

Alternative Medienarbeit?

Gedanken zur Vergewisserung unseres theoretischen und praktischen Tuns

von Ben Bachmair

Auf den 9. Stuttgarter Tagen der Medienpädagogik zum Thema „Alternative Medienarbeit“, die am 21. und 22. März im Haus Birkach in Stuttgart stattfanden, hielt Ben Bachmair das im folgenden wiederge-

gebene Einleitungsreferat. — Ein ausführlicher Tagungsbericht ist nachzulesen in epd Kirche und Rundfunk Nr. 27 vom 9. April 1986 (zu beziehen über die Redaktion mp). Red.

Was macht Medienarbeit alternativ? Gibt es zu dieser Frage Maßstäbe oder Handlungsanleitungen als Antworten, die helfen, aus dem tagtäglichen Strom des Fernsehkonsums, aus der Werbung, aus der Musikberieselung auszusteigen? Es gibt mit Sicherheit keine einfachen, eindeutigen Antworten und Lösungen. Wie in allen anderen Lebensbereichen kreist auch hier die Frage um den Punkt, wie sinnvoll oder wie sinnlos wir leben, d.h. wie wir in einem Alltag aus Medien und Konsum sinnvoll leben und kommunizieren, wie wir unsere verschütteten Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten wieder entdecken, wie verstellt unser Realitätsbezug ist oder wie schöpferisch und gnußfähig wir sind.

Wie sich an solch einfache und gleichzeitig so schwierige Fragen annähern? Aus welcher Perspektive Antworten suchen? Dazu ist der Gedanke der „Vergewisserung“ anregend. Es gilt Gewißheit darüber zu erhalten, was wir bisher getan haben und gerade tun; wie wir gedacht haben und denken. Dabei soll auch „Gewissen“ mit anklingen, Gewissen im Sinne von verantwortlichem Handeln und verantwortlichem Denken. Der augenblickliche Zeitpunkt macht Vergewisserung *notwendig*, weil die technologisch organisierte Massenkommunikation zentrale gesellschaftliche Funktionen (Integration, Homogenisierung, Öffnung, Zivilisation) übernimmt bzw. schon übernommen hat. Waren Medienarbeit, Medienpädagogik, medienorientierte Kulturarbeit bisher eher Hobbies und Accessoires, so wird es jetzt ernst, weil medienvermittelte Lebensformen entstehen. Nun sind alle Lebensformen und Kulturbereiche immer in der Gefahr, daß sie sich gegen die

Menschen kehren. Heute heißt das, wir stehen in der Gefahr, zu Objekten der Medien zu werden. Diese Verdinglichung des Menschen durch die Medien heißt, daß wir uns in die „Logik“ der Massenkommunikation einpassen oder eingepaßt werden.

Die Vergewisserung ist jetzt auch *möglich* und an der Zeit, weil viele Erfahrungen aus der Medienpädagogik und Kulturarbeit vorliegen. Glücklicherweise sind das auch Erfahrungen von Irrwegen, Einseitigkeiten, Eitelkeiten und Überschätzungen; das gibt eine tragfähige und weniger idealistisch verklärte Argumentationsbasis.

Um die vorliegenden Erfahrungen zu ordnen, werden im folgenden als erstes typische Denkfiguren aus Theorie und Praxis skizziert; gerade auch Denkfiguren, die sich sehr hartnäckig immer noch in der Diskussion halten und die sich oft ungeprüft mit den Ereignissen vermischt haben (Beispiel: Wirkungsforschung mit der Organisation von Kommunikation als Informationstransport). Danach geht es um den Kern des Kommunikationsproblems (Technologisierung von Kommunikation, kommunikative Entfremdung) als Angelpunkt dessen, was alternativ sein soll. Es schließen sich Orientierungspunkte für die praktische Arbeit in Form von Metaphern an. (Überblick über Konzepte der Medienarbeit findet sich u.a. bei Hieckthier 1975 und bei Köhler 1981. Siehe Literaturnachweis.)

1. Denkfigur als Antwort auf Medien

Sicher schon die dritte Generation von Lehrern, Kommunikationswissenschaftlern, Sozialarbeitern, Künstlern usw. beschäftigt sich mit den technischen Medien. Immer wurde diese Be-

