

Überarbeiteter und erweiterter Vortrag, gehalten im Rahmen meines Habilitationsverfahrens an der Otto-Friedrich-Universität zu Bamberg im Dezember 2002

*Vom Nutzen der Poetik in der Schulpädagogik, oder: Skizze zur Wirkung der Kunst in der Lehrerbildung*

#### Zusammenfassung

Im Zuge des Ausbaus der Empirie zum Empire haben es Spekulationen anderer Art, die für die Lehrerbildung Nützliches leisten wollen, nicht leicht. Im Folgenden ein Versuch, den artistischen Zugriff auf schulpädagogische Gegenstände mitsammen der Wissenschaft relevant zu machen. Es wird zugleich die Gelegenheit sein, die Frage nach der Enge des wissenschaftlichen Zugriffs zu ventilieren. Ein konkretes Programm könnte daraus entstehen; vorläufig (nur) ein theoretischer Umriss. Der Grund, so etwas überhaupt in Szene setzen zu wollen, ist schnell gefunden: Weil Apathie, Insensibilität, Gleichgültigkeit und Indifferenz in Schule und Unterricht eine menschenfreundliche Atmosphäre verfehlen, wird zum "Leben mit der Aisthesis" aufgerufen (von Hentig 1970, S.93). Angezielt ist eine Haltung der Lehrkraft, die das Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Umwelt am Maßstab humanen Zusammenarbeitens kritisiert und zu verbessern sucht; dazu gehört, dass Tat und Folgen auch genossen werden (können). (Film-)Kunst soll bei deren Aufbau helfen.

#### *1. Aufgabe der Poetischen Schulpädagogik*

Daublebsky und Petry stellen die Aufsehen erregende Frage, ob Lehrkräfte ein Recht hätten auf Indolenz und Desinteresse, auf das Wegsehen, darauf, die Wahrnehmung prekärer Sachverhalte zu verweigern, sich angesichts von Leid und Ungerechtigkeit, die in der Schule manchmal mit Händen zu greifen sind, quasi tot zu stellen (dies., 1990). Das ist Rhetorik, denn humane schulische Sozialisation gibt es nur dort, wo die Zwecke der Schule auch unter der Berücksichtigung verfolgt und herbeigeführt werden, dass der Mensch ein bedürftiges Wesen ist, das auf die Befriedigung seiner gerechtfertigten Bedürfnisse Anspruch hat (Kamlah 1973, S.95ff.). Dies ist nicht selbstverständlich, und Begehren und Wünsche sind nicht alle mit dem Erlernen von Wissen, Können und Verstehen zu sättigen. Fakt sei, wie unter der Überschrift "Sozialpathologie der Schule" betont wird, dass "Lebensprobleme [...] ständig [...] Lernprobleme [überwältigen]" (von Hentig, 1987, S.83). Darauf wird wenig/nicht reagiert. Es wird das Phänomen schulischer Depression nicht registriert (Edelstein 2002). Kein Messfühler? Regiert die Herzlosigkeit? Beklagt werden Mangel an "organischer Solidarität" und "Anomie" (Edelstein 2001). Wie soll das weitergehen? Immerhin ist die Lernzeit auch Lebenszeit (Linssen/Leven/Hurrelmann 2002) und sicher ist, dass Schule auch im 21. Jahrhundert sich wesentlich über "soziale Beziehungen" konstituieren wird (Ulich 2001, S.7). Das muß in den Blick gerückt werden. Doch zu viele Lehrkräfte schotten sich

ab, befinden sich im Zustand der Anästhesie.<sup>1</sup> - Was tun?

Es ist mit Hilfe der Artisten innerhalb der universitären Lehrerbildung ein Widerstand gegen Anästhesie zu organisieren: Poetische Schulpädagogik. Dabei kann man sich eine Reihe von Veranstaltungen vorstellen, die sich dem artistischen (z.B. epischen, dramatischen) Zugriff auf schulpädagogische Gegenstände widmet. Vertraut wird der Kunst als Möglichkeit der "Freisetzung des Betrachters aus den Verhaftungen seiner alltäglichen Praxis [...] durch das Imaginäre" (Jauss 1972, S.13). - Es ist im Folgenden an die darstellende und ausübende Kunst, genauer: an den Spielfilm gedacht. >Poetisch< meint, dass neben der Wissenschaft eine (hier:) filmisch-dichterische Durchdringung und Erfassung schulpädagogischer Sachverhalte vollzogen werden soll (Priesemann 1992).

## 2. Wissenschaftlicher versus artistischer Zugriff

Cassirer heißt den Menschen das Symbol verwendende Tier, "animal symbolicum" (Cassirer, zit.n. Schwemmer 1997, S.31). Einen von semiotischen Handlungsmitteln freien Zugang zu einer Wirklichkeit haben wir (alle) demnach nicht, und so ist das Wesen aller Erkenntnis und aller Wahrheit im epistemologischen Sinne "die Aneignung des Gegenstandes durch seine Darstellung" (Mittelstraß 1989, S.250.). Zur Darstellung zählt neben der wissenschaftlichen die künstlerische. Das klingt nach Gleichrangigkeit, und es gibt auch kein Argument, für eine artistische Materialisierung von Sachverhalten unter Nutzung des stroboskopischen Effekts nur einen Stehplatz übrig zu haben. Bei der Mannigfaltigkeit symbolischer Welterzeugung, die dem Menschen als "Ausdruckswesen" zur Verfügung steht, ist die symbolische Repräsentation in Form begrifflichen Redens und Denkens (nur) ein Spezialfall (Schwemmer 1997, S.30f.). Neben das Medium der verbalen Sprache tritt z.B. der Spielfilm. Dass die Wissenschaft auf Erkenntnis und Wahrheit pocht, überrascht wenige, einige aber der Anspruch der Artisten, Wahrheit und Erkenntnis auf ihre eigene Art zu befördern. Dargestellt wird Erkenntnis in den apophantischen Texten der Wissenschaft und in den ästhetischen Texten der Kunst (Janich/Kambartel/Mittelstraß 1974, S.137ff.). Als kunstvoll Zusammengefügtes sind Erkenntnis und Wahrheit Begriff oder (im Folgenden:) Filme.

Welche Geltungsansprüche sind einerseits mit Wissenschaft, andererseits mit Kunst verbunden, und vor allem, was veranlasst (Spielfilm-)Kunst?

---

<sup>1</sup> "Anästhetik" meint bei Welsch "jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen - die Empfindungsfähigkeit - aufgehoben ist"; sie bedeutet "Empfindungslosigkeit - im Sinn eines Verlusts, einer Unterbindung oder der Unmöglichkeit von Sensibilität", reicht "von der physischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit" (Welsch, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart [Reclam] 1989, S.10).

## *2.1 Wissenschaftlicher Zugriff*

### *2.1.1 Begriffliches Forschen*

Es geht in der Wissenschaft darum, die Sachverhalte der Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden (Schwemmer 1987, S.162). Zwar weiß der Schulpädagoge vor jedem wissenschaftlichen Zugriff um seine Gegenstände, um deren "nacktes Daß" (Wetz 1990), er weiß, dass sie sind und was sie sind, und er weiß immer schon, was Unterricht und Schule im Staat und in der Gesellschaft bedeuten. Aber von der subjektiven Gewissheit um Dinge und Geschehen abstrahiert er, beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Auf diese Weise schafft er forschend (s)einen theoriefähigen Gegenstand "schulische Sozialisation".

### *2.1.2 Wahrheit*

Ein Wissenschaftler hat Interesse an begrifflicher Wahrheit und diskursiver Erkenntnis (Lorenz 1996). Das, was durch begründete Aussagen, bewiesene Hypothesen, Gesetze dargestellt wird, Zustände, Ereignisse, Dinge, Prozesse, Entwicklungen, sind ihm wahre Sachverhalte (dieser Welt). Ihm liegt auch an Prognose und Technologie.

### *2.1.3 Wirklichkeit*

Ein wahrer Sachverhalt ist eine Tatsache, die als wirklich gilt (Kamlah/Lorenzen 1967, S.135ff.). Die Tatsachen der Wissenschaften haben faktische Referenz insofern, als das, was sie als ihre Objekte konstituieren, auch existiert, real ist (Gabriel 1996). Für die Wirklichkeit von Schule und Unterricht gilt es, Lehrkräfte mit (normativem) Orientierungs- und (operativem) Verfügungswissen bzw. mit orientierender und verfügender Rationalität zu versorgen (Mittelstraß 2001, S.16).

