

Die Formulierung „Medienalltag“, die dem Schwerpunktthema des vorliegenden Heftes den Namen gab, impliziert, wenn die Betonung auf ihrem ersten Wortteil, „Medien“, liegt, eine Behauptung, die etwa so lautet: „Der Alltag der Menschen ist heute derartig stark durch Medien geprägt und von Medienkonsum strukturiert, daß er als ganzes, während der Arbeit und Freizeit, Medienalltag genannt werden kann.“

Diese These, die angesichts der Entwicklung im Medienbereich eine zunehmend größer werdende Plausibilität besitzt, wird jedoch dann fragwürdig, wenn aus ihr monokausale Erklärungen abgeleitet werden, die den Medienkonsum für jede soziale oder psychologische Veränderung verantwortlich machen. Mit den Mängeln einer derartig verkürzten Medienpädagogik setzt sich vor allem der einleitende Artikel von Hans-Dieter Kübler auseinander, indem er zeigt, daß der Umgang der Jugendlichen mit den Medien viel komplexer und souveräner ist, als gemeinhin unterstellt wird.

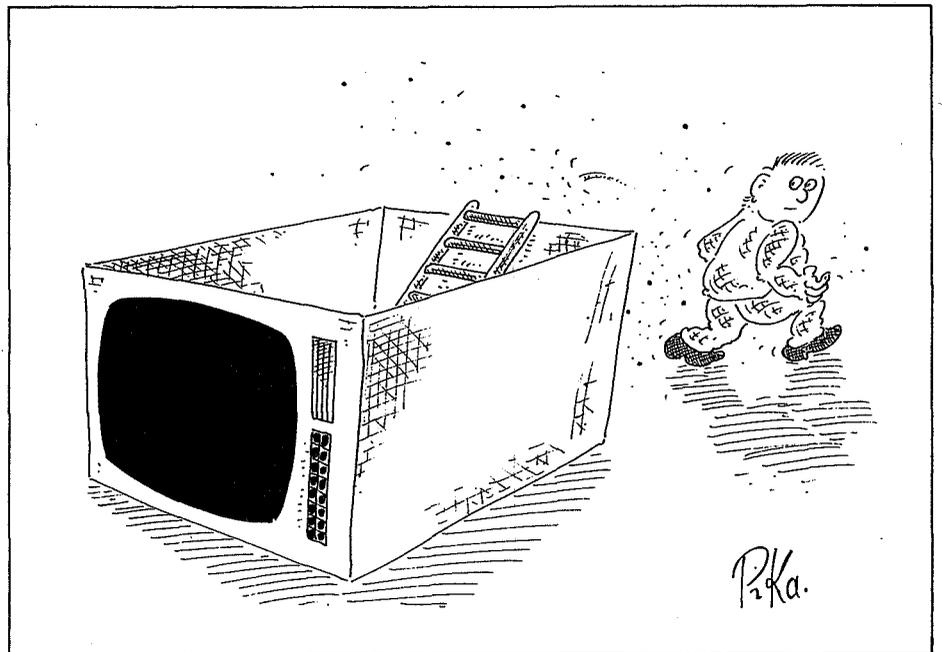
„Medienalltag“ erhält seine zweite Bedeutungsnuance, wenn der zweite Wortteil, „Alltag“, die Betonung trägt: „Die Medien sind ein Bestandteil des Alltags geworden, ganz unsensationell und selbstverständlich wie Auto und Kühlschrank. Zugleich sind sie tief verwachsen mit allem, was wir tun und denken.“

Solchen oft kaum noch sichtbaren Spuren des Medienkonsums gehen die drei Beiträge von Ben Bachmair, Jan-Uwe Rogge und Heinz Hengst nach. Ihr Forschungsansatz schenkt dem einzel-

nen Fall, dem Jugendlichen, der Kindergruppe, einführende Aufmerksamkeit, die sich in den medienbiographischen Untersuchungen von Rogge über mehrere Jahre erstreckt. Die Arbeiten haben einen detektivischen Zug, der an Spurensuchen und das Vorgehen der Psychoanalyse erinnert.

Bachmair macht sichtbar, wie Grundschulkinder Szenen aus einer populären Fernsehserie benutzen, um mit deren Hilfe ihre Gruppenkonflikte zu gestalten. Hengst zeigt die medialen Ursprünge des BMX-Fahrens auf. Vor allem aber wird hier deutlich, wie eigenwillig Kinder und Jugendliche die von den Medien angebotenen Freizeitmuster und Verhaltensmodelle aufgreifen, ausgestalten und umfunktionieren.

So erfrischend es ist zu lesen, daß die Jugendlichen ihren Fernsehkonsum stark reduzieren, sobald sie flügge sind und es für sie Interessanteres gibt, als mit den Eltern gemeinsam oder besser im eigenen Zimmer vor dem Bildschirm zu sitzen, so bedenklich stimmen einen die Fernsehgewohnheiten vieler Erwachsener. Ihnen fehlt oft die Vitalität, Lebenslust und Extrovertiertheit der Jungen. Hier bietet das Fernsehen oder das Radio bei den vielen allein Wohnenden die soziale Kulisse und den Kommunikationsersatz. Die alte Einsamkeit, das schreckliche Alleinsein vergangener Generationen gibt es nicht mehr, solange Fernsehapparat und/oder Radio in Takt sind. J.G.