schäftigung von technischen Innovationen ausgelöst. Neue Medien — Film, Rundfunk, Fernsehen, Tonband, Video — sind primär technisch wirtschaftliche und politische Produkte; sie gelangen erst sekundär in den Bereich von Bildung, Erziehung, Jugendarbeit. Die Ausbreitung der Medien ruft pädagogische oder kulturelle „Antworten“ hervor. Diese Antworten fielen und fallen sehr unterschiedlich aus, sind aber über längere Phasen recht ähnlich und stabil, werden dann von der Medienentwicklung überholt und unbrauchbar. Sie haben zumeist auch etwas mit der zunehmenden Professionalisierung von Aktivitäten in Bildung, Erziehung und Kultur zu tun. So gibt die Beschäftigung mit „neuen“ Medien beruflichen Sinn (tragisches Beispiel ist Reichweins *Schule des Sehens*, 1938, als Reaktion auf den 16mm-Film; vgl. Bachmair 1983), berufliches Profil (Videoarbeit mit Jugendlichen für Sozialpädagogen), neue Forschungsbereiche und neue Arbeitsfelder für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Der Blick zurück auf Forschung, zurück auf Bildungs- bzw. Kulturarbeit zeigt, wie auf Medieninnovationen reagiert, mit welchen Denkfiguren Antworten entwickelt wurden.

Denkfiguren der Forschung

Im Bereich der Forschung lassen sich drei „Figuren“ herausdestillieren (detaillierte Darstellungen zur Entwicklung der Kommunikationsforschung finden sich u.a. bei Langenbucher u.a. 1977, bei Eurich 1980 oder Bonfadelli 1981). Da ist erstens die Frage nach den **Wirkungen** eines neuen Mediums auf die Menschen. Der Beginn der bundesrepublikanischen Fernseh-Forschung zielte darauf ab, die rapide Ausbreitung eines neuen Mediums als Ursache für breite gesellschaftliche Veränderungen zu untersuchen (Beispiel: Maletzke 1959). Es gab

Prof. Dr. Ben Bachmair ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel.

zwei Sichtweisen, diesen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang von Medien und Menschen zu interpretieren, einmal als Bedrohung und Verlust (z.B. Funktionsverlust der Familie, Fülgraff 1965, oder z.B. die häufige Frage, ob Fernsehen gewalttätig macht), zum anderen als Erweiterung und Bereicherung (z.B. Fernsehen informiert, klärt auf, trägt zur Bildung breiter Bevölkerungsschichten bei; insbesondere im Kontext der in Rundfunksendern entstandenen Arbeiten, vgl. Erlinger 1982, Rummel 1980). Die Denkfigur „Ursache-Wirkung/Bedrohung“ taucht bei der Einführung und Ausbreitung des Videorecorders bzw. beim Verkauf von Videokassetten wieder mit dem Thema Gewalt auf.

Zweitens gibt es den Gedanken vom Fernsehen als sozialem Handeln, und zwar Anfang der 70er Jahre, als Fernsehen allgemein verbreitet, selbstverständlich, alltäglich war. Forschung richtet sich mit ihren Konzepten auf den **Vermittlungszusammenhang von Handeln und Medien** mit Fragen nach der subjektiven Bedeutung und dem Sinn von Fernsehen (typische Veröffentlichungen: Teichert 1972/1973, Engelmann/Zametzner 1974). Sogar die Tradition des Ursache-Wirkungs-Denkens versuchte das alltägliche Fernsehen zu erfassen, indem es sich sehr komplexer Kommunikationsmodelle bediente (z.B. des sog. Nutzenansatzes, Blumler/Katz 1974, Renckstorff 1973).

Als drittes existiert die Vorstellung von der **Widerständigkeit** der Menschen. Anfang der 80er Jahre zeichnet sich ab, daß das System der Massenkommunikation mit dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen als Leitmedium am Ende ist, daß die Neuen Medien zu einer Vernetzung von Computern, Medienproduktion und allgegenwärtigem Bildschirm führen. Diese Veränderung wird als sehr bedrohlich erlebt (Stichwort: Überwachungsstaat, Schöne Neue Welt, Telematisierung). Jetzt beginnt sich Forschung auf die subjektive Gestaltungs- und Ausdruckskraft, auf die „naive“ Widerständigkeit der Menschen im Alltag zu richten (z.B. Projekte zu Gewalterlebnissen und zur Selbstdarstellung von Jugendlichen im Institut JFF, Theunert u.a. 1985, Rogges und Charltons Familienuntersuchungen, beide 1985, Hengsts Untersuchungen zur Jugendsubkultur 1985).