### *2.1.4 Differenz*

Interessant aber ist, dass sich die Schulen und Unterrichte im Lande als sinnlich präsente Gegenstände den Texten der wissenschaftlichen Forschung und Theorie entziehen: Sie sind insofern einzigartig, weil ihr unmittelbares Gegebensein nicht in einer Bestandsaufnahme durch abstrakte und theoretische Begriffe und Aussagen enthalten sein kann (Kambartel 1980). Den Lehrkräften ist ihr Arbeitsplatz in der sinnlichen Anschauung gegeben und es ist nicht alles in der zugehörigen Wissenschaft der Schulpädagogik ausgesagt, was für jene direkt den Beruf konstituiert. Durch den Übertrag einer Erkenntnis aus dem Gebiet des Anschaulichen in dasjenige des Begrifflichen tritt Konkretes aus dem Blickfeld. Nun stimmt, dass der wissenschaftliche Zugriff objektiviert; die Schulpädagogik betreibt abstrakte Stilisierung, die den Alltag schwinden macht. Manche Lehrkraft reagierte im Studium prophylaktisch und las schon damals keine erziehungswissenschaftliche Literatur, höchstens für Prüfungszwecke. Aber die Frage, ob Wissenschaft denn schuldig sei an der apostrophierten Anästhesie, wird hier im

Text, weil an vernünftiges Wissenschaftstreiben gedacht ist, verneint. Der Mangel an Anschaulichkeit, das Abblenden von Besonderheiten der Dinge und Geschehen, ist ihr nicht leichtfertig als miese Tour anzurechnen (Schneider/Inhetveen 1992). Gleichgültigkeit ist im Übrigen schon lange ein wissenschaftliches Thema (Marx 1890/1976, S.145ff.) und für die eisige Glätte des "objektiven Tiers" Mensch (Simmel 1991, S.596), für "bürgerliche Kälte" (Gruschka 1994), für den "flexiblen Menschen" (Sennet 1998) werden (ebendort) Ursachen im Ökonomischen angeführt. Dadurch bedingte Charakteristika gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation betreffen auch die Schule; sie bleibt nicht ausgespart. Letzteres ist (jedoch) ein eher unterbelichteter Sachverhalt, der wiederum eine Poetische Schulpädagogik auf den Plan ruft. Im Ganzen aber ein Lob der Wissenschaft, denn (bloß) Abfälliges gegen sie vorzubringen, zöge konsequenterweise nach sich, das Folgende besser als Bänkelsang und Bänkellied darzubieten, was - ohne gegen das Singen etwas zu haben - nicht ermöglichte, das zu sagen, was gerne vorgebracht werden möchte. Daher wird ein Vortrag angeboten, keine Lyrik, Dramatik oder Epik - also ein apophantischer Text zum artistischen Zugriff. Nicht die Wissenschaft wird zum Feind erklärt, sondern die Idee ist, dass die Poetische Schulpädagogik neben dem Konstatieren von Tatsachen aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Forschung und Theorie die Kunst als ein Komplement zum Einsatz bringt, die nicht irgendwie, sondern als extraordinäre Darstellungsweise Sinnlichkeit anspricht und Empfindungslosigkeit stört. Gehofft wird bei Lehrkräften auf ein Engagement aus Betroffenheit, was bei manchen durch wissenschaftlichen Zugriff allein nicht evoziert wird.

## *2.2 Artistischer Zugriff*

Ab jetzt folgt die Ausführung der Intention, Spielfilm-Kunst zu beleuchten, weil, wie im Falle der Wissenschaft, im Lehramtsstudium auch erfahren werden soll, was die Leistung der Artisten konstituiert. Vielleicht hilft, sich einen Spielfilm vor Augen zu führen, der sich mit der Gesellschaft, Erziehung, Schule und Familie beschäftigt, etwa Bertrand Taverniers "Es beginnt heute" (1999).

### *2.2.1 Was ist ein Spielfilm?*

Er ist ein "audiovisuelles Medium für die große Leinwand mit eigener 'Sprache' [,] ein Arrangement aus künstlich (und künstlerisch) arrangierten Zeichen, die auf etwas verweisen [und] häufig vieldeutig sind"; er ist ein Kommunikationsmittel, das zur "Entschlüsselung, Deutung [...] immer einer Fähigkeit und Kenntnis sowie der Intuition des Zuschauers anheimgestellt [ist]" (Abraham u.a. 1993, S.41). Der Film stellt sich, in anderer Terminologie formuliert, "sowohl [als] episierte Dramatik wie aber auch dramatische Epik" dar (Hamburger 1987, S.204). Er ist eine "mit den Mitteln des Kinos erzählte Geschichte mit einem Anfang, einem Mittelteil und einem Ende, wenn auch nicht unbedingt in dieser Reihenfolge. Ein Spiel mit Elementen von Zeit und Raum, die in eine akzeptable Ordnung gebracht werden" (Seesslen 1999, S.43). Der Spielfilm ist ein komplexes Superzeichen, ist

semiotisch gesehen eine Marke. Das meint, dass er durch reproduktive und aktive Rezeptivität seiner Adressaten zum Leben erweckt werden muss. So gehört zur filmischen Semiose (zum Zeichenprozess) die "Produktion des filmischen Zeichens, dessen Verarbeitung, Speicherung, das filmische Zeichen selbst (als Produkt) sowie dessen Rezeption" (Bentele 1978, S.371). Angesprochen ist hierbei (mit Bezug auf Kant) der Gewinn ästhetischer Erfahrung als Resultat "des freien Spiels von Einbildungskraft und Verstand des Kunstbetrachters, aber auch des Kunstproduzenten" (Lindenmayr 1995, S.612).

Selbstverständlich ist der Spielfilm nicht einfach Dichtung, nicht lediglich die Übersetzung von wirklichen oder fiktiven Sachverhalten in spezifische filmische Codes einer (mehr oder weniger schwer) nachzuerlebenden Geschichte. Er ist nicht allein die erwartete Erfüllung der Modellierung eines Zusammenhanges, in dem Fall, dass sich Artisten und Fans ein Reservoir ikonischer Zeichen teilen. Er ist nicht bloß die Spannung einer während des Schauens ablaufenden Suche nach Bedeutung der gezeigten Dinge und des Geschehens, die sich vorderhand nicht zu einem Horizont von Produzent und Rezipient verschmelzen (lassen). Nicht der Ton, die Musik und die verbale Sprache ergeben einen Film. Nein, das Bild und die Illusion der Bewegung, das macht das Filmische aus (Bulgakowa 2001, S.430). Es sind die Bilder, die aufregen. 24 bis 30 in der Sekunde folgt vielleicht 117 Minuten lang eines auf das andere, greift eines ins andere, überspielt eines das andere. Grundthemen menschlichen Lebens wie Geld, Gewalt, Sex, Leid, Liebe, Grausamkeit, Macht, Krieg, Tod gewinnen so zusätzlich an Attraktivität. Die Täuschung unserer Wahrnehmung ist faszinierend, was durch die Laufgeschwindigkeit bei der Projektion des entwickelten Zelluloidstreifens mit Silbergelatine oder anderer moderner Träger und Übermittler passiert. Für viele ist nirgendwo anders die Anstachelung der Fantasie so enorm, leistet nichts anderes besser das Einfühlen und Eindringen in eine Fabel als das Kino, ist der Reiz, sich distanzierend oder anpassend einzumischen, nirgendwo so stark wie beim Spektakel im Lichtspielhaus.

### 2.2.2 Sinnliches Forschen

Ästhetische Texte "stellen eine Herausforderung an die Erkenntnistheorie dar, indem sie Anspruch [...] auf eine nicht-wissenschaftliche Erkenntnisvermittlung erheben" (Gabriel 1980, S.648). Gilt das auch für den Spielfilm? Eigentlich schon. Immerhin betreibt ein Filmemacher als Artist Exploration eigenen Typs, nämlich sinnliches Forschen. Er müht sich mit seinem erkundenden Handeln um Erkenntnis und Wahrheit als künstlerische Erfahrung (Gerhardus 1984). Der Filmemacher, der auf seine Weise Zustände, Ereignisse, Dinge, Prozesse, Entwicklungen semiotisch markiert, hat von diesen immer schon vor seinem artistischen Zugriff alltagspraktische Kenntnis. Wenn er einen ausgewählten Sozialzusammenhang ins Werk setzt, diesen sich kinematographisch aneignet und in laufenden Bildern darstellt, orientiert er sich an den Vorschriften und Maßen seiner

künstlerischen Zunft. Die Formgebung der Welt durch den artistischen Zugriff ist durch Singularität geprägt, auf die Varianten und Varianzen kommt es an. Ein filmproduzierender Artist setzt mit seiner Forscherarbeit, mit seiner die Wirklichkeit aneignenden Darstellung auf die Sinnlichkeit, die sich einmal als "Fähigkeit oder Disposition [bestimmen läßt] durch die Sinne affiziert oder gereizt zu werden", zum anderen ist ihm Sinnlichkeit als Gegenbegriff zu Verstand ein Erkenntnisvermögen, welches (nach Baumgarten) auch die produktive Einbildungskraft einschließt (Gabriel 1995, S.818).

Die poetische Tätigkeit der Filmemacher ist aber nicht so sehr ein nachzeichnendes Handeln oder ein Abpausen eines vorfindlichen Sozialzusammenhanges, weniger ein der Originaltreue verpflichtetes, kopierendes, sondern vielmehr ein deiktisches und demonstrierendes, die Aktualität aufdeckendes, entdeckendes, ein erfindendes Handeln. Künstlerisches Handeln des Filmemachers aktualisiert sich als ein Praxisentwurf (Gerhardus 1984).