Zeichnung: Peter Kaczmarek

medien praktisch

Impressum

Herausgeber:

Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. (GEP)
Direktor: Hans-Wolfgang Heßler
Fachbereich Film/Bild/Ton
Leiter des Fachbereichs: Martin Rabius

Redaktion:

Johannes Gawert (verantwortlich)

Redaktionsbeirat:

Dr. Kurt Bätz, Gerald Hintze, Klaus Hoffmann, Rudolf Joos, Friedemann Schuchardt

Erscheinungsweise:

vierteljährlich, jeweils zur Mitte des Quartals

Bezugspreis:

Einzelheft DM 7,50
Jahresabonnement DM 30,—
Studenten erhalten 30% Rabatt (Immatrikulationsbescheinigung erforderlich) jeweils inkl. Versandkosten und MwSt. Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 2 gültig.

Bankverbindung:

Dresdner Bank AG Frankfurt
Konto 4 105 400 (BLZ 500 800 00)

© 1985 für alle Beiträge, soweit nicht anders angegeben, bei Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. Jeglicher Nachdruck ist nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung

durch die Redaktion gestattet. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung übernommen. Mit Namen gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Anschrift von Herausgeber,

Redaktion und Verlag:

Friedrichstraße 2-6, Postfach 170361
6000 Frankfurt am Main 17
Tel.: (069) 7157-0
Redaktion (Durchwahl): 71 57 152

Titel: Dirk Streitenfeld

Satzherstellung und Druck:

Königshausen + Neumann, Würzburg

Einem Teil dieser Auflage liegen „TOP VI-DEOS“ des KJF und die Anzeigenpreisliste Nr. 3 von medien praktisch bei.

Zum Thema**Jugendalltag****= Medienalltag?****Zur Einführung**

von Hans-Dieter Kübler

..... Seite 4

**Der Film im Kopf
und in der Schule****„Captain Future“ als Moderator**

von Ben Bachmair

..... Seite 8

„Fernseh-Kindheit?“

von Ben Bachmair

..... Seite 9

**„Die sehen
bald nur noch fern!“****Medienbiographische****Betrachtungen**

von Jan-Uwe Rogge

..... Seite 13

**Selbstbehauptung
in der Medienkultur****Beispiel: BMX-Fahren**

von Heinz Hengst

..... Seite 19

Jugend im Kurzfilm**Alternativkultur I****Kurzspielfilme und Dokumentar-****filme für die Jugendarbeit**

(9. Folge)

von Fernand Jung

..... Seite 23

Arbeitshilfen AV-Medien**Martin Niemöller****Dokumentarfilm**

besprochen von

Andreas Seiverth

..... Seite 28

Vollmondnächte**Spielfilm**

besprochen von

Marli Feldvoß

..... Seite 32

Am Rand der Träume**Dokumentarischer Spielfilm**

besprochen von

Margret Köhler

..... Seite 36

Wie werden wir unseren**Müllberg los?****Tonbildreihe**

besprochen von

Hans Eckhard Lubrich

..... Seite 37

Die Kinderbrücke**Tonbildreihe**

besprochen von

Hermann Konrad Burow

..... Seite 38

**Kai und Stefanie zu Besuch
im Altenheim****Diareihe**

besprochen von

Günter Niemeyer

..... Seite 39

Adam — wo bist du?**Diareihe**

besprochen von

Gerhard Brockmann

..... Seite 40

Praxisbeispiel**Thema Neue Medien****in der Gemeindearbeit****Anstöße und Anregungen**

von Gerald Hintze

..... Seite 41

Kleinmedien**Gedanken****zum Thema Dia-AV****Grundregeln der Gestaltung****von Tonbildreihen**

von Dieter Rolf Eichhorn

..... Seite 45

Fotografie**Fotos im Unterricht****Konkretisierung****und Arbeitsvorschläge**

von Manfred Kwiran

..... Seite 48

Videoszene**Videowerkschau****in Hamburg****Tendenzen in der Videoszene**

von Rüdiger Seigies

..... Seite 52

Medienpädagogik**Folgen der Angst****Zur Wirkung von Gewalt-****darstellungen in den Medien**

von Hermann Beddig

..... Seite 55

Medien-Technik**VPS, Video 8, D2-MAC****Novitäten auf dem Medienmarkt**

von Günter Herkel

..... Seite 59

Report**Medienbörse Film 1985****Bericht und Rangliste**

von Pierre Bouvain

..... Seite 61

QualitativeMedienforschung**Workshop der GMK**

von Margrit Lenssen

..... Seite 63

Zurück in die Kinos!**2. Europäisches Kurzfilm-****Festival in Berlin**

von Achim Forst

..... Seite 64

Medien-Literatur

..... Seite 65

Namen und Nachrichten**Neue Filme des Monats**

..... Seite 70

Medien-Info

..... Seite 71

Leserforum

..... Seite 74

Stichwort zur Medienpraxis**(12) Medienethik**

von Wolfgang Wunden

..... Seite 75

Der Film im Kopf und was davon in der Schule zutage tritt

„Captain Future“ als Moderator von Gruppenkonflikten

von Ben Bachmair

An zwei Beispielen wird gezeigt, wie Fernseherlebnisse bei Grundschulkindern die Gestaltung von Gruppenkonflikten beeinflussen. Die Serie „Captain Future“ bietet die Handlungsmuster dazu. — Die Beiträge von Bachmair, Rogge und Hengst stammen aus dem

