekt Wuppertal (2006): Jung und Moslem in Deutschland. Handreichungen zum Einsatz des Films in Schule und Unterricht. (Autor: Marcel Sprunke).

Niesyto, Horst (2006): Filmverstehen als Bestandteil der Pädagogik-Ausbildung. In: Barg, Werner / Niesyto, Horst / Schmolling, Jan (Hg.): Jugendkultur und Filmverstehen. Handbuch und DVD zur filmpädagogischen Theorie und Praxis. München: kopaed.

Schweinitz, Jörg (2006): Film und Stereotyp: Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie. Zur Geschichte eines Diskurses. Berlin: Akademie Verlag.

Wiedemann, Dieter (2006): Migration im Film oder: Ratlos gegen die Wand? In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hg.): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39. GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 93-101.

Winter, Rainer (1995): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß. München: Quintessenz.

ZDF Hauptabteilung Kommunikation (2007): Die Darstellung von Migration und Integration in den ZDF-Programmen: Status quo und Perspektiven. http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Migration_und_Integration_im_ZDF-Programm.pdf (Zugriffsdatum:15.9.2008)

Link zur **Filmliste zum Thema Migration**

Filmhefte im Internet

Filmhefte bei Kinofenster
<http://www.kinofenster.de>

Filmhefte bei Bildungscnt
http://www.bildungscnt.de/filmarchiv_filmhefte.html

Filmhefte bei der Bundeszentrale für politische Bildung
<http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html>

Filmhefte beim Institut für Filmkultur (Einloggen erforderlich)
<http://www.film-kultur.de>

Filmhefte beim Medienladen
<http://www.medienladen.ch/beratung/arbeitshilfen.html>

Filmhefte bei Kino macht Schule
<http://www.kinomachtschule.at/>

Filmheft bei Film education
<http://www.filmeducation.org/>

Peter Holzwarth, Erziehungswissenschaftler
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Lehrbeauftragter an der PH Ludwigsburg und Universität Tübingen.

Arbeitsbereiche:

Medienbildung, Aktive Medienarbeit (Video, Audio, Fotografie), Filmbildung, Visuelle Forschungsmethoden, Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik, Bildpädagogik, Werbung

peter.holzwarth@phzh.ch

<http://phzh.educanet2.ch/peter.holzwarth/>

<http://www.phzh.ch/personen/>

Peter.Holzwarth

Das Handy in der Schule? – Ideen für den Unterricht

PETER HOLZWARTH

Einführung

Das Handy spielt im Alltag junger Menschen eine immer wichtigere Rolle. Dies liegt zum einen an den relativ günstigen Anschaffungspreisen, zum anderen an den Funktionen, die sich zunehmend ausdifferenzieren (neben Telefon und SMS auch mp3-Player, Fotografie, Video, Internet, Games). Neben positiven Aspekten (Gewinn an Autonomie, Zugehörigkeit, Sicherheit, Spontaneität in Bezug auf Kommunikationsbedürfnisse und Verabredungen, indirekte Kommunikation durch SMS) werden auch immer wieder negative Seiten diskutiert (Handy als Schuldenfalle, Gewalt- und Sexvideos auf dem Handy, Eigenproduktion von Gewaltvideos („happy slapping“), Handystrahlenbelastung, Stress durch ständige Erreichbarkeit, Verstöße gegen die „Handyquett“ (Verhaltensnormen bei der Handynutzung), Kontrollanrufe von Eltern, Handymüll bei der Entsorgung).

Für die Schule steht eine Auseinandersetzung mit dem Handy auf drei Ebenen an:

1. Wie nutze ich die gestalterischen, kreativen und dokumentarischen Möglichkeiten rund um das Handy für den Unterricht (Fotos, Filme, Handyklingeltöne, Handylogs)?
2. Wie thematisiere ich positive und negative Aspekte zur Handynutzung und systematisiere damit das Wissen?
3. Wie finde ich zusammen mit Schülerinnen und Schülern Regeln zum Umgang mit dem Handy an der Schule?

Ein generelles Handyverbot würde viele Potenziale ungenutzt lassen.

Dieses Dossier enthält Vorschläge für den Unterricht und weist auf verschiedene Materialien und Hintergrundinformationen zum Thema Handy in der Schule hin (praxisbezogene Literatur / Handreichungen, Hintergrundliteratur und Links).

Unterrichtsideen

Im Folgenden werden stichwortartig einige Unterrichtsideen skizziert. Davon werden weiter unten ein paar Ideen etwas ausführlicher vorgestellt.

Video

- Handyfilmwettbewerb zu einem relevanten Thema mit Jury und Siegerehrung
- Handyfilme zum Thema Selbstdarstellung

(Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=uMclYWh5yEY> (14.8.2008), <http://www.youtube.com/watch?v=rvY-fEqWgcX&NR=1> (14.8.2008), <http://www.youtube.com/watch?v=xEV5zT1-emM> (14.8.2008))

- Informationsfilme über Handyfunktionen drehen (handywissen.at 2007, Kapitel 7, S. 10)
- Happy slapping-Videobeispiele (von YouTube) anschauen und diskutieren (s. unten)
- Kurze Spielhandlung drehen, in der A) das Handy als Störung und Ärgernis empfunden wird und B) als nützliches Hilfsmittel und Erweiterung der Lebensmöglichkeiten (vgl. http://www.handy-trendy.de/Gesundheit/Ueberlick_Movies.html (14.8.2008))
- Handyfilme im Sportunterricht drehen (z. B. um Bewegungsabläufe analysieren zu können oder um bestimmte Bewegungen zu dokumentieren)
- Kurzfilme zum Thema Handy (z. B. Kampagne gegen Handysucht: http://www.handy-trendy.de/Gesundheit/Ueberlick_Movies.html (14.8.2008))
- Experimente und Versuchsanordnungen in M&U mit dem Videohandy dokumentieren und auf eine Lernplattform (z. B. moodle) stellen (vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=zwgKnooEKlk> (14.8.2008)).



Standbilder aus dem Video „MobileClass Room (MCR) - mobile online Learning (mLearning)“ (<http://de.youtube.com/watch?v=zwgKnooEKlk> (14.8.2008))

- Videos zum Thema „Think before you post“ (Unerwünschte Folgen bezüglich der Veröffentlichung von Bildern) anschauen und diskutieren (http://tcs.cybertipline.com/psa/Everyone_60.mov (14.8.2008) und http://tcs.cybertipline.com/psa/BulletinBoard_60.mov (14.8.2008))