### 2.2.3 Zur Wahrheit der Artisten

"Im Kino", sagt Raoul Ruiz, ein Filmemacher aus Chile, "wird wahr, was eigentlich nie wahr sein kann" (ders. 2001, S.30). Was ist die Wahrheit der Filmemacher? Wir betreten mit dem Artisten, wenn wir an dessen Wahrheit teilhaben wollen, das Reich der literarischen Fiktion. Der Film zählt darunter (Hamburger 1987, S.195). So kann man also aus Wielands "Agathon" zitieren: "Die Wahrheit, welche von einem Werke [...] gefordert werden kann und soll, besteht darin [...], daß [...] alles so gedichtet sei, daß kein hinlänglicher Grund angegeben werden könne, warum es nicht eben so, wie es erzählt wird, hätte geschehen können oder noch einmal wirklich geschehen werde" (ders. 1766/7, S.8). Dies ist keine Kontradiktion, sondern zeigt vielmehr auf die Chance, die nur der mit filmischen Spektakeln arbeitende Visionär hat. Er hat die Möglichkeit der Darstellung, also der mediumgebundenen Aneignung eines Zustandes, Ereignisses, Dings, Geschehens oder auch einer Entwicklung, wie ein auf empirische Tatsachen verpflichteter Schulpädagoge sie nicht ergreifen könnte. Der Filmemacher bringt, wenn er Praxis im Spielfilm kreierte, Konsistenz und Kontingenz zueinander, schafft Kausalität an fraglichen Stellen, reduziert Komplexität und simplifiziert Kompliziertheit, gibt Kategorien Fleisch und Blut, macht z.B. aus dem Missverständnis eine Person, er stellt mit Bildern bloß oder rafft, schafft Chaos und Kosmos, flottiert auf der Leinwand im Großen und Ganzen frei, aber, weil der Erkenntnis und Wahrheit verpflichtet, nicht willkürlich.

Die fiktionale literarische Wahrheit im Filmtheater zieht respektable Konsequenzen nach sich: Die Aufhebung der Regeln von Referenz und Denotation ist ein wesentliches Kennzeichen. So ist ein ästhetischer Text illokutionär gesehen eine Art des Behauptens, ohne dem Geltungsanspruch auf Wahrheit mit begrifflichen und theoretischen Mitteln (wie beim apophantischen Text) nachkommen zu wollen/zu können (Gabriel

1980, S.648). Ist der Wissenschaftler gegenüber seinen Kommunikationspartnern dann aufrichtig, wenn er an die Wahrheit dessen selbst glaubt, was er behauptet, so ist der Filmemacher aufrichtig in dem Sinne, dass er den explorierten Sachverhalt, den er darstellt, als authentisches Produkt seines sinnlichen Forschens präsentiert. Ein Künstler braucht nicht streng derart zu sein, dass er sich Folgerungen, die andere aus seiner Darstellung ziehen, als den einzig möglichen beugt, weil der Schluss vom Werk auf das, was der Rezipient meint, nicht deduktiv geordnet oder zwingend logisch wie Prämisse und Konklusion verregelt ist (ebd., S.649). Das mit einem Spielfilm semiotisch gerahmte Geschehen verliert den Charakter des Historisch-Singularen und wird dadurch, dass es ist und nicht-ist, sein könnte, aber so, wie es (fiktiv) ist, nicht sein muss, zu einem Besonderen eigenen Sinns (ebd.). Gleichwohl ist Filmemacher-Wahrheit bei aller "künstlerischen Freiheit" mit ihrem Anspruch auf Geltung zu verteidigen/begründbar. Die artistische Wahrheit zielt auf das Allgemeine der spezifischen Fiktion, das sich wiederum in der "wirklichen" Wirklichkeit besondere Gestalt geben und für Interessierte innerhalb einer Bandbreite der Interpretation auffindbar sein kann. Insofern vermag ein Spielfilm als etwas "Wahr-Scheinliches" einzuleuchten (Gadamer 1975, S.460).

Die (durch den Spielfilm) vermittelte Erkenntnis besteht in der "unbestimmten" Darstellung des Allgemeinen im Besonderen, welches "anschaulich klar" (nicht "begrifflich-deutlich") vor Augen zu führen ist (Gabriel 1980, S.649). "Unbestimmt" ist dabei so aufzufassen, "daß [das Allgemeine] nicht abschließend auf den Begriff gebracht werden kann" (ebd.). Was heißt das? Dass eine 1:1-Übersetzung eines ästhetischen Textes in die eine Botschaft, in die Moral von der 'Geschicht' nicht gelingt. Die Filmemacherin Jessica Hausner betont: "Der Film sollte von A bis Z in einem Schwebezustand bleiben. Wenn man so will, ist für mich die Erklärung der Feind der Klarheit" (dies. 2002, S.19). Und so ist es: Ein ästhetischer Text weist auf das, was er aussagt, auf Wirkliches und Mögliches, und über sich hinaus. Das, wovon er "buchstäblich" berichtet, worauf er mit einzelnen Bildern zeigt, macht ihn nicht vollständig aus, er steht auch für anderes ein, nach dem man (sich) fragen mag. Einem ästhetischen Text verbleibt immer noch etwas, das sich nicht in Antworten versprachlichen, nicht aussagen lässt, er ist etwas Unausschöpfbares, bleibt als Phänomen, was er ist: z.B. ein Spielfilm.

#### *2.2.4 Zur Wirklichkeit*

Es gibt den "keuschen Realismus": "Nichts offenbart sich von sich aus, die Welt ist ein dunkler Irrgarten voller Bedeutungen und Rationalitäten; Aufgabe des Regisseurs ist es, das Sein zu erforschen, um Realität zu (er)finden" (Ruiz 2001, S.30). Daher das unkeusche Dokumentieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit als eine Aufgabe der Artisten, wobei die "Dimension des Möglichen" (der Kunst) zur Kritik zu nutzen ist (Gadamer 1975, S.541).

Die Kunstschaffenden biegen und flechten nicht-arbiträr Daten und Fakten - warum? "Die Wirklichkeit selbst *ist* nur, aber *bedeutet* nicht. Nur das Nicht-Wirkliche hat die Macht, das Wirkliche in Sinn, Bedeutung zu verwandeln" (Hamburger 1987, S.206). Das heißt: Die Aneignung eines Sozialzusammenhangs durch die künstlerische Darstellung schauspielerisch tätiger Personen im Medium des Spielfilms kann zu einer Erkenntnis führen, dazu, dass sich dem Subjekt mit geschärftem Blick das unbestimmte Allgemeine der artistischen Produktion, die Wahrheit der Wirklichkeit in einer eigenwilligen besonderen Figuration offenbart. Die epische Fiktion ist ein "erkenntnistheoretischer Ort" (ebd., S.79).

Es ist der Effekt eines Spielfilms in einem universitären Studium, "das Vermögen der Darstellung ästhetischer Ideen" zu reizen (Kant 1799/1983, S.413), Wirklichkeit aufzumischen, und zwar nicht beliebig, nicht als plötzliche Aufwallung, sondern geführt, an der Hand des Artisten. Unter einer ästhetischen Idee versteht Kant eine durch Einbildungskraft geschaffene Vorstellung, "die viel zu denken veranlaßt [...]" (ebd., S.413f.) und dabei schöpferisch ist, weil sie "das Vermögen intellektueller Ideen (die Vernunft) in Bewegung [bringt], mehr nämlich bei Veranlassung einer Vorstellung zu denken [...], als [weil sie begrifflich ist] in ihr aufgefaßt und deutlich gemacht werden kann" (ebd., S.415). Weiterhin bezeichnet er als ästhetische Attribute "Nebenvorstellungen der Einbildungskraft" und deutet so auf "diejenigen Formen, welche nicht die Darstellung eines gegebenen Begriffes selber ausmachen, sondern [...] die damit verknüpften Folgen und die Verwandtschaft desselben mit anderen ausdrücken" (ebd.). Was, um zur Terminologie des Films zurückzukehren, neben Icon, Symbol, Metonymie, Synekdoche und Trope den Blick auf die Index-Kunstgriffe lenkt, die die Stärke eines Films in Hinsicht auf "ästhetische Attribute" oder das kontextuelle Freigeben von Konnotationen ausmachen (Monaco 1995, S.167).

Ein Spielfilm vermag die Abstraktion der Wirklichkeit zu "töten", indem er sie zu einer Geschichte aus dem Leben macht (Hegel 1807/1986, S.579). Was ist abstrakt? Abstrakt (hier: in einem literarischen Sinne) denken anästhesierte Lehrkräfte; sie handeln demgemäß "unkonkret". Sie sind keine Menschenkenner, sind schmerzlos und teilnahmslos, sie sind nicht in der Lage Konkretes zu perzipieren und zu apperzipieren, sie versäumen, schulische Sozialisation, wie sie sich auch in den Köpfen festgesetzt haben mag, human umzuschreiben (falls geboten). Anästhesie ist ein Zustand der Abstraktion ohne Einbildungskraft, fern der ästhetischen Idee, bar jeglicher ästhetischer Attribute, der, auch mangels intellektueller Idee, unfähig macht, Aisthesis zu zeigen, eingreifende Haltung einzunehmen.