Umkreis einer Tagung an der Gesamthochschule Kassel „Fernseh-Kindheit? Argumente zum Kinderalltag und zur Medienpädagogik“. Erläuterungen dazu finden Sie im Kasten auf der gegenüberliegenden Seite.

d. Red.

Ein dreizehnjähriger Junge, 7. Klasse, erzählt mir beiläufig auf die Frage, was er in der Pause macht: „Entweder schlagen wir uns mit irgend jemand, oder wir machen irgendwelche Achtklässler an. — Oder wir schauen nach anderen Leuten, die wir kennen, die nicht in unserer Klasse sind.“

Meine Phantasie führt mir nun schaurige Bilder prügelnder Schülerhorden vor. Meine Pausenhof-Phantasien bezähmend, frage ich mich, was die Aussage bedeutet: „schlagen“, „anmachen“, „nach Leuten schauen“. Da ist eine direkte Linie von der Brutalität zur zivilisierten Kontaktaufnahme. Gibt es ein Handlungsmuster zur dieser Aussage?

Man könnte die Entwicklungspsychologie und andere einschlägige Theorien heranziehen, um diese Aussage auch mit einem denkbaren Handlungsmuster zu verbinden. Zum Beispiel, daß Jungen in der Pubertät Kontaktaggressionen haben und ähnliches mehr.

Es wäre aber auch denkbar, daß im Kopf dieses Jungen zu den Stichworten „Schule, Pause, Kinder“ ein Film zu laufen beginnt. Welcher könnte das sein? Warum? Mit welchem typischen Muster für Kontaktaufnahmen? Mir fällt der Western mit einer typischen Saloon-Szene ein: Staub bedeckte, o-beinige Cowboys mit Colts im Patronengurt — ein Neuer steht an der Schwingtür. Den Jungen nach seinem „Film“ zu fragen, würde wie die Betätigung des Aus-Schalters wirken. Der Film, wie die Erinnerung daran, wären weg, nie vorhanden gewesen.

Und trotzdem gibt es handlungsleitende Filme. Sie gelangen auf verschlungenen Kanälen vom Fernseher auch in die Schule.

Dazu einige Episoden aus einer Grundschule. Drittklässler bereiten ein

Spiel „Weltraumreise“ vor, basteln Requisiten, führen das Spiel in Gruppen auf und unterhalten sich darüber.

Das sind Aktivitäten eines medienpädagogischen Unterrichtsprojekts, das Grundschulkindern unterstützt, assoziativ zu aktuellen Fernseherlebnissen zu kommen und diese Fernseherlebnisse in ihrem schulischen Alltag zu artikulieren. Das Unterrichtsprojekt erstreckt sich über mehrere Vormittage. Für die Kinder ist das Spiel „Weltraumreise“ das Ziel, auf das sie hinarbeiten. Für dieses Spiel basteln sie Figuren (z.B. Roboter, Monster, König, Kinder) und Requisiten (z.B. Rakete, Gewehr, Funkgerät), entwickeln Spielideen und führen dann ihr Spiel auch vor der Klasse auf.

Medienpädagogisches Ziel ist, den Kindern mit dem Basteln, der Entwicklung von Spielideen, während beiläufiger Gespräche, in ihren gruppendynamischen Auseinandersetzungen usw. den Freiraum zu eröffnen, Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik assoziativ zur Sprache zu bringen und damit auch symbolisch zu bearbeiten.

Im Rahmen der didaktischen Vorgaben beschreiben die Kinder nun sehr unterschiedliche Wege. Unter anderem kommen sie zur Fernsehserie *Captain Future*, wobei sie ihre aktuelle Situation, ihre Konflikte und ihre handlungsleitenden Themen darstellen.

Im folgenden werden zwei Beispiele skizziert, wie die Symbolik von Fernsehserien das Handeln in der Schule strukturiert. Dabei kommt der Junge des ersten Beispiels bis zu seiner Filmquelle, das Mädchen des zweiten Beispiels versperrt sich dagegen den Zugang zu ihrem handlungsleitenden Film. In beiden Fällen geht es um die Serie *Captain Future*, die die Kinder zum damaligen Zeitpunkt schon ein halbes Jahr kannten.

(Eine ausführliche Beschreibung und Analyse findet sich im Forschungsbericht *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen*. S.u. „Literaturhinweis“.)

1. Beispiel

Vom aktuellen Konflikt zur handlungsleitenden Filmszene

1. Episode: Die Megaras greifen an und werden abgeschossen

Axel: Alle Mann zur Zentrale. Die Monster von Megara greifen an. Anruf von der Erde! End!