Denkfiguren der pädagogischen und kulturellen Praxis

Die Praxis entwickelt daneben auch andere Denkfiguren. Bis auf wenige

Ausnahmen bestimmend ist der Gedanke von der professionellen medienpädagogischen oder sonstigen **Anleitung**. Die Auseinandersetzung mit Medien, die Einführung in die Mediennutzung, die Aufklärung über Medien bedarf der Unterstützung, Anleitung, Anregung, Führung durch den Fachmann, möglichst, durch den mit akademischer Bildung, der didaktische Vermittlungsformen wählt, die vom Unterricht über Workshops bis zur Selbsterfahrung reichen. Ausnahme ist Enzensbergers Gedanke der **Mobilisierung** (1970), der nicht des pädagogischen Profis bedarf, der jedoch auch von der Bedürftigkeit der Menschen ausgeht: „... die Menschen beweglicher machen, als sie sind. Frei wie Tänzer, geistesgegenwärtig wie Fußballspieler, überraschend wie Guerilleros“ (Enzensberger zitiert nach 1973, S. 420). Enzensberger formuliert den Gedanken der Mobilisierung zum Zeitpunkt, als Fernsehen alltäglich war und als die Fernsehproduktion durch Miniaturisierung aus seiner notwendigen Einbindung in die zentrale Produktion der Fernsehanstalten herauskommen konnte.

Parallel dazu nahmen die Pädagogen den Gedanken der **kommunikativen Kompetenz** auf, der immer auch darauf hinweist, daß man so etwas erwerben muß oder soll; daß Lernen notwendig ist. Kommunikative Kompetenz eignet sich deshalb zur Verwendung als Lernziel bzw. dient als Schlüsselbegriff zur Entwicklung von Curricula. Das ist der Trend, der immer noch voll in Gang ist. **Curriculum** hat etwas mit Systementwicklung und Perfektionierung zu tun: das sind medienpädagogische Parallelen zum alltäglichen Mediennetz.

Im Augenblick zeichnet sich eine neue Denkfigur mit einem Begriff wie „**Aneignung**“ ab, der beinhaltet, „mit etwas umzugehen“. Dazu braucht es weder medienpädagogische Profis noch eine lernbedürftige Klientel. Ausgangspunkt ist vielmehr die Hoffnung auf die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen. Der Prozeß der Aneignung von Realität, Kultur, Medien kann nun gelingen oder mißlingen, braucht möglicherweise Förderung, Unterstützung, Auseinandersetzung, Grenzen, pädagogische Situationen — bleibt aber immer Sache der Menschen selber. Die Hoffnungen, Ängste, Berufsdeformationen und Berufszwänge der Pädagogen treten bei diesem Aneignungsprozeß nur noch als Wegmarken, jedoch nicht als Lernziel oder als Kanalisation auf.

Das war grundlegend anders, als die Pädagogen mit Film und Fernsehen Medienpädagogik begannen. Da schlugen ihre **Verlust- und Gefährdungsängste** voll durch und erzeugten didaktische Strategien des Bewahrens oder der Förderung kulturell wertvoller Ziele bzw. Medien (Überblick bei Kommer 1979). Ebenso handlungsrelevant war die andere Version pädagogischer Orientierung. Die ihr **berufliches Profil** durch Medienarbeit gewann und Medieninnovationen pädagogisch legitimierte (z.B. Reichwein 1938).

2. Kommunikative Entfremdung

Mißlingt die Aneignung von Medien, so hat das auch objektive Ursachen. Diese Ursachen lassen sich mit dem Gedanken der kommunikativen Entfremdung erschließen, ein Gedanke, der uns vertraute Phänomene der Massenkommunikation so interpretieren hilft, daß wir alternative Wege einschlagen können. Dabei geraten andere Dinge als die Medien in den pädagogischen Aufmerksamkeitsmittelpunkt; Wichtigeres als „Medienarbeit“ zeigt sich. Theoretisch wie praktisch kommt man dann von den Medieninnovationen weg, weg von den mehr oder weniger komplexen und begründeten pädagogischen Reaktionen auf diese Innovationen. Statt dessen versetzen wir uns in die Lage, über lebendige und alltägliche Kommunikation und Kultur nachzudenken und uns von der Praxis inspirieren zu lassen.

Was heißt kommunikative Entfremdung

Die technologisch organisierte Form von Kommunikation wendet sich gegen uns; gegen unser Bemühen, unser Leben, unsere Beziehungen und unsere Welt sinnvoll zu gestalten. Wir werden in Formen von Kommunikation eingepaßt oder passen uns ein, die uns zu Objekten machen. Die für menschliche Kommunikation konstitutive symbolische Vergegenständlichung verliert nicht nur den Lebenszusammenhang, sondern sie verändert und beherrscht unsere Kommunikation und verdinglicht uns. Wir werden zu Objekten in einem Medien- und Konsumnetz: wir verheddern uns, bringen uns um den Sinn unseres Tuns, um den Sinn eines Lebensabschnittes.

Was ist in diesem Prozeß bereits Fakt? Womit sind wir schon vertraut? Welche Fazetten machen kommunikative Entfremdung aus?

— Da ist als erstes die arbeitsteilige Zerlegung von Kommunikation in Medien-

produktion und Medienrezeption. Das Sender-Empfänger-Modell von Kommunikation hat den Charakter einer Selbstbestätigung angenommen.