### 3. *Ein Kunstbegriff*

Das gesamte Thema ist mit üblen Fallen umstellt. Und natürlich ist die Frage "Was ist Kunst?" eine mit Lust gespannte.

Kunst ermöglicht die "Freisetzung [des Menschen] durch ästhetische Erfahrung [, die] sich auf drei Ebenen vollziehen [kann]: für das produzierende Bewußtsein im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk, für das rezipierende Bewußtsein im Ergreifen der Möglichkeit, die Welt anders wahrzunehmen, und schließlich [...] in der Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil oder in der Identifikation mit vorgezeichneten und weiterzubestimmenden Normen des Handelns" (ebd., S.13). Aus der Lehrkraft soll kein Regisseur gemacht werden, gleichwohl soll in artistische Darstellung der Welt mitsamt den Geltungsansprüchen eingeführt und Methodenkompetenz erworben werden. So gehören zum Themenkreis der Poetischen Schulpädagogik auch Medienkritik und -kunde, Mediennutzung und -gestaltung (Baacke 1999). Durchaus ist anzustreben, Lehrkräfte mit der "Poiesis" zu nennenden "ästhetischen Grunderfahrung" zu konfrontieren, "daß der Mensch sein allgemeines Bedürfnis, in der Welt heimisch und zu Hause zu sein, durch das Hervorbringen von Kunst befriedigen kann, indem er [...] sie zu seinem eigenen Werk macht" (Jauss 1972, S.15). Und weiter mit "Aisthesis" und "Katharsis", wobei jene "die ästhetische Grunderfahrung [bezeichnet], daß ein Kunstwerk die durch Gewohnheit abgestumpfte Wahrnehmung der Dinge erneuern kann, [und diese], daß der Betrachter in der Aufnahme von Kunst aus seiner Befangenheit in Interessen des praktischen Lebensvollzugs heraus und über das ästhetische Vergnügen für kommunikative oder handlungsorientierende Identifikation freigesetzt werden kann" (Jauss 1972, S.15). Mit den ästhetischen Grunderfahrungen, die abkürzend im Ausdruck >Haltung der Aisthesis< zusammengefasst sind, ist das spezifische Interesse der Poetischen Schulpädagogik erfasst.

Filmkunst, so ist die Erwartung, eignet sich auf ihre Art und Weise Wirklichkeit an und stellt Erkenntnis dar. Schulische Sozialisation im artistischen Zugriff vermag zu rühren, ein Erlebnis zu werden, mag Anstoß für eine Person sein, sich selbst als Wesen mit (einer Geschichte von) Empfindungen und Gefühlen zu besprechen, kann Aufmerksamkeit auf das eigene (beschränkte) empfindungs-, gefühls- und denkbestimmte Sehen, Wahrnehmen, Erspüren von Atmosphären lenken, auf dadurch hervorgerufenen Handeln und Verhalten. Filmkunst kann einen (augenfälligen) Kontrast zur Realität bilden, sie will in kritischer Absicht, gebunden an ein Werk(-stück), einen Prozess mit großer Dynamik in Gang setzen und am Leben halten, der Kognition, Emotion und Pragmatik umfasst. Nicht gemeint ist eine "pädagogische Kunst", denn wenn "die Kunst erzieht, so tut sie es als Kunst, nicht als Kunst der Erziehung, denn wenn sie Erziehung sein will, hört sie auf, Kunst zu sein, und eine Kunst, die sich selbst negiert, kann niemanden erziehen" (Gramsci zit. nach: Ramonet 2002, S.232). Kunst ist eine Antwort auf Lebenswirklichkeit. Diese nimmt ein ästhetischer Text - im Modus der Betroffenheit - darstellend in sich auf und überbietet sie zugleich kontrafaktisch (Koppe 1980).

Vielleicht könnte man sagen, überlegt der Philosoph in Brechts "Messingkauf", dass Kunst "die Geschicklichkeit

[sei], Nachbildungen vom Zusammenleben der Menschen zu verfertigen, welche ein gewisses Fühlen, Denken und Handeln des Menschen erzeugen können, das der Anblick oder die Erfahrung der abgebildeten Wirklichkeit nicht in gleicher Stärke und Art erzeugt" (Brecht 1993, S.760). Kunst ist nicht "bewußtlos-begeistertes Schaffen" (Gethmann-Siefert 1995, S.264), sie untersteht "dem Zweck der Bildung des Menschen zur Humanität" (ebd., S.260). Darauf setzt mit dem Leitbild einer sich einmischenden Haltung die Poetische Schulpädagogik.

#### *4. Ein epagogischer Weg*

Gilt der Reklamespruch: "Mach' Dir ein paar schöne Stunden, geh' ins Kino!"; Ja, indes nicht nur; es geht auch ums Amüsieren, um Unterhaltung, aber vor allem um den Aufbau einer Haltung wider die Anästhesie. Dieser benötigt Architektur. Um der Wirklichkeit der schulischen Sozialisation habhaft zu werden, sind abstrakt-theoretischer Begriff und Anschauung kompetitiv sowie die Auseinandersetzung zwischen apophantischem und ästhetischem Text konstitutiv. - Welches ist der Weg solcher Konfrontation, auf dem lebenspraktisch, wissenschaftlich und artistisch bedingte Darstellungen der schulischen und unterrichtlichen Welt zusammengeführt werden?

##### *4.1 Erlebnis*

Gesetzt, ein Spielfilm werde gezeigt. Hervorzuheben ist, dass die Wahrheit und die Wirklichkeit der filmeschaffenden Artisten von den Zuschauern sich einverleibt werden, und zwar dadurch, dass der ästhetische Text erlebt wird. Mit "Identifikation", "Personifikation", "Projektion", "Introjektion", "Substitution", Begriffen aus Freuds "Traumdeutung" (1900), versucht man das Hineinschlüpfen in die Filmgeschichte zu fassen (Faulstich 1994, S.104ff.). Jedenfalls ist Erleben "die unmittelbare, unreflektierte, gleichwohl bewußte Sich-Selbstgegebenheit, in der Objekt/Welt und Subjekt/Ich ungeschieden präsent sind" (Gethmann-Siefert 1980, S.586). Erlebnis ist ein grundlegendes Widerfahrnis, das Ausgangspunkt zur Herstellung der Haltung der Aisthesis sein kann.

##### *4.2 Subjekt-Objekt*

Beim Erlebnis soll es aber nicht bleiben. Nicht: Am Anfang steht das Filmerlebnis und am Ende Hollywood (Brecht 1994, S.332). Sondern: Begreifen und Handeln. Mit dem Begreifen ist das kritische Verstehen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Lage, in der Individuen agieren oder die sie erleiden, gemeint. Es gilt das Erlebnis in die Opposition von Subjekt und Objekt zu spalten. Diese Trennung von Erlebnis-Subjekt und Erlebnis-Objekt ist erst aus der Reflexion heraus möglich und im vorliegenden Fall wichtig, weil das Einverleiben aufzuheben und an einer Haltung zu arbeiten ist (Lorenz 1984). Zu leisten ist das Begreifen der aktuellen (wirklichen) schulischen Sozialisation anhand einer durch den Spielfilm vorgegebenen fiktiven Leitgeschichte: ein kritisches Verstehen, das nicht seelenlos ist. Es ist auf eine Methode des Begreifens einzugehen

(Blasche/Schwemmer 1975, S.12ff.), mit der das kooperative Vorgehen von Artistik und Wissenschaft artikuliert werden soll.

### *4.3 Methode des Begreifens*

#### *4.3.1 Erzählen*

Ein Spielfilm wird angeschaut. Als Exemplar könnte Bertrand Taverniers "Es beginnt heute" (1999) angeführt werden. Im Zentrum steht die Figur des Lehrers/Schulleiters "Daniel", der sich in einer kleinen Stadt im verarmten Norden Frankreichs leidenschaftlich für seine Schule und die Kinder engagiert. Es ist eine Vorschule für Zwei- bis Sechsjährige. Nicht nur bürokratische Vorgesetzte, überforderte Politiker, mangelnde Hilfeleistung der Institutionen untereinander, sondern auch die Folgen der Massenarbeitslosigkeit erdrücken pädagogisches Wollen. Nun, der Spielfilm wird erlebt. Das Erlebnis, das einer Person widerfährt, macht sich durch diverse spontane Reaktionen kommunizierbar (Abraham u.a. 1993, S.41). So findet die reproduktive Wiedergabe des Erlebten auf der Erzählstufe statt, Personen mit Eigennamen werden in Handlungen verstrickt, Orte genannt, Eindrücke geschildert, Sympathie verteilt usf.