Christian: Wir müssen sofort starten.

Jörg: Sofortstartung!
(Sie springen ins Raumschiff zurück und starten. Jörg orgelt wild.)

Christian: Fertig, Feuer!

Jörg: Alarmknopf. (Jörg orgelt weiter.)

Axel: Aus dem Fenster schießen!
(Sie schießen aus dem Raumschiff heraus.)

Axel: Auf die Megaras schießen!

Jörg: Sprengstoff!

Christian: Soll ich eine Bombe abwerfen?

Axel: Nein, wir fliegen jetzt weite auf Kurs 17!

Jörg: Okay!

Axel: Antrieb einschalten!

(Jörg orgelt.)

Christian: Genügt — schalt aus!

Jörg: Megara-Wesen! Höher! (Jörg orgelt wieder.)

2. Episode: Schilderung der zentralen Filmszene: Angegriffen werden, angegriffen, Sieg

Axel: „Da, da ist der Captain Future mal in son Ding geflogen, wo ganz viel tote Menschen lagen. Da war so Musik, so Augen, wo nen Feuerstrahl rauskam. Ne, da hat er gedacht. Da ist er zurück

Postman hat mit seinem Bestseller *Das Verschwinden der Kindheit* (1983) das Unbehagen aufgegriffen, die das krakenhaft sich ausbreitende Fernsehsystem erzeugt. Er bietet Argumente an, warum und wie die gewaltige Ausweitung des Fernsehens das Leben der nachwachsenden Generation verändert: Kindheit, wie wir sie kennen, ist nicht mehr möglich.

Wo liegt der Kern des Problems? Es ist die Trivialisierung der öffentlichen Kommunikation, die einhergeht mit der Allgegenwärtigkeit des Fernsehens. Trivialisierung heißt, Fernsehen bekommt immer mehr den Stil einer überdimensionierten Fernseh-Show, gemixt aus Werbe-Spots und Peep-Show.

Postman bringt die Angst vor der Auswirkung dieser Entwicklung auf die einfache aber aufregende Formel, daß das System Fernsehen Kindheit zerstört, daß also neue Medien, ähnlich wie die Verschulung im Anschluß an das gedruckte Buch, Sozialisation radikal verändern.

Wie ist nun diese Theorie, die unserem Unbehagen sehr entgegenkommt, einzuschätzen? Das Argument vom Ende der Kindheit stützt sich im wesentlichen auf Argumentationsmuster von Ariès (*Geschichte der Kindheit*, 1978) und McLuhan (Das Medium ist nicht nur der Träger der Botschaft, sondern selber die Botschaft. *Die magischen Kanäle*, 1970). Es fehlt jedoch der genaue und verstehende Blick auf die Phänomene; es fehlt der Blick auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen: Wie verändern sich die Lebensformen in Verbindung mit der Technologisierung des Alltags bzw. mit der Technologisierung von Kommunikation? Verändert sich das Leben der Kinder und Jugendlichen tatsächlich im Unterschied zur Generation der Erwachsenen? Ist das ein Fortschritt oder ein Rückschritt? usw.

„Fernseh-Kindheit?“

Ein kurzer Augenblick des Nachdenkens: Welche Fragen und welche Antworten sind nur kulturpessimistische Genüßlichkeit und Panik? Was sind Systematisierungsversuche, was nur Schnellschüsse einer Pädagogik, Psychologie, Soziologie, die jedes Jahr ein neues Thema braucht, um Aufmerksamkeit und Leser zu gewinnen; nach ökologischer Katastrophe, Krieg und Frieden, jetzt das Ende der Kindheit?

Drei Sozialwissenschaftler, Hengst, Rogge, Bachmair, trugen bei einem Workshop an der Gesamthochschule Kassel „Fernseh-Kindheit?“ ihre Fragestellung (Kommunikation und Entfremdung), Ihre Arbeitsmethoden (qualitative Feldforschung) und ihre Arbeitsergebnisse (Alltagshandeln von Jugendlichen, Kindern, Familien) vor. Ein gemeinsames methodologisches Band hält die Forschungsarbeiten zusammen: Es werden die Strukturen des Alltags von Kindern und Jugendlichen empirisch untersucht. Ausgangspunkt ist die genaue und langwierige Beobachtung einzelner Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen. Den Alltag verstehen, ist die Basis systematischer Theoriebildung. Dabei geht es darum zu erkunden, wie sich Kommerzialisierung und Technologisierung von Kommunikation auf das alltägliche Leben und Handeln auswirken.

Diese empirisch-hermeneutische Arbeitsweise bringt Erkenntnisse für verschiedene Felder und Problemstellungen: Hengst untersucht Jugendkultur, Rogge den Familienalltag, Bachmair Gleichaltrigengruppen in der Schule. Immer geht es um den Zusammenhang von Medien, Konsum und Alltagshandeln, wobei Szenen und Episoden

des Alltags beobachtet, dokumentiert und analysiert werden. Trotz forschungsmethodischer Genauigkeit steht bei der Beobachtung und Analyse des „Sich-auf-den-Alltag-einflassens“ die Sensibilität für den Wert dessen im Mittelpunkt, was Kinder und Jugendliche tun. Vielleicht ist dieses Verstehen von Alltag das Band, das zu einem gemeinsamen Ergebnis führt.