– Tatsache ist auch die Umgestaltung von Kommunikation zum Transport von Informationen, wie das der Telegraph vorgezeichnet hat. Das ist uns nur kaum bewußt.

– Die „zerlegte“ und auf den Informationstransport reduzierte Kommunikation hat nur noch das Medium als erfahrbaren, erlebbaren Aspekt, dem nun zentrale Bedeutung zukommt und von dem besondere Faszination ausgeht. Dadurch wurde das Medium zum Fetisch.

– Die Medien haben begonnen, Ereignisse zu produzieren. Das ist der Gedanke von G. Anders (1956) von der *Welt als Phantom und Matrize*.

– Die Massenkommunikation mit ihrem Leitmedium Fernsehen hat sich unlösbar mit Konsum verquickt und damit die Standardisierung und Homogenisierung unserer Ausdrucksmöglichkeiten und der Art und Weise, wie und was wir erleben, vorangetrieben. Damit ist die Entsinnlichung in unserem Leben erheblich vorangekommen.

– Was steht nun mit den Neuen Medien an? Welche neuen Mechanismen der Entfremdung schleichen sich ein oder werden uns übergestülpt? Was unter dem Stichwort „Neue Medien“ begonnen hat, ist die fortschreitende **Digitalisierung, Vernetzung und Systembildung**. Erkennbar ist das an der Verbindung von Computer und Bildschirm, die alle Lebensbereiche von der Schule über die Freizeit, die Produktion bis zur Rüstung durchdringt.

An all diesen Punkten anzusetzen, d.h. der Entfremdung entgegenzuwir-

ken, ist alternativ zu dem, was abläuft und was uns um den Sinn und Gehalt unseres Lebens zu bringen droht. Der Schwerpunkt alternativer Medienarbeit setzte bislang zumeist bei der Abtrennung von Medienproduktion und Medienrezeption an, wollte dieser Abtrennung durch ungeteilte Medienarbeit, also durch handwerkliche Produktionsformen entgegenwirken. Da bleibt noch viel Arbeit übrig, bleiben viele Fragen offen: Was tun gegen die Entsinnlichung unseres Lebens? Was tun gegen die Kommerzialisierung von Gewaltphantasien? Ist nicht auch die alternativ verstandene Medienorientierung kaum mehr als kreative Verpackung fortschreitender Mediatisierung?

3. Orientierungspunkte alternativer Kommunikations- und Medienarbeit

Die kommunikative Entfremdung mit ihren vielfältigen Fazetten steht als Aufgabe und Arbeit an. Der Medienschwerpunkt alternativer Medienarbeit kann sich als Einbahnstraße hin zum Goldenen Kalb des Medien-Fetisches erweisen. Es soll aber nicht auf eingespielte oder verständliche Termini ankommen, wenn die Problembreite dessen im Blickfeld ist, was mit Entfremdung oder ähnlichen Gedanken gemeint ist.

Aufgaben und Zugangsweisen

Vordringlich ist, von solchen Denkfiguren wegzukommen, die nur auf medientechnologische Innovationen mit pädagogisierenden und anleitenden Strategien reagieren. Alle Schritte hin zum eigenen **Ausdruck**, hin zur eigenen **Gestaltung** sind richtig; und dazu sind Medien unabdingbar (aber nicht immer

technisch!). Der eigene Ausdruck, die eigene Gestaltung als Zielorientierung bleibt jedoch nur formal, setzt, um sinnvoll zu sein, die inhaltliche und praktische Konkretisierung voraus. Wichtig ist deshalb, die **subjektiven und handlungsleitenden Themen** der Menschen als Ausgangspunkt pädagogischer bzw. Kulturarbeit ernst zu nehmen und bei der Planung zum Ausgangspunkt zu machen.

Ein Beispiel: Eine Gruppe von 11-13jährigen bei einer Fotoerkundung ihres Dorfes (Claus u.a. 1985). Der 11jährige Thorsten fotografiert auch im Schwimmbad, und da ein sehr dickes Mädchen, über das er sich dann lustig macht. Was macht dieses dicke Mädchen für ein Foto interessant, welches Thema hat Thorsten, um sich mit Dicksein, Ungewöhnlichkeit, Herausfallen zu beschäftigen? – Anschließend geht die Gruppe in den Wald. Nach einigen Metern werden sie unruhig; sie sind im Bereich des „Bunkers“, den ältere Jugendliche des Dorfes als Treff benutzen. Olaf ist sehr aufgeregt, er zeigt beim Nähergehen deutlich Angst. Matthias bleibt hinter den anderen zurück, auch ihm ist es nicht wohl in seiner Haut. Die Gruppe pirscht sich an den Bunker heran (siehe Abb. 1). Als sie sicher sind, daß die Jugendlichen nicht da sind, postieren sie sich stolz um den Bunker, fotografieren sich mit viel Hallo in Heldenpose. Nur Ivonne, das einzige Mädchen, bleibt von all dem unberührt.