#### *4.3.2 Generalisierung*

Die Besonderheiten der fiktiven Geschichte werden im Anschluss allgemein gemacht; die Erzählung wird entindividualisiert, Konkretes tritt zurück. Für das Generalisieren braucht man Allgemeinbegriffe. Verallgemeinert wird dadurch, dass Fachbegriffe die Deskription bestimmen. Der gezeigte Spielfilm "Es beginnt heute" markiert die schulische Sozialisation. Also greift man auf adäquate Termini zurück. Richtet man auf eine Szene Hauptaugenmerk, z.B. diejenige, in der die Schulbehörde in Gestalt eines Schulinspektors den Schulleiter Daniel qualifiziert, dann kann man eine Sach-, Beziehungs- und Regulationsebene dieser Situation im Film begrifflich dingfest machen, wobei man sich auf verbale und insbesondere nonverbale Kommunikation kaprizieren kann (Rosenbusch 2000). Was dabei entsteht, das ist ein Sachverhalt der schulischen Sozialisation, der das, was der ästhetische Text des Spielfilms unbestimmt allgemein vorführt, im Zuge der Generalisierung in abstrakten Begriffen wiedergibt.

#### *4.3.3 Finalisieren*

Mit dem Finalisieren wird versucht, den generalisierten Sachverhalt als soziales Gefüge zu strukturieren. Man ordnet Gruppen oder Einzelpersonen Disposition, Motiv, Ziele und Interessen zu. Man unterscheidet zwischen Grund und Folge, Absicht und Wirkung. Thematisiert werden Nebenwirkungen. Man versucht sich an Attribution, an Kausalketten, macht Konflikte verstehbar. Systemische Relation wird wichtig. Der artistische Praxisentwurf wird als ein Komplex, als Netzwerk, gedacht. Man versucht die Identität des gezeigten sozialen Systems zu bestimmen, den Sinn, den es macht. Dieses Deuten und Erklären ist abhängig von (empirischen, hermeneutischen, systemtheoretischen) Konzepten, die in der aktiven Rezeption Verwendung finden.

#### 4.3.4 *Funktionalisieren*

Funktionalisieren heißt, die ausgehend von der fiktiven Geschichte des Films im Zuge der Finalisierung gewonnenen Ergebnisse als Material für eine Interpretation konkreter und realer Situationen der schulischen Sozialisation heranzuziehen. Gesucht werden nun ähnliche und wirkliche, historisch besondere Situationen, an die man mit den gefundenen Verstehensleistungen und Erklärungen herantreten kann. Hat man sich den kinematographisch angeeigneten Zusammenhang verständlich gemacht und atmosphärisch aufgeschlossen, kann man nach Tatsachen suchen, die hinsichtlich relevanter Merkmale gleich sind. Hand in Hand gehen so künstlerische Wirklichkeit und wissenschaftliche Wahrheit.

#### 4.3.5 *Faktische und normative Genese*

Jetzt ist man mit Hilfe der Kunst und der Wissenschaft in der besonderen nicht-fiktiven Wirklichkeit angekommen. Jedoch fehlt noch ein Urteil. Tatsachen sollen kritisiert werden, aber nicht lediglich emotional, sondern rational geführt nach dem Maß der Humanität. Es ist nicht die Absicht, etwa den Zorn, den man im Kino gestaut hat, schlicht abzureagieren. Rational geführt, das heißt, dass eine faktische Genese erstellt wird; man verschafft sich historisches, soziologisches und schulpädagogisches Wissen, welches eine Historie für diejenige faktische Lage möglich macht, die man nach dem Muster der Leitgeschichte als Realität identifiziert hat und prüfen und bewerten will (Blasche/Schwemmer 1975, S.20ff.). Gegen die faktische Genese wird anschließend eine normative Genese gesetzt, mit der Verfehlungen aufzuzeigen sind (ebd., S.31ff.). Mit Hilfe der normativen Genese wird festgestellt, wie es der Humanität (besser) entsprochen hätte. Utopisches mag dabei zum Tragen kommen (Kemper 2001; Herrlitz/Hopf/Titze 2001). Es muss, wenn man das Erwägen des Für und Wider, das Abschätzen von Ist und Soll als Denk-Bewegung ansieht, beim Begreifen dialektisch gedacht werden (Blasche/Schwemmer 1975, S.34ff.).

#### 4.4. *Negative Instanz*

Die nach der Methode des Begreifens betriebene reproduktive und aktive Rezeption ästhetischer Texte hat vielleicht Lernprozesse zur Folge. Eine Irritation seitheriger Erfahrung und ein Nachdenken über sich selbst aufgrund gewonnener theoretischer und sinnlicher Erkenntnisse ist nicht unwahrscheinlich. Perspektivenwechsel mag angedacht werden. Eigene Urteilsfähigkeit kommt mit der Rücksicht auf Stimmung, Anmutung in den Blick. Der Wille, tätig zu werden, mag ausgesprochen werden. Weil der Gesamtvorgang - vom Erlebnis bis zur Haltung - ein epagogischer Weg genannt wird, soll das Erlebnis "Spielfilm" eine negative Instanz genannt werden (Buck 1989). Eine negative Instanz (hier: ein ästhetischer Text) kann zur Station werden, von der aus eine reflektierte Schau auf seitherige Erfahrung möglich ist (ebd., S.50ff.). Eine Umkehr kann damit verbunden sein. Angeregt durch die Poetik des Films wird ein kognitives Bemühen in Gang gesetzt, ein Wechselspiel ästhetischer

Erfahrung und intellektueller Idee, die Bildung eines kritischen Bewusstseins mit eingreifendem Handeln. Die Haltung der Aisthesis rückt in die Nähe.

#### *4.5 Unausschöpfbar*

Zu wiederholen ist hier: Es wäre ein Missverständnis zu meinen, der Spielfilm würde aufgebraucht, sein Gehalt, seine Aussage, seine Botschaft quasi ohne Rest ins kritische Verstehen und damit ins Begriffliche und Zweckrationale einer Argumentation transponiert. Beim Filmerlebnis bleibt immer etwas, das sich nicht verbal vergegenständlichen lässt, etwas, das nicht der methodischen Ordnung von Zweck und Mittel gehorcht, etwas, worauf eben der filmische Text deutet, womit er ans Herz klopft. Auch wird dem Spielfilm mit vorliegender Erörterung nicht der Selbstzweck abgesprochen, wie man vielleicht beim Finalisieren und Funktionalisieren fürchtet. Er ist nicht nur Mittel, er macht nicht allein deswegen Sinn, weil er im Interesse der Lehrerbildung ausgebeutet werden kann. Er wird nicht vollständig in einen apohantischen Text übersetzt.

#### *5. Empirisches*

Die Frage ist, ob es für den Weg zu den Fertigkeiten, das Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Umwelt, der Ding- und sozialen Welt zu thematisieren und zu kritisieren, zu verändern und zu genießen, ob es für die Epagogik einen empirischen Beweis gibt. Was schließt eine Veranstaltung mit Spielfilm und die Haltung der Aisthesis im Alltag der Schule prüfbar zusammen? Kein Gesetz, kein Mechanismus. Ein Operator existiert nicht.

Bevor aber Ärger aufkommt: Natürlich gibt es objektive (empirische) Fakten der Psychologie (z.B.), die verwertbar sind.

#### *5.1 Film und Gefühl*

Weckt ein Spielfilm Gefühle? Was für eine Frage! Aktualgenetisch betrachtet kommt es bei einer "Gefühlsregung [...] zu einer Verknüpfung situativer und personaler und hierbei dispositioneller und aktueller Einflußfaktoren" (Ulich 1996, S.119), und das widerfährt 15 Milliarden Zuschauern pro Jahr in Filmtheatern (Gronemeyer 1998, S.7). Filmische Darstellung ist ein Medium, Affekte zu verursachen.

#### *5.2 Gefühl und Wert(ung)*

Das Konzept der Humanität, die edle Gesinnung im Verhalten, liefert Ratschläge für den Umgang mit Gefühlen. Mit Gefühlen kann man Lebensweisen entdecken (Löw-Beer 1993). Es gibt eine normative Kritik durch Hinweis auf emotionale Wirkungen. Gefühle, sind sie geweckt, haben quasi Werturteilscharakter. Sie verschaffen "innere" Zustände der Unzufriedenheit oder Zufriedenheit. Ein Gefühl ist so gesehen die Befähigung der Anmutung durch ästhetische und moralische Gehalte (Gethmann 1980). So mag die Rezeption einer schockierenden spielfilmischen Darstellung, die beklemmende Zumutungen eines sozialen Feldes zum Thema hat, gut dafür

sein, die Empfänglichkeit für menschenunwürdige Situationen zu erweitern.