Es ist ein optimistisches Ergebnis, das Endzeit-Phantasien von einer „kaputten“ Kinder- und Jugendgeneration nicht wiederholt, dagegen empirische Belege für die „Selbstbehauptung und Eigenständigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Konsumkultur“ (Hengst) findet. Wenn man Kindern und Jugendlichen zuschaut, dann ist da ohne jeden Zweifel viel Konsum, viel technisches Instrumentarium, vom BMX-Rad bis zum exzessiven Fernsehen. Nur, schaut man hinter dieses „Konsum- und Mediennetz“ (Bachmair), das sozusagen über dem Alltag liegt, dann zeigen sich die gleichen Themen, Probleme und Strukturen, wie wir (das ist die Pädagogen- und Elterngeneration) sie auch aus unserer eigenen Kindheit kennen: Aufmerksamkeit und Zuwendung bekommen wollen, die eigene Größe und Attraktivität zur Schau stellen, sich einschränkenden Beziehungsstrukturen entwinden usw.

Themen, Probleme und Strukturen werden durch Konsum und technische Medien überformt und bekommen damit eine neue Dynamik oder geraten in Erstarrung. Diese Erstarrung, und das ist der Gegenpol zu den optimistischen Ergebnissen, stützt gewalttätige Familienstrukturen, die Fernsehen quasi als Kleister benötigen (Rogge).

Ben Bachmair

geflogen. Und da hat er Volllangriff gemacht. Da hab ich gedacht, der wird von diesem Stern da totgeschossen. Da hat ers aber doch noch geschafft.“

In welchem Zusammenhang stehen diese beiden Episoden? Welche Fernseh-erlebnisse werden artikuliert?

Zur Erläuterung hier kurz der Handlungsrahmen: Mädchen, die ein „ordentliches“ Spiel inszenieren wollen, geraten

mit wild darauf losspielenden Jungen ihrer Gruppe in Konflikt. Es gibt Streit zwischen den Jungen und den Mädchen, wie ordentlich und korrekt gearbeitet werden muß. Die Mädchen beschwerten sich beim Lehrer, die Jungen würden nur Unfug machen. Der Lehrer läßt sich von den Mädchen in den Konflikt hineinziehen, ohne zu durchschauen, worum es geht. Der Lehrer ermahnt insbesondere Jörg, „nicht immer die anderen für sich arbeiten zu lassen“. Damit ha-

ben die Mädchen es geschafft, den Lehrer vor den Karren ihrer Interessen zu spannen. Von da ab gibt es Mädchen, die sich mit Hilfe des Lehrers erfolgreich durchgesetzt haben.

Auf der anderen Seite stehen die Jungen, die plötzlich anfangen, Weltraumpolizei zu spielen. Dabei sind sie immer direkt, immer unmittelbar agierend. Typisch ist die 1. Episode, in der die angreifenden Monster von Megara mit allen möglichen technischen Waffen zu-

rückgeschlagen und zerstört werden. Kampf und harte Technik dominieren. Der starke und schwer faßbare Gegner verlangt auch strategische Fluchtreaktionen.

Die Szene bringt auch ein Indiz, das auf einen möglichen „handlungsleitenden“ Film weist. Die „Megaras“ im Spiel der Jungen haben etwas mit den „Monstern von Megara“ zu tun. *Monster von Megara* ist der Titel einer dreiteiligen Filmfolge aus der Serie *Captain Future*, die ein halbes Jahr vorher gelaufen ist. Das Handlungsmuster und die Motive der Fernsehserie und des Spiels — Waffen, Technik, Jagd, Verfolgung, Bedrohung durch Zerstörung des Angreifers abwehren — entsprechen sich.

Wie genau die Entsprechung ist, zeigt sich einen Tag später während eines offenen, assoziativen Unterrichtsgesprächs. Die Phantasie der Jungen nähert sich deutlich der entscheidenden Fernsehserie. Nach langen assoziativen Bewegungen schildert Axel dann die zentrale Filmszene aus dem *Captain-Future-Film Auf der Suche nach der Quelle der Materie* (3. Teil).

In dieser Filmszene verfolgt Captain Future mit seiner Mannschaft einen großenwahn sinnigen Verbrecher, der die Quelle der Materie erobern will. Captain Future stößt auf den Wächter dieser Quelle. Dieser Wächter ist eine Mischung aus Riese, Kampfmaschine und Computer, der Captain Future davor warnt, weiter in das „Allerheiligste“ vorzudringen. Future dreht mit seinem

Raumschiff ab, setzt erneut zum Angriff an, wird vom Wächter beschossen, schießt daraufhin den Wächter ab.