Die Kinder handeln entsprechend ihrer Themen, die sie zur Vorsicht oder zur Heldenpose veranlassen, die ihnen etwas langweilig erscheinen lassen, wie abweichendes Aussehen bedrohlich machen. Und, was sehr wichtig ist, sie stellen ihre Themen auch handelnd oder symbolisch dar.

Kinder, Jugendliche, Erwachsene zu unterstützen, ihre eigenen Themen zu erleben, zu gestalten und darzustellen, setzt bei Pädagogen, d.h. bei planenden und begleitenden Erwachsenen, die Bereitschaft und Sensibilität voraus, sich in diese Themen hineinzudenken und fördernde Situationen zu schaffen. Der erste Schritt dazu ist die **empfindsame Beobachtung**. Nicht professionelle Planungs- und Medientechniken sind hier ausschlaggebend, sondern das Zuschauen, wie Menschen leben, wie sie sinnvoll leben, wie sie sich nicht in vorfabrizierte technologische Gerüste zwängen lassen. Diese alltäglichen Beobachtungen, verbunden mit Hoffnungen, helfen die notwendigen Alternativen zu beginnen.



Abb. 1 (Eingang zum Bunker)

Schülerfoto

Orientierende Metaphern

Bei der skizzierten Zugangsweise, die subjektive Themen, sensible Beobachtung und die Unterstützung von Ausdruck und Gestaltung in den Mittelpunkt stellt, ist klar, daß Kriterien im Sinne von Handlungsmaßstäben für alternative Praxis wenig tauglich sind. Das gäbe mehr ein Korsett ab als Anregungen, sich auf den eigenen Weg zu machen. Die nachfolgenden Metaphern, ausdeutbar, ergänzungsbedürftig, sind dagegen im Sinne von Denkanstößen und Streitfällen schon eher nützlich.

— **Im Medien- und Konsumnetz verstrickt werden und sich befreien.** Dieser Metapher liegt der Gedanke zugrunde, daß die Menschen viel von Medien „bekommen“, daß sie sich deshalb in ein Netz verstricken, sich jedoch, insbesondere Kinder, im Laufe ihrer Entwicklung auch wieder daraus befreien — und sich wieder verstricken. Wie sieht das aus? Kinder lösen sich z.B. in der Pubertät zumeist ein Stück vom Fernsehen, das als Familienmedium eng mit Familienritualen verbunden ist, um in Distanz zu den Eltern zu gehen. Schallplatte, Tonbandkassette werden als Jugendmedien, als Kontaktmedien, wichtiger. Wobei die Ausbreitung des Bildschirms auch diesen Bereich zunehmend weiter besetzt, die Autonomiewünsche aufgreift und die Einbindung ins Fernseh-/Videonetz forciert. Der Mechanismus läuft im Moment über die Videoclips, die sich mit Schallplatte, Hitparade und Disco verbunden haben und die mögliche Pubertäts-Brüche beim Fernsehen mehr und mehr verhindern.

Daß sich Jugendliche aus diesen Medien-Fangarmen befreien, indem sie ihre Themen durchsetzen, zeigt ein Beispiel aus dem Computer-Bereich. Ein beiläufiges Gespräch mit einem 14-jährigen Jungen, der begeistert davon erzählt, daß er sein Berufspraktikum in einem Computerladen machen wird, vielleicht sogar im Rechenzentrum einer Behörde; da seien die großen Computercracks, da könnte man was lernen. Er würde sich schon viele Programme für seinen Computer Typ XY besorgt haben usw. Spontan bin ich erschrocken, mir fällt die Werbung für Computercamps und ähnliches ein. Aber macht dieser Junge nicht etwas Pubertätstypisches, sich sein eigenes Profil zu schaffen, sich selbständig und aktiv mit Dingen seiner Umgebung auseinanderzusetzen, die ihm helfen, seine Fähigkeiten zu erproben? Gibt es nicht Chancen, sich mit den großen Cracks zu messen? usw.

— **Nach den kostbaren Kommunikations-Antiquitäten in unserem Alltag suchen.** Im Augenblick starren wir zumeist gebannt auf die technologischen Innovationen, insbesondere auf die Neuen Medien, entwickeln, je nach politischem Standort, Ängste oder große Hoffnungen auf Wachstum und Fortschritt. Mit dieser „futuristischen“ Orientierung verlieren wir schnell das Gefühl, daß wir keine kulturellen „Eintagsfliegen“ sind. Der Blick zurück dagegen fördert eher so etwas wie alltägliche Widerständigkeit und gibt auch mehr Gelassenheit gegenüber dem technologischen Entwicklungswirwar.