### 5.3 Gefühl, Kognition und Handlung

Emotionen begleiten unser Denken und Handeln, sie initiieren es und bringen es zu Ende. Denkt man sich das Gefühl als etwas, das die "Modulation" eines Verhaltens betreibt (Dörner 1999, S.560), dann können wir etwa die durch den Film aufgerufene Trauer, oder den Ärger, oder die Eifersucht, oder den Zorn je als Modulator erfassen, der die Seele tupft oder das Herz packt. Hat man nun eine Emotion, dann "faßt [man] bestimmte Merkmale der Situation, in der [man als] Individuum steht, zu einem 'Lagebericht' zusammen. [Und] aufgrund dieses Lageberichts [erfolgt] eine bestimmte Steuerung sowohl der inneren als auch der äußeren Prozesse" (Dörner/Stäudel 1990, S.301). Die Behauptung also, ein Spielfilm stimme das Gemüt, Handlungsentwürfe seien möglich, vielleicht sogar eine Tat die Folge, ist keineswegs ohne empirische Substanz.

### 5.4 Aus Filmen lernen

Ein Spielfilm ist ein "Ereignismedium" mit "Realismus-Illusion" (Weidenmann 2001, S.447) und "parasozialer Interaktion" (Horton/Wohl 1956, zit.n.: Weidenmann 2001, S.452). Es gilt die "Kultivierungsthese", der Film ist Sozialisationsagent (Auth 1981; Gerbner/Groß 1976, zit.n. ebd., S.449). Effektiv ist Verhaltenstraining mit einem Film (Weidenmann 2001, S.448). Ein Spielfilm kann die "emphatische Übernahme der Perspektive der anderen Person" leisten (Ulich 1996, S.121). Hicks (1965), Bandura (1976; 1979) und Selg (1996) zeigen mit der Theorie des Modelllernens auf Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, auf motorische sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse, die Verhalten nach einem filmischen Vorbild bestimmen. Für das Lernen mit Medien, Spielfilmen, sind "das Symbolsystem, mit dem die Botschaft kodiert" wird, "die didaktische Struktur der Botschaft" und "die Handlungsmöglichkeiten, die das Medium [...] eröffnet", operative Reaktionen also, wichtig (Weidenmann 2001, S.420). Für die Verarbeitung eines Films ist relevant zu wissen, wie "Fähigkeiten der Lerner mit bestimmten Attributen des medialen Symbolsystems [interagieren]" (ebd., S.422). Sehen (selbst) kann geschult werden, wie die Supplantationstheorie Salomons zeigt, indem ein internaler Prozess, der zum Lesen des Bildes nötig ist, "external im Medium vollzogen, also wahrnehmbar vorgeführt" wird (ebd., S.423). Eine wesentliche Rolle beim Lernen mit einem Medium ist die Einstellung zu diesem selbst. Wer keine Spielfilme mag, dem braucht man sie auch nicht vorzuführen. Denn dann ist die Chance, das verwendete Symbolsystem zu entschlüsseln und das Decodieren zu einer Fertigkeit (*literacy* bzw. *visual literacy*) zu entwickeln, sehr gering.

Es zeigt sich: auf empirische Forschung und Theorie kann zurückgegriffen werden. Aber - der hier vorgeführte Gegenstand >Haltung der Aisthesis< ist derart in Gänze nicht einzufangen. Einiges bleibt in der Empirie unterbestimmt, etwa: Poiesis, Aisthesis, Katharsis, Kritik. Wie ist (dann)

die Platzierung der poetischen in der wissenschaftlichen Schulpädagogik möglich?

#### *6. Wirkungs- und Gründezusammenhang*

Als Schulpädagoge hat man die Wahl, schulische Praxis als Gründezusammenhang oder als Wirkungszusammenhang forschend zu konstituieren und in der Theorie darzustellen (Mittelstraß 1974, S.106ff.). Der Unterschied liegt darin, dass man im letzten Fall (korrelierende) soziale Sachverhalte als gesetzmäßiges Gefüge von Ursache und Wirkung konzipiert und sich erläuternd und erklärend auf Daten und Fakten bezieht, auf funktionales und kausales Verfügungswissen, das auf empirischen Gehalt abgeprüft worden und ebenso für Prognose und Technologie dienlich ist.

Dagegen verlangt die Konzeptualisierung einer sozialen Praxis als Gründezusammenhang über die Tatsachen hinaus eine wertende Beurteilung und Kritik dessen, was, veranlasst durch Personen, geschieht. Ein Gründezusammenhang will als Konzeption zugleich eine Orientierung bieten.

#### *6.1 Wortsprachliche Mittel*

Allerdings besteht keine vollständige Disjunktion zwischen Wirkungs- und Gründezusammenhang und schon gar nicht hat ein Schulpädagoge, der sich der empirischen Beobachtung zwecks Schaffen von Verfügungswissen verpflichtet, ein Herz von Stein. Angesagt ist vielmehr eine Kooperation derer, die mit dem Wirkungs- und Gründezusammenhang je eigene wissenschaftliche Zwecke verfolgen. So macht z.B. die hier im Text angezettelte Diskussion um eine sich einmischende Haltung qua Spielfilmkunst den klaren und deutlichen Umgang mit Worten nötig, mit denen sich der Komplex von Poetischer Schulpädagogik darstellen lässt. Als Wirkungsgeflecht ließe sich dieser nicht einmal beschreiben und analysieren, weil er in beobachtbaren Termen der empirischen Wissenschaft nicht vorliegt. Denn man muss sehen, dass zur Identifikation von Poiesis, Aisthesis, Katharsis und zugehöriger Haltung wortsprachliche Mittel gebraucht werden, die auf Vermögen, Merkmale und Eigenschaften zeigen, die so nicht einfach operationalisierbar sind (Carrier/Mittelstraß 1989, S.193ff.). Die Konzeption eines Gründezusammenhangs "Poetische Schulpädagogik" braucht eine Terminologie, die Phänomene begrifflich zu fassen vermag, bevor diese für Zwecke empirischer Wissenschaft stratifiziert worden sind. Das bedeutet keine Absage an Empirie, gar nicht, es soll vielmehr auf unterschiedliche Zwecke wissenschaftlichen Arbeitens gezeigt werden, hierauf bezüglich für den einen geeignet, was für den anderen ungeeignet ist. Auf dem Programm steht, dass in prüfbarer Weise darüber gesprochen werden kann, was "Kunst mit einem macht" (Jauss 1972, S.13). Zur Debatte steht speziell das einverständige Notieren und Verwenden von Bekundungen (Janich 2001, S.98), von Prüfbarkeit der Geltungsansprüche expressiver Sprechakte (Habermas 1984, S.441ff.).

#### *6.2 Erklären*

Es kommt hinzu: Die Haltung der Aisthesis, die Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Ziele und Interessen einer Person bündelt, um kritisch wahrzunehmen und genießend zu gestalten, ist nicht technologisch verfügbar und zu prognostizieren. Poiesis, Aisthesis und Katharsis sind weder funktional noch kausal zu erklären. Es gibt kein empirisches (kausales Gesetzes-)Wissen oder Funktionswissen, aus dem die Haltung der Aisthesis erschlossen werden könnte. Gesetzt einmal, von einer Person P werde behauptet, sie zeige durch Artisten angeregt und kathartisch geweckt in der Situation S eine Haltung (der Aisthesis) wider die Anästhesie. Eine Erklärung ist dann nicht wie im Wirkungszusammenhang als theoretische Darstellung aufzufassen, sondern als praktische Argumentation (Schwemmer 1976, S.106ff.). Mit dieser wird ausgehend vom subjektiven Betroffensein ein kritisches Bewusstsein sprachlich einholbar installiert und es werden Handlungen einsichtig verteidigt. Rationales intentionales Diskutieren, das von Gefühlen moduliert wird, ist im Gründe-zusammenhang das Muster der Erklärung. Dieses bewirkt, dass die Haltung wider die Anästhesie in ihrer kognitiven, emotionalen und pragmatischen Dimension identifiziert werden kann, und zwar mit Begriffen und nach Prozeduren der Bedeutungs- und Geltungsanalyse (von Worten und Sätzen), die man "an" einer Person nicht beobachten und als Wirkungsprozess nicht beschreiben kann, sondern nur mit derjenigen Person, die ein Leben mit der Aisthesis demonstriert, zusammen überprüfen und rekonstruieren kann (Lorenz 1980). Die Haltung der Aisthesis also, die sich auszeichnet durch Anmutung, kritisches Wahrnehmen und genussreiches Gestalten, die die Ding- und soziale Welt nach dem Maßstab der Humanität zu verbessern sucht, diese Haltung engagierter Personen, die aufgerührt worden ist durch die negative Instanz des Spielfilms, sie ist zusammen mit einem entschlossenen Herzen die Umsetzung eines vernünftigen Beschlusses auf der Basis einer dialektisch begriffenen Situation in die Tat.