In dieser Filmszene erreicht das Handlungsmuster und die technisch-aggressive Sprache der Fernsehserie ihren Höhepunkt. Die Schilderung der Szene (2. Episode) ist nun auch der End- und Höhepunkt des Spiels der Jungen von der Weltraumpolizei, mit der Axel eine komprimierte Darstellung der Essenz von *Captain Future* gibt. Die folgende Gegenüberstellung zeigt, daß Axel sowohl das Handlungsmuster der Filmserie als auch Details exakt erfaßt hat und genau wiedergibt (siehe **Kasten**).

Vergleicht man Axels Aussagen Punkt für Punkt mit den Filmszenen, so zeigt sich eine verblüffende Übereinstimmung. Verblüffend ist es, weil diese Szenen aus der Serie *Captain Future* etliche Wochen vorher gesendet wurden und sich diese Szenen, so ist zu vermuten, eigentlich in einer riesigen Menge ähnlicher Fernsehzenen, vom Werbespot bis zum Abenteuerfilm, verlieren müßten. Wie kommt es nun, daß Axel sich an diese Szenen so präzise erinnert? Dazu drei Annahmen:

Axel hat ein Wahrnehmungs- und Erlebnismuster, das dieser Szene entspricht und das diese Szene aus der Flut des Fernsehens herausfiltert.

Als Zweites kann man davon ausgehen, daß Axel die Symbolik der Serie genau kennt und vertraut damit ist. Das heißt, diese für *Captain Future* mehr oder weniger beliebige Szene ist auch ty-

pisch für die Machart der Serie, so daß sie für viele andere von Axel gesehene Szenen steht und als solche gar nicht von herausragender Bedeutung sein muß.

Darüber hinaus gibt es drittens eine Entsprechung von *Captain Future* und der Symbolik des Spiels der Jungen. In diesem Spiel stehen Aktionen wie Bomben werfen, Angriff fliegen, Feind erschießen im Vordergrund. Die Aktionen werden sprachlich begleitet und erläutert durch ein technisches Kampf-Vokabular, genau wie in Axels Schilderung bzw. wie in der Filmszene: Feuerstrahl, Zurückfliegen, Vollangriff, Totschießen usw. Das Spiel und seine Symbolik ist so etwas wie eine assoziative Brücke zu einschlägigen Fernseherlebnissen.

Wichtiges Fazit ist, daß sich Filmserie, Axels Schilderung, die Aktionen des Spiels, die begleitende Sprache des Spiels, das Handlungsmuster des Spiels verblüffend, ja erschreckend genau entsprechen.

Welcher medienpädagogische Schluß ist daraus zu ziehen? Positiv ist, daß Axel über seine Spielphantasien zu „seinen“ Fernseherlebnissen kommt und diese Fernseherlebnisse auch sprachlich darstellt. Das geschieht genau zum richtigen Zeitpunkt, als die wild agierenden Jungen von den ordentlichen Mädchen mit dem starken Lehrer im Rücken (sozusagen als Unterrichtspolizist) in die Ecke gedrängt, bedroht werden und die Jungen Captain Futures Rolle des Weltraumpolizisten spielen. Diesem Konflikt mit den Mädchen entsprechen die Fernseherlebnisse. Diese Fernseherlebnisse wandern nicht in den bedrängenden Grund unbewußten Vergessens. Der dafür notwendige Beitrag des Pädagogen beschränkt sich darauf, diesen Prozeß zu akzeptieren. Er muß nicht mehr und nicht weniger tun, als diesen symbolischen Verarbeitungsprozeß von Fernseherlebnissen im aktuellen Handlungszusammenhang zuzulassen.

2. Beispiel

Inszenierte Katastrophe und Verschleierung der Film-Vorlage

Andrea, 9 Jahre alt, ist ein aktives, freundliches Mädchen. Sie zieht in ihrer Gruppe die schwierige Aufgabe an sich, die anderen Kinder, die sich mit ihren eigenen übersprudelnden Spielideen profilieren wollen, auf eine Linie, auf eine Spielgeschichte festzulegen. Sie wird dabei zur Gruppenchefin, die ihre Stellung dauernd neu erkämpfen muß. Das geht

A. Axels Aussagen (2. Episode)	B. Schilderung der Filmszene	Gemeinsamer Kern von A und B
Da ist der Captain Future mal in son Ding geflogen	Captain Future fliegt zum Eingang der gesuchten ‚Quelle der Materie‘ (= Zielort von drei Folgen)	Held fliegt in sein Ziel
wo ganz viele tote Menschen lagen.	Die von Captain Future verfolgten Verbrecher sind kurz vor dem Ziel gescheitert. Sie wurden zerstört.	Ort des Todes
so Augen, wo nen Feuerstrahl rauskam.	Ein Wächter mit einer Art Laserkanone als Augen weist Captain Future mit Warnschuß zurück.	beobachtet und angegriffen werden
Ne, da hab ich gedacht.	Wächter warnt Captain Future vor dem Weiterflug.	
Da ist er zurückgefliegen.	Taktischer Rückflug und Anlauf zum Kampf	zurückweichen müssen
Und da hat er Vollangriff gemacht. Da hab ich gedacht, der wird von diesem Stern da totgeschossen.	Angriff auf den Wächter, der aus vorher versteckten Waffen schießt. Lebensbedrohliche Situation	totaler Angriff unter Lebensgefahr
Da hat ers aber doch noch geschafft.	Die Mannschaft weicht Geschoßhagel aus und schießt den Wächter ab.	Sieg

so weit, daß sie mit Prügel droht.