Bettelheims Medien- bzw. Märchentheorie (*Kinder brauchen Märchen*, 1977) oder Jungs Theorie und Analyse archetypischer Symbole (*Der Mensch und seine Symbole*, 1968) haben hier theoretische Schlüsselfunktion. Wie wichtig Märchen, die Erzähl- und Interpretationssituation, die Märchensymbolik für die Deutung und Bearbeitung der inneren und äußeren Realität von Kindern sein können, ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden.

Deshalb hier der Blick auf eine typische Aktivität von Kindern, insbesondere in der Grundschulzeit, die uns in ihrer Bedeutung nicht so sehr bewußt ist: **Spielkonstruktionen.** (Erikson, 1978, hat darauf hingewiesen.) Die beiden Fotos zeigen Spielkonstruktionen eines 11-jährigen Mädchens, die einen deutlichen Bezug zur Massenkommunikation haben. In beiden Fällen ist ein Lebensraum dargestellt: Haus mit Garten, Wohnung mit Stall und Straßen. Am Rande sitzt jeweils der Pumuckl (in Form einer Spardose). Im ersten Bild (siehe Abb. 2) thront beherrschend ein

Radiorecorder über der Szene. Diese Szene hat zwei Seiten, Wohnung und Stall, jeweils nur im Grundriß dargestellt. Im Stall stehen die Barbie-Pferde, ein wichtiges Spiel-Requisit vieler Mädchen, ein Hinweis oder auch ein Wunsch auf bzw. nach animalischer Wildheit, nach Bändigen, Kämpfen, Getragenwerden, frei Herumreiten. Das alles ist eingebunden in die geräumige Wohnung, vielleicht der Hinweis auf Geborgenheit, auf das Gefühl, seinen Platz zu haben. Der quicklebendige Pumuckl, der in alltägliche Abenteuer hineinstolpert, dabei nie zu Schaden kommt, ist hier Zuschauer, der, vielleicht ist es richtig, die beiden Seiten eines Mädchenalltags beobachtet. Es ergibt sich der Eindruck von Lebendigkeit, aber auch von Ruhe, von Offenheit nach draußen (die Straßen), vermischt mit der Medienwelt, überstrahlt vom Radiorecorder (ohne Anstrengung versorgt werden!). — Die zweite Szene zeigt einen ähnlichen Aufbau, alles nur viel karger, abgegrenzter, isolierter, das Haus hat Wände, sogar die Vorderseite ist mit Tüchern verschließbar.

Das sind erste Versuche, diese Szene als Ausdruck und Gestaltung zu verstehen. Verblüffend ist die enorme Komplexität solch einer Szene, die Phantasien, Wünsche, Botschaften, Realitätsbezüge gestaltend zusammenbringt. Solche Konstruktionen und Szenen zu akzeptieren, sie ernst zu nehmen, ist eine wichtige medienpädagogische Aufgabe, damit solche beiläufige Gestaltungskraft nicht verschüttet wird. Antiquitäten sind solche Konstruktionen und Szenen, weil sie Spiel in idealtypischer Form sind, sich in ihrer Assoziativität der Verwertung, der Planung und der Herstellbarkeit per Produktion entziehen.

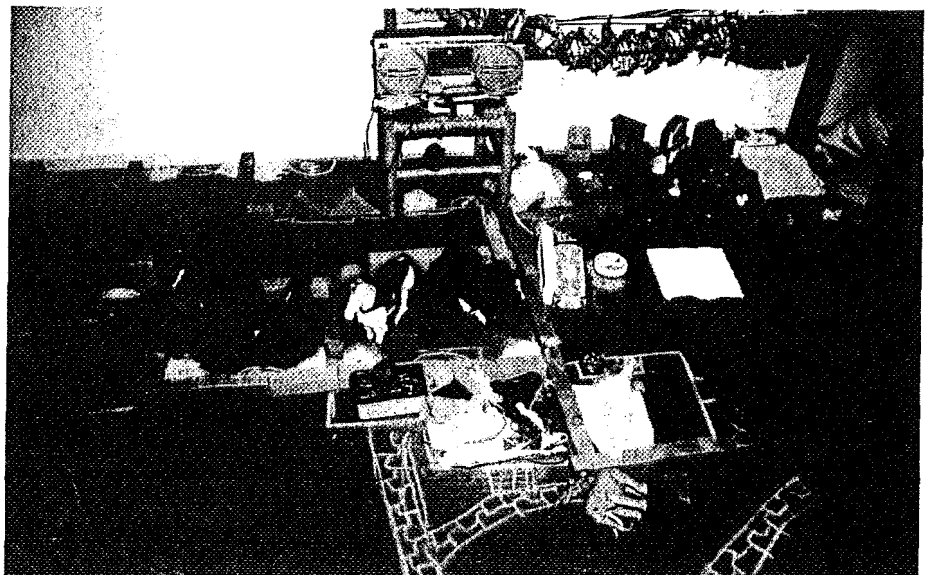


Abb. 2 (Spielkonstruktion eines 11-jährigen Mädchens)