### 6.3 Nur insoweit...

... der Schulpädagoge schulische Sozialisation um der (Thematisierung der) Humanität willen als einen Gründe-zusammenhang konstituiert, hat auch eine Erörterung der Aisthesis ihren Ort, eingeschlossen die Debatte, ob eine durch Einbildungskraft geschaffene Vorstellung, die viel zu denken veranlasst und dabei schöpferisch ist, weil sie das Vermögen intellektueller Ideen in Bewegung bringt, via Spielfilm auf dem epagogischen Weg, mit der Methode des Begreifens, tatsächlich erreichbar ist. Nur dort in der Erziehungswissenschaft, wo ein bisschen Utopie in der Diskussion bleibt, wo auch außerhalb von Empirie Begründbarkeit zugelassen ist, ist Anästhesie als Defekt registrierbar, ist gegen sie die Haltung der Aisthesis einzunehmen.

### 7. Auswahl der Spielfilme

Die Poetische Schulpädagogik sucht (im Sonderfall des Spielfilms) auf der Basis des Vorschlags, den Bentele (1978) zu einer Handlungstheorie des Films gemacht hat, Theoretiker und Artisten. Geworben wird um Kooperation. Es geht um

filmische Möglichkeiten zur Verunsicherung bornierter Personen. Diese Intention ist verwandt den Postulaten und Aussagen, die Filmtheoretiker wie Eisenstein (1934/1995), Pudowkin (1928/1995), Balazs (1938/1995) und Arnheim (1932/2002) unter besonderer Berücksichtigung der Apparatur sowie eingedenk der Reproduzierbarkeit der Kunst im technischen Zeitalter (Benjamin 1969) aufstellen. Für die Poetische Schulpädagogik werden Filme gebraucht, deren Sicheinverleiben und Aufarbeiten Lehrkräfte motivieren, einen Unterricht zu schaffen, der als Produkt einer Haltung der Aisthesis rekonstruierbar ist. Sie sollen, wie folgt, nützen.

### 7.1 Artikulationshilfe

Bei Postman steht, dass wir (alle) Erzählungen brauchen, gerade auch wieder, gegen Lyotard gesagt, "große" (Postman 1999, S.127f.). Was haben wir davon? Musils "Mann ohne Eigenschaften" meint, es gebe die erzählerische Ordnung als das Gesetz des Lebens (Musil 1987, S.650). Geschichten der Dichtung oder des Films sind existenztragend. Sie machen und geben Sinn. Sie sind Medium der Identität, ob man sich nun eigene erzählt oder sich in fremden heimisch macht, ob sie *happy* oder tragisch enden. Ein Spielfilm mag Dinge und Geschehnisse ins Bild setzen, die noch gar nicht wahrgenommen worden sind. Anhand einer Geschichte vermag manches artikuliert werden, was sich bislang nicht (nur nicht:) in Worte fassen ließ.

### 7.2 Wiederherstellung der Realität

Der Filmtheoretiker Kracauer erinnert im Zuge seiner Erörterung "Die Errettung der physischen Realität" (1960) an Medusa, deren Anblick Mensch und Tier petrifizierte. Auf Rat der Athene enthauptet Perseus das sterbliche Gorgonenweib im Schlaf mit einer Sichel, die er aber nur deswegen so anständig einsetzen konnte, weil er das Ungeheuer im Spiegelbild seines blanken Schildes anblickte. Kracauer meint, dass wir wirkliche Gräuel nicht sehen würden und auch nicht sehen könnten, weil sie Angst erregen, die uns lähmt und blind macht. Wir würden nur dann erfahren, wie sie aussehen, "wenn wir Bilder von ihnen betrachten, die ihre wahre Erscheinung reproduzieren. [...] Spiegelbilder [eben]. [Es ist] das Kino, das [...] den Spiegel vorhält und damit die 'Reflexion' von Ereignissen ermöglicht, die uns versteinern würden, träfen wir sie im wirklichen Leben an" (Kracauer 1960/1995, S.251). Kracauer denkt auch an eine eingreifende Haltung: Abbilder auf der Leinwand sollen den Zuschauer befähigen, "dazu antreiben, das Grauen zu köpfen, das sie spiegeln" (ebd.). Das passt nicht für jeden Film, steht aber für eine besondere Leistung.

### 7.3 Die Rückkehr des Sozialen

Der Abbau des fordistischen Wohlfahrtsstaates und seiner sozialen Errungenschaften, die Errichtung des Wettbewerbsstaates, die Dominanz neoliberalen Denkens (Hirsch 1998), all dies ist "verbunden mit dem Verlust einer moralischen Vorstellung von einer sich menschlich entwickelnden Gesellschaft" (Seeßlen 2000, S.11).

Bedauerlich, dass viele Redeblumen blühen. Doch der Euphemismus macht blind. Diskutiert wird deshalb die "Rückkehr des Sozialen im Film". Angestrebt wird, "das Verschwinden des Sozialen auf eine nicht-euphemistische Art zu beschreiben" (ebd.). Verbunden wird damit auch die "Wiedergewinnung der politischen Kraft" (ebd., S.18). Folgerichtig geht es um eingreifendes Kino. Dieses habe verstanden, "die linksradikale Hoffnung auf eine menschlichere Gesellschaft und die gelassene Einsicht in das Ende einer Epoche ohne Bitterkeit zu reflektieren" (Ramonet 2002, S.240). Keine Agitation; gleichwohl sind nicht nur Fingerspitzen- und Feingefühl, Einfühlungsvermögen und Mitleid von den Filmemachern intendiert, es sollen nicht lediglich eine Botschaft ausgestrahlt und Antennen errichtet und die "Sehnsucht nach Solidarität [evoziert werden] im Kampf gegen das, wofür sich der Begriff 'soziale Kälte' eingebürgert hat", nein, notwendig ist, was sozialkritische Spielfilme auf ihre Weise demonstrieren und ausdrücken, "konkreter Zorn" (Seeßlen 2000, S.18). Worauf? Neben den alltagspraktischen Erfahrungen zeugen auch wissenschaftliche Studien (in Schulen und anderswo) vom "Ende der Gemütlichkeit" (Honegger/Rychner 1998), gezeigt wird auf das "Elend der Welt" (Bordieu 1997). Die Rückkehr des Sozialen im Film wird als Programm der Apperzeption interpretiert, den Zustand der Anästhesie bewusst zu machen, was weiterführend wohl auch bedeuten würde, dass "eine Zärtlichkeit gegenüber den Lebensräumen" entwickelt wird (Seeßlen 2000, S.23): also auch gegenüber der Schule. So ist die Erwartung, dass der Spielfilm beim Humanisieren hilft.

#### *7.4 Zorniger Unterricht?*

Es muss nun zugestanden werden, dass die Exaktheit der vorliegenden Argumentation nicht auf Logik und Empirie allein beruht. Doch sei nicht verboten, dass ein apophantischer Text einen weiteren Begründungsbegriff heranzieht (Janich 2000, S.101ff.), gerade dann, wenn die Intention ist, für menschenfreundliche Verhältnisse zu sensibilisieren, dort, wo sie miserabel sind, anzustacheln und handlungsmächtigen Zorn zu entfachen. Welches ist der Unterricht einer "zornigen" Lehrkraft (vielleicht angeregt durch Taverniers "Es beginnt heute")? Es liegen elaborierte Muster vor. Solcher Unterricht gleicht dem, der (z.B.) bei Rogers unter dem Titel "Schüler-bezogenes Unterrichten" abgehandelt wird (Rogers 1983, S.335ff.). Es ist ein nützlicher und schöner Unterricht, er ist demnach situationsgerecht, klug und wohlgefällig (Bätz 1995). Eine zornige Lehrkraft beherrscht ihr Handwerk und verfügt über Fertigkeiten der Selbstverwirklichung und der Selbstbestimmung, die sie auf diversen schulischen Sozialisationsfeldern und in zugehörigen Bereichen einsetzt, sie hat überhaupt ein Interesse daran, individuelle Personen im Anpassen an Vernünftiges und im Distanzieren von Unvernünftigem zu unterstützen. Sie glaubt (noch) an das eine oder das andere Ideal aufgeklärter Pädagogik, sie leidet aber nicht an Realitätsverlust, der Aufzug von Barbarei bleibt ihr nicht verborgen. Gleichwohl, würde die Interaktion und Kommunikation einer gesamten Schule von

"zornigen" Personen getragen, könnte dies als Entfaltung des Sozialen genossen werden.

#### 8. Schluss

Begegnet wird der Anästhesie mit der Entdeckung des bedürftigen Subjekts "Mensch" in der schulischen Sozialisation. Es ist - so sei nach Jean Paul gesagt - die Siebenkäs-Absicht der Poetischen Schulpädagogik, im Verein mit wissenschaftlicher Forschung und Theorie und artistischen Zugriffen, wie z.B. dem Spielfilm, die Möglichkeiten der Eröffnung von Lebenshorizonten in einer vernunftbestimmten schulischen Sozialisation aufzuspüren. Zwar ist der Zweck der Schulpädagogik nicht, den Schülern und ihren Lehrkräften das Leben beizubringen. Kern der Schule ist der Unterricht, aber die Lehrkräfte sollten sich und ihre Schüler in der Schule für die Schule und für die Selbsterziehung nach der Schule erziehen (Prange 2000, S.75), was in Hinsicht auf Humanität eine Haltung der Aisthesis braucht.