Als Regisseurin des Spiels kommt sie jedoch ohne faßbare Aggression mit ihren zielorientierten Integrationsbemühungen viel weiter. Sie bindet ihre Mitspieler an sich, indem sie ihnen eine Spiel-Katastrophe vor Augen hält. Damit setzt sie viel gemeinsame Energie und Anstrengung frei. Wenn Alexander „Spielchen“ macht (1. Episode) und dabei die Rakete umkippt, dann entwirft sie die unmittelbar bevorstehende Katastrophe: Der Planet Kelvis explodiert in einer Höhle (der explodierende Kelvis = Celbes ist ein *Captain-Future*-Motiv). Dieses Spiel-Szenarium des Katastrophensachzwangs läßt den anderen Kindern keinen Raum „wegzufliegen“. Sie „müssen“ gemeinsam „aktiv“ werden. So setzt Andrea gegen die Eigenständigkeit den Sachzwang der Katastrophe (2. Episode). Weil der Katastrophen-Zwang als Regie- und Integrationsmittel nur jeweils kurz die Eigenständigkeit der anderen Kinder im Zaum hält und unterdrückt, steigert sich Andreas Szenario zur Super-Katastrophe, zum Weltuntergang (3. Episode).

1. Episode: Andrea droht mit einem explodierenden Planeten, um das Durcheinander der Mitspieler zu beseitigen (Alexander kippt aus Versehen die Rakete um.)

Katrin: (zornig) Hach, Mensch!
 Alexander: Das Ding ist umgekippt.
 Katrin: (zornig) Jetzt hast die —
 Alexander: Das Ding is doch umgekippt, ich kann doch auch nix dafür, will einfach net halten.
 Andrea: Haltse fest!

...
 Andrea: *Bitte Ruhe, wir müssen uns beeilen.*
 Alexander: Typisch schrottplatzreif.
 Andrea: *Nur noch ein Tag und eine Minute. Wenn wir jetzt nicht bald was unternehmen — dann explodiert der Kelvis in der Höhle.*

2. Episode: Andrea schaltet Eigeninitiativen des von ihr eingesetzten Anführers aus: Flucht vor der Explosion

Alexander: (Geschrei) Hilfe, halt, warten, ... oh, Otto.
 Andrea: Du bist doch ein Tolpatsch!
 ...
 Andrea: Du bist der Führer und kommst zu spät.
 Alexander: Das Funkgerät, das Funkgerät, das Funkgerät, einen Moment noch!

(Geschrei)
 ...

Andrea: Tolpatsch!

(Geschrei)

...

Alexander: Ich bin ja nur hierum im Dauerlauf gelaufen, aber jetzt muß ichs machen, iiih!

(Lachen)

Andrea: *Oooch Gott! Komm rein! Schnell, er explodiert! Zehn, neun, acht, sieben, sechs, fünf-vierdreizweieinsnull.*

3. Episode: Die Superkatastrophe — der Weltraum geht unter

Andrea: Könnense uns behilflich sein! *In zwei Monaten und 65 Sekunden explodier-, in zwei Tagen und 65 Sekunden explodiert der Planet auf dem Kelvis, und wir müssen -*

Eckhard: Ja, ich weiß.

Andrea: - und wir kö-, wir ham keine Rakete, und wir müssen hier weg.

Eckhard: Ja, da kann ich euch sehr gut behilflich sein.

Andrea: Gib uns einen Rat, oder besser behilflich sein.

Eckhard: Ähm, ja, ich springe runter und frage, ob die noch eine Rakete übrig haben.

Alexander: Ei, weißte was?

Andrea: - nämlich Sprengstoff -

Alexander: - du drückst aufn Knopf, dann bringste uns um.

Andrea: Du mußt doch erstmal richtig spielen, Alexander! *Nämlich Sprengstoff hilft nich, sonst geht unsere ganze -, unser ganzer Weltraum unter.*

Eckhard: Jaa, keine Sekunde zu verlieren, also -

...

Eckhard: Wir haben aber keinen Strom mehr, piep-piep-piep.

Andrea: (funk) *In zwei Tagen und 65 Sekunden explodiert der Planet vom Kelvis.*

In dieser Entwicklung wird die Katastrophen- und Fluchtgeschichte für Andrea zum eigenen Thema. In der Folge muß sie mit zunehmender Anstrengung die Gruppe zusammenhalten, um ihr Katastrophen-Thema zum Gruppenthema zu machen und andere Ideen auszugrenzen. Je härter sie um den Gruppenzusammenhalt kämpfen muß, desto häufiger bringt sie direkt ihre Katastrophen- und Fluchtsymbolik im Sinne einer alle bedrohenden Gefahr. Gefährdet ist jedoch nur sie selber, und zwar durch den Streß, den sie sich im Gruppenzusammenhang macht.