Foto: Bachmair

– **Phantasie statt noch mehr Medien.** Können Kinder solche Gestaltungskraft und solche Phantasie ins Erwachsenenleben hinüberretten, dann fehlt dem kommerziellen Medienmarkt die Angriffsfläche, dann wird z.B. Fernsehen zu nicht mehr als zum Filmgenuss oder zur Information; verliert sich die Gefahr des Eskapismus usw. — Diese These gilt gerade auch für den aktuellen Kommerzialisierungsschub bezüglich der Gewaltphantasien. Das Ausufern monströser und gewalttätiger Heldenfiguren vom Schläge des Rambo/Rocky usw. per Film und Video führte zur Kommerzialisierung und Homogenisierung pubertärer Gewalt- und Heldenphantasien. Kinder und Jugendliche werden durch solche Filmfiguren um ihre eigenen Heldenphantasien und um entsprechende Aktivitäten gebracht (vgl. dazu Bachmair 1985). Das Beispiel von weiter oben, die Kindergruppe, die sich an den Bunker anpirscht, Angst hat, vorsichtig ist und sich dann in Helden- und Siegerpose fotografieren lässt, ist das Gegenmittel, es macht Kinder immun. (Über die unzulängliche Fototechnik kommen die Kinder sehr schnell hinaus!)

– **Mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Händen gestalten — der direkte Weg zur Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit.** Das Verschwinden oder die Eingrenzung und Abtrennung von Erfahrungsräumen z.B. durch Auto, Verstärkung, Ausgliederung von Lebensfunktionen geht mit einer medialen Kompensation und einer Kompensation durch Konsum einher. So heißt Natur erleben, im Auto in einen Naturpark fahren; Abenteuer heißt Abenteuerfilm. Der Verlust an Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit einerseits, die Ausweitung von Mobilität, Konsum, isolierten Hör- und Seheindrücken usw. andererseits ist erlebbar und ist auch zunehmend deutlicher ins allgemeine Bewusstsein eingedrungen (vgl. dazu Elias 1979). Trägt Medienarbeit zu mehr Unmittelbarkeit bei, wenn die Welt statt „durch“ den Bildschirm durchs Objektiv der Videokamera gesehen wird? Sicher liegt ein Vorzug dieser medienorientierten Arbeit bei der dafür typischen intensiven sozialen Situation, mit viel Nähe, erotischer Spannung usw. Trotzdem bleibt der „kalte Blick“ durchs Objektiv (Berr 1985), der zwischen die eigene Phantasie oder den eigenen Eindruck komplizierte Geräte und Handhabungen schaltet,

– **Realitätsbezug fordern.** Der Medien- und Konsumbrei, den wir uns tagtäglich einflößen lassen, gaukelt uns eine

konsumierbare Form des Lebens und eine verfügbare Realität vor. Wir werden anstrengungslos immer überfüttert, lassen uns überfüttern, tauchen dabei in eine Medienwelt, die zunehmend mehr die komplizierteren und mühsameren kulturellen Aneignungsformen, z.B. das Lesen, überflüssig machen. Als Beispiel der aktuelle Mozart-Boom, der den sperrigen, schwierigen, verrückten Mozart vorstellt, das aber nur konsumierbar und vordergründig in Form des Films von Foreman oder — total reduziert — durch den Plattenhit von Falco. Der Film macht letztlich aus der Musik ein Potpourri. Der Hit besingt den Rocker der Wiener Klassik. Das bleibt äußerlich. Will man etwas von dem Werk verstehen, braucht es konsequente, auch schulische Auseinandersetzung; dann reicht es nicht aus, Musik nur zu goutieren. Da müssen dann Einsichten auch gefordert und geformt werden. Grenzen setzen wird zu einer wichtigen Aufgabe. Dazu gehört auch diszipliniertes Lernen und analytische Auseinandersetzung, Erkundungen anzustellen, z.B. bezüglich der eigenen Medienbiographie, hat ebenso seinen Stellenwert. Die traditionellen, mühsam zu erwerbenden Kultur- und Kommunikationstechniken wie Lesen oder Schreiben behalten eine wichtige Funktion, insoweit sie zur Realitätsklärung notwendig sind. Maßstab, um dem leeren Lernen zu entgehen, ist der Beitrag, den solche Techniken, solche Forderungen oder solche Bemühungen zur Klärung der Realität und zur Auseinandersetzung mit Menschen leisten.