#### Literaturliste

Abraham, U./Beisbart, O./Dronia, M./Soeren, J.B.A. (1993): Film im Deutschunterricht. In: LUSD - Bamberger Schriftenreihe zum Deutschunterricht 5, Bamberg: Difo-Druck.

Arnheim, R. (1932/2002): Film als Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baacke, D. (1999): Medienkompetenz. In: Baacke, D. u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung, S.31-35.

Balazs, B. (1938/1995): Zur Kunstphilosophie des Films. In: Albersmeier, F.-J. (Hrsg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart: Reclam, S.204-226.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Bätz, R. (1995): Zur negativen Erfahrung. In: Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik 23/24, S.76-80.

Bourdieu, P. et. al. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz: Universitäts-Verlag.

Blasche, S./Schwemmer, O. (1975): Methode und Dialektik. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main:

Suhrkamp, S.12-42.

Brecht, B. (1993): Werke, hrsg. von Hecht, W. u.a., Bd.22, Schriften 2 (1933-1942). Berlin und Weimar: Aufbau, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, B. (1994): Werke, hrsg. von Hecht, W. u.a., Bd.26, Journale I (1913-1941). Berlin und Weimar: Aufbau, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benjamin, W. (1969): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bentele, G. (1978): Aufgaben der Filmsemiotik. In: Publizistik 4, S.369-383.

Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bulgakowa, O. (2001): Film/filmisch. In: Barck, K. u.a. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe, Bd.2. Stuttgart: Metzler, S.429-462.

Carrier, M./Mittelstraß (1989): Geist, Gehirn, Verhalten. Berlin/New York: de Gruyter.

Daublebsky, B./Petry, Ch. (1990): Ansichten von Lehrern, Ansichten über Lehrer. In: Kalb, P.E. (Hrsg.): Unterrichten - und was sonst? Weinheim und Basel: Beltz, S.73-85.

Dörner, D. (1999): Bauplan für eine Seele. Reinbek bei Hamburg: Rowolth.

Dörner, D./Stäudel, Th. (1990): Emotion und Kognition. In: Scherer, K.R. (Hg.): Psychologie der Emotion. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, S.293-344.

Edelstein, W. (2002): "Unsere Schule ruft Gegengewalt hervor". In: Die Zeit Nr.20, S.40.

Edelstein, W. (2001): Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S.13-34.

Eisenstein, S. M. (1923/1995): Montage der Attraktionen. In: Albersmeier, F.-J. (Hrsg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart: Reclam, S.46-57.

Faulstich, W. (1994): Einführung in die Filmanalyse. Tübingen: Narr.

Gabriel, G. (1980): Fiktion, literarische. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Instit., S.648-649.

Gabriel, G. (1995). In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 3. Stuttgart/Weimar: Metzler, S.818.

Gabriel, G. (1996): Tatsache. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 4. Stuttgart/Weimar: Metzler, S.209-210.

Gadamer, H.G. (1975): Wahrheit und Methode. Tübingen: Siebeck.

Gerhardus, D. (1984): Kunst. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 2. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.512-513.

Gethmann, C.F. (1980): Gefühl. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.712-713.

Gethmann-Siefert, A.: Erleben. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.586.

Gethmann-Siefert, A. (1995): Einführung in die Ästhetik. München: Fink.

Gronemeyer, A. (1998): Film. Köln: DuMont.

Gruschka, A. (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Wetzlar: Pandora.

Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hamburger, K. (1987): Logik der Dichtung. München: dtv.

Haussner, J. (2002): Die Wirklichkeit ist ein Hausschlappen. In: Die Wochenzeitung (WOZ) Nr.11.

Hegel, G.W.F. (1807/1986): Wer denkt abstrakt? In: Werke 2, hrsg. von Moldenhauer, E./Michel, K.M.. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.575-581.

Hentig, H.v. (1970): Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett.

Hentig, H.v. (1987): Was ist eine humane Schule? München: Hanser.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (2001): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.

Hicks, D.J. (1965): Imitation and retention of film mediated aggressive peer and adult models. In: J.pers.soc. Psychol. 2, S.97-100.

Hirsch, J. (1998): Vom Sicherheitsstaat zum nationalen

Wettbewerbsstaat. Berlin: ID Verlag.

Honegger, Ch./Rychner, M. (Hrsg.) (1998): Das Ende der Gemütlichkeit. Zürich: Limmat.

Janich, P./Kambartel, F./Mittelstraß, J. (1974): Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik. Frankfurt am Main: aspekte.

Janich, P. (2000): Was ist Erkenntnis? München: Beck.

Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik. Weilerswist: Velbrück.

Jauss, H.R. (1972): Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. Konstanz: Universitäts-Verlag.

Kambartel, F. (1980): Anschauung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.120-121.

Kamlah, W. (1973): Philosophische Anthropologie. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut.

Kamlah, W./Lorenzen, P. (1967): Logische Propädeutik. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut.

Kant, I. (1799/1983): Kritik der Urteilskraft. In: Werke, Bd.8, hrsg. von Weischedel, W.. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S.233-465.

Koppe, F. (1980): ästhetisch/Ästhetik (endeetisch). In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.198-199.

Kemper, H. (2001): Schulpädagogik. Weinheim: Juventa.

Lindenmayr, H. (1995): Rezeptionstheorie. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 4. Stuttgart/Weimar: Metzler, S.611-613.

Linssen, R./Leven, J./Hurrelmann, K. (2002): Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Hurrelmann, K. u.a.: Jugend 2002. 14. Shell Studie. Frankfurt am Main: Fischer, S.52-90.

Lorenz, K. (1980): Dialog. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.471-472.

Lorenz, K. (1984): Objekt. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 2. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliogr. Institut., S.1050-1052.

Lorenz, K. (1996): Wahrheitstheorien. In: Mittelstraß, J.

(Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie  
4. Stuttgart/Weimar: Metzler, S.595-600.

Löw-Beer, M. (1993): Zur Einschätzung von Gefühlen und  
Gefühlsleben. In: Fink-Eitel, H./Lohmann, G. (Hg.): Zur  
Philosophie der Gefühle. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.89-  
111.

Marx, K. (1980/1976): Das Kapital. Erster Band. Frankfurt:  
Marxistische Blätter.

Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft.  
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. Frankfurt am  
Main: Suhrkamp.

Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Frankfurt am  
Main: Suhrkamp.

Monaco, J. (1996): Film verstehen. Reinbek bei Hamburg:  
Rowolth.

Musil, R. (1900/1987): Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek  
bei Hamburg: Rowolth.

Postman, N. (1999): Die zweite Aufklärung. Berlin: Berlin.

Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler:  
Schneider.

Priesemann, G. (1992): Der poetisch orientierte Ansatz der  
Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.):  
Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Auer, S.61-79.

Pudowkin, W.I. (1928/1995): Filmregie und Filmmanuskript.  
In: Albersmeier, F.-J. (Hrsg.): Texte zur Theorie des Films.  
Stuttgart: Reclam, S.73-76.

Ramonet, J. (2002): Liebesgrüße aus Hollywood. Zürich:  
Rotpunkt.

Rogers, C.R. (1983): Die klientenzentrierte  
Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer.

Rosenbusch, H. S. (2000): Nonverbale Kommunikation im Unter-  
richt. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hrsg.):  
Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler:  
Schneider, S.166-206.

Ruiz, R. (2001): Realismus. In: Die Wochenzeitung (WOZ)  
Nr.47.

Schneider, H.J./Inhetveen, R. (Hrsg.) (1992): Enteignen uns  
die Wissenschaften? München: Fink.

Seeßlen, G. (2000): Die Rückkehr des Sozialen im Film. In:

Karpf, E. u.a.: Nicht kleinzukriegen? Die Rückkehr des Sozialen im Film. Marburg: Schüren, S.9-24.

Seeßlen, G. (1999): Jakob und seine Brüder. In: Die Zeit Nr.46, S.43.

Selg, H. (1997): Gewalt in Medien. In: Kindheit und Entwicklung 6, S.79-83.

Sennet, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin.

Simmel, G. (1991): Philosophie des Geldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schwemmer, O. (1976): Theorie der rationalen Erklärung. München: Beck.

Schwemmer, O. (1987): Handlung und Struktur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schwemmer, O. (1997): Ernst Cassirer. Versuch über den Menschen. Berlin: Akademie.

Ulich, D. (1996): Emotion. In: Dörner, D./Selg, H. (Hrsg.): Psychologie. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S.115-124.

Ulich, K. (2001): Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz.

Weidenmann, B. (2001): Lernen mit Medien. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Beltz, S.415-466.

Wetz, F.J. (1990): Das nackte Daß. Tübingen: Neske.

Wieland, Ch.M. (1766): Geschichte des Agathon. Hrsg. von Vollmann, R., o.J. Zürich: Manesse.

Anschrift:  
PD Dr. R. Bätz  
Markusplatz 3  
96047 Bamberg