Nun, diese Katastrophen-, Sachzwang-, Krisenstrategie ist nichts Ungewöhnliches, wenig bewußt, jedoch gängig: von der Familie und der Schule bis



ANSPIEL FILME

für Unterricht
Gruppenarbeit
Erwachsenenbildung
in Kirche
und Schule

Katalog

schicke ich
Ihnen gern

Das Glashaus
s8 16 mm.

Symbolische Film-
allegorie über das
Verhältnis zwischen
Arm und Reich.

SKEAB-FILM

Schwedische kirchliche
Verlagsgesellschaft

Auslieferung für
Deutschland
Hannelore Stutte
Herzog-Johann-Str. 1 a
4770 Soest
Tel. (0 29 21) 1 26 66

Verleih der Filme
durch SKEAB-Deutsch-
land ist nicht möglich!
Bitte wenden Sie sich
an die Medienzentralen.

zur politischen Integration über Katastrophen-, Panik- und Bedrohungsszenarien. (Man braucht nur die Nachrichten einzuschalten!) Genau solche Szenarien bilden den Kern von *Captain Future*.

Sollte Andrea ihre gruppenspezifische Erfahrung, wie man etwas durchsetzt, mit *Captain Future* zu ihrem Katastrophen-Szenario verbinden? Im Gegensatz zu Axel (1. Beispiel) kommt sie selber nicht bis zu dem Punkt, explizit ihre Fernseherlebnisse darzustellen. Beim abschließenden Unterrichtsgespräch zum Thema beginnt Andrea zu erzählen: „Zwei Sendungen fand ich am besten. Die eine war im Wasser mit den Krokodilen. Und im Zirkus, wo er mit den wilden Tieren gekämpft hat.“

Andrea redet mit großer Eindringlichkeit und ganz offensichtlich über bedrohliche Situationen aus *Captain Future*, schwenkt jedoch sofort um, als der Lehrer nachfragt, weil er ihre Aussage nicht verstanden hat. Sie stellt sich dann als braves, naives Mädchen dar, schiebt ihre Katastrophen-Phantasien als nicht vorhanden weg:

„Wo ich mal noch klein war und konnte da zum ersten Mal Fernsehen gucken, da hab ich mal auch was vom Weltall. Das hab ich aber gar nicht richtig kapiert. Da hab ich meine Mutti gefragt und die hat mir dann das darüber erzählt. Und dann hab ich mal nach ner Zeit darüber nachgedacht und da hab ich gar nicht richtig kapiert, was das alles soll.“

Es gibt eine Fülle von Hinweisen, wie nah sich Andrea an *Captain Future* anlehnt, wie sie die Figuren der Serie, insbesondere den starken ordnungsschaffenden Captain Future mit den Katastrophenmotiven der Fernsehserie verbindet und in ihren Alltag hineinträgt. Beweggrund dafür ist ihre gruppenspezifische Überforderungs- und Stresssituation. Genau betrachtet gibt es vier Berührungspunkte mit der Fernsehserie *Captain Future* (vgl. Bachmair 1984):

- Die Figur des starken, ordnungsstiftenden Captain Future, die sie in ihrem Spiel auch so benennt. Im Spiel muß diese Figur jedoch ein Junge spielen.
- Katastrophen- und Fluchtmotive.
- Das Spiel- bzw. Serienmuster als Abfolge von Krisen und Katastrophen.
- Die Hektik der Spiel- bzw. Filminszenierung, die sich aus dem Sachzwang ergibt.

Welche Aufgabe hat hier der Pädagoge? Wichtig ist wieder, die Fernsehsymbolik zu akzeptieren. Das ist nicht leicht, weil man als Erwachsener Schwierigkeit hat festzustellen, daß ein Kind hier auf ein Fernseh-Szenario zurückgreift. Daß man es nicht „merken“ darf, ist klar, weil sonst die anderen Kinder bei dieser Katastrophen-Inszenierung nicht „mitspielen“. Natürlich „weiß“ ein neunjähriges Mädchen auch nichts von ihrer Strategie, die sie einsetzt.

Gerade deshalb ist es wichtig, daß auch die hinter der Katastrophen-Symbolik stehenden Fernseherlebnisse zur Sprache kommen. Das ist der erste Schritt der Distanz in Richtung auf einen bewußten Umgang mit solchen leitenden Fernseherlebnissen bzw. mit der Fernsehsymbolik. Andrea hat sich da deutliche Hindernisse eingebaut: Ein braves, naives Mädchen kennt doch nicht die gängigen Katastrophen-Stories. Das andere Hindernis liegt beim Erwachsenen, der so beiläufige Episoden zumeist nicht oder nur als konfuse Konglomerat wahrnimmt und deshalb die damit verbundenen wichtigen Mitteilungen nicht registriert oder nicht entschlüsselt.

Literaturhinweis

Bachmair, B.: *Alltagsthemen und Fernseherlebnisse*. Wie Grundschul Kinder Fernseherlebnisse bearbeiten. Praxis Schulfernsehen, Februar 1982, S. 4-11

Bachmair, B. u.a. *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen*, Bände; Kassel (Bibliotheksverlag der Gesamthochschule Kassel) 1984



Foto: Petra Kammann