Literaturnachweis

- ANDERS, G.: *Die Welt als Phantom und Matrix*. Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen. In: ders.: *Die Antiquiertheit des Menschen*, Band 1, München 1980, S. 99-211
- BACHMAIR, B.: *Wie neue Medien pädagogisch legitimiert werden*. Systematische und historische Argumente. In: *Praxis Schulfernsehen*, Heft 88, Nov. 1983, S. 4-5
- BACHMAIR, B.: *Wo Verbote nicht mehr helfen*. Gewaltvideos, ihre Symbolik und kindliche Phantasien. In: *Bildschirm*, Jahresheft III, Velber 1985, S. 152-158
- BERR, M.-A.: *Bild-Folgen*. Der Geschulte Blick und die Fata Morgana der Sinnlichkeit. In: *Bildschirm*, Jahresheft III, Velber 1985, S. 24-27
- BETTELHEIM, B.: *Kinder brauchen Märchen*, Stuttgart 1977
- BLUMLER, J.G./KATZ, E. (ed.): *The Uses of Mass Communication*, Beverly Hills, London 1974
- BONFADELLI, H.: *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung*, Berlin 1981
- CHARLTON, N./RAPP, R./SIEGRIST, B.: *„Wenn mir die Fernseher wegnehme tät, tät ich*

spinne.“ Arbeitslosigkeit und Vielsehen im Alltag einer Familie. Vortrag beim Workshop „Qualitative Medienforschung“, Freiburg 1985

CLAUS, D./HENNEMUTH, E./HOFMANN, R./ABENDROTH, U.: *Freizeitwelt und Phantasiewelt von Dorfkindern*. Unveröffentlichtes Manuskript 1985

ELIAS, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation*, 2 Bde., Frankfurt 1979

ENGELMANN, B./ZAMETZER, H.: *Kommunikation und Handeln*, Sonderdruck aus „Jugend, Film, Fernsehen“, Heft 2, 3 u. 4, München 1974

ENZENSBERGER, H.M.: *Baukasten zu einer Theorie der Medien*. In: Prokop, D. (Hrsg.): *Massenkommunikationsforschung*, Band 2, Konsumtion, Frankfurt 1973, S. 420-433 (Original 1970)

ERIKSON, E.: *Kinderspiel und politische Phantasie*, Frankfurt 1978

ERLINGER, H.D. u.a.: *Kinder und Fernsehen*, Tübingen 1982

EURICH, C.: *Kommunikative Partizipation und partizipative Kommunikationsforschung*, Frankfurt 1980

FÜLGRAFF, B.: *Fernsehen und Familie*, Freiburg 1965

HENGST, H.: *Selbstbehauptung in der Medienkultur*. Beispiel: BMX-Fahren, in: *medien praktisch*, Heft 4, 1985, S. 19-22

HICKETHIER, K.: *Medienarbeit*. Konzepte, Projekte, Erfahrungen. In: Bauer, K.W./Vogt, J. (Hrsg.): *Kinder — Bücher — Massenmedien*, Opladen 1975, S. 111-138

JUNG, C.G.: *Der Mensch und seine Symbole*, Freiburg 1968

KÖHLER, M.: *Alternative Medienarbeit*. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, Grafenau 1981, S. 11-15

KOMMER, H.: *Früher Film und späte Folgen*. Zur Geschichte der Film- und Fernseherziehung, Berlin 1979

LANGENBUCHER, W.R./RÄDER, G./WEISS, H.-J.: *Zur Notwendigkeit einer Neukonzeption der Massenkommunikationsforschung in der Bundesrepublik*. In: Kiefer, N./Berg, K. (Hrsg.): *Massenkommunikation*, Mainz 1978, S. 9-39

ROGGE, J.-U.: *Die sehen bald nur noch fern!* Medienbiographische Betrachtungen. In: *medien praktisch* 1985, Heft 4, S. 13-18

RENCKSTORF, K.: *Alternative Ansätze der Massenkommunikationsforschung: Wirkungs- vs. Nutzenansatz*. In: *Rundfunk und Fernsehen* 1973, Heft 2/3, S. 183-197

RUMMEL, A.: *Soll der Rundfunk erziehen? Geborgte Freiheit muß verantwortet werden*, Stuttgart 1980

TEICHERT, W.: *Fernsehen als soziales Handeln*, Teil 1 und Teil 2. In: *Rundfunk und Fernsehen* 1972, Heft 4, S. 421-439 und 1973, Heft 4, S. 356-382

THEUNERT, H./DIEZINGER, A./SCHORB, B.: *Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen*. In: Bachmair, B./Mohn, E./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung*. Kassel 1985 (Bibliotheksverlag der Gesamthochschule Kassel)