

Schill, W., Tulodziecki, G., Wagner, W.-R. (Hrsg.):
Medienpädagogisches Handeln in der Schule, S. 237-251,
Opladen (Leske + Budrich) 1992

Gestaltungsräume inszenieren

1. Konzeptionelle Grundlagen

Es gibt zwei Bündel von Argumenten, die helfen sollen, Medienpädagogik vom Gedanken der „Gestaltungsräume“ her zu entwickeln. Das sind einmal Integrationsbemühungen, konzeptioneller und praktischer Art (Punkt 1.1). Das sind zum anderen kulturtheoretische Argumente (Punkt 1.2). Darauf aufbauend gilt es dann, pädagogische Ziele (Punkt 1.3) und methodische Leitlinien (Punkt 1.4) zu skizzieren.

1.1 Integrationsbemühungen

Beginnend mit der Fotografie sind auf verschlungenen Argumentations- und Begründungswegen die jeweils neuen Medien in die Schule gelangt; meist mittels zweier gegenläufiger Argumente: vor Medien bewahren oder: zum vernünftigen Gebrauch anleiten. Wenn jedoch die jeweils neuen Medien (ob einst das Foto, später Hörfunk und Fernsehen oder heute Video) alltäglich geworden sind, sie also Teil der Lebenswelt der Kinder und der Jugendlichen, Teil der Lebenswelt der Lehrerinnen und Lehrer, Teil der alltäglichen Erfahrungen und Erlebnisse, Teil der Alltagskommunikation sind, dann greift innovationsorientiertes Bewahren oder Fördern nicht. Dann sind medienorientierte Konzepte und entsprechende Unterrichtspraxis dem alltäglichen Normalen und Üblichen nicht mehr angemessen. In Medienpädagogik und Mediendidaktik wurde ab der siebziger Jahre der Alltäglichkeit des Fernsehens deshalb auch mit der übergreifenden Unterrichtsmethode des Projektes entsprochen. Die technischen Medien waren dabei nur noch der Anlaß für einen fächerübergreifenden Unterricht, der die traditionellen Medien-, Gestaltungs- und Beobachtungsfächer (Deutsch, Kunst, Werken, Sachunterricht, Sozialkunde u.ä.m.) verband. Im Unterrichtsprojekt geht es um die Integration von Kommunikation, Beobachtung, Gestaltung, Ausdruck usw.; entweder eher reflektierend analytisch (Medienanalyse und Medienkritik, Auswirkung von Medien auf ... usw.) oder eher produktiv-gestalterisch (Video-

film, Fotoausstellung über ...; für ... usw.). Bei diesen gestaltungs-, kommunikations-, ausdrucksorientierten didaktischen Integrationsbemühungen fehlt in der Regel die explizite pädagogische Antwort auf ein Integrationsmoment der Alltagskommunikation von Kindern und Jugendlichen: ‚Fernsehen‘ ist nicht nur Medien-Rezeption; Fernsehen durchsetzt — weil alltäglich — Sprache, Erleben, Ausdruck, Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen. Präziser formuliert: Fernsehsymbolik und Fernsehbilder sind integrierte Teile alltäglichen Handelns alltäglicher Kommunikation, alltäglicher Interpretation usw. ... Fernsehen steht hier als Leitmedium des Medien- und Konsumnetzes exemplarisch für technische, audiovisuelle Medien.

Konkreter heißt das, Medienerlebnisse und Mediensymbolik sind heute gleichwertige symbolische Elemente in der Beziehung der Menschen zu ihrer Welt. Lernen, Erfahrung, Erleben als Formen dieser Beziehung werden deshalb immer mehr von Medienerlebnissen und Mediensymbolik geprägt. Da es zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle eine Art Generationssprung gibt — die Pädagogen sind noch im wesentlichen ohne die Alltäglichkeit der technischen Medien aufgewachsen — muß man sich als Pädagoge die daraus erwachsende Zielsetzung bewußt klar machen: Medienpädagogischer Gegenstand sind die in die alltägliche symbolische Vermittlung (damit ist die Verbindung von Handeln, Kommunikation, Erleben, Mediensymbolik gemeint, s. *Bachmair* 1989) integrierten Medienerlebnisse und Mediensymbolik. Die alltägliche Mediensymbolik und die alltäglichen Medienerlebnisse der Kinder sollen nun auch für die Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten Funktion bekommen, die unsere Kultur für Kinder und Jugendliche für sinnvoll und notwendig erachtet. Dazu taugen auch viele der auf Gestaltung und Ausdruck hin angelegten pädagogischen Methoden, von der kreativen Medienarbeit bis hin zum Ausdruckstanz.

1.2 Kulturtheoretische Argumente und Skizzen

Die sich in der medienpädagogischen Theorie und Praxis herauskristallisierenden Leitlinien sind sinnvoll und notwendig als Reaktion auf die Alltäglichkeit der Medien, der Medienrezeption und der Mediennutzung, sowie die Alltäglichkeit der Medienerlebnisse und der kommunikativen bzw. der Handlungsfunktion von Mediensymbolik. Diese Alltäglichkeit steht in einem kulturhistorischen Prozeß, der sich mit dem Stichwort der Technologisierung vom Kommunikation markieren läßt (s. *Bachmair* 1987). Im Zentrum dieses Technologisierungsprozesses steht die Organisation von Kommunikation per technischer Medien als Informationsprozeß. Die von *Lassell* (1948) stammende Formel „Wer sagt was zu wem über welchen Kanal mit welchem Effekt“ ist die theoretische Quintessenz dazu. Was in dieser simplen Aussage als

Entwicklungsmodell angelegt ist, wird zumindest seit 1984 und mit *George Orwells* gleichnamigen Buch als realistisches Szenario diskutiert. Nachdem wir uns aus den Zwängen entmenschlichter Arbeit, zumindest ein Stück weit, befreit haben, merken wir, wie kanalisiert unsere Sinne sind in einer Überfülle technisch vermittelter Erfahrungen, Bilder, Wahrnehmungen: Die Bilder stürzen auf uns herein, an uns vorbei, halten uns vor dem Bildschirm fest, besieseln uns, dröhnen uns voll. Der puristische Weg der Eigentlichkeit ist uns schon lange versperrt. Das autonom die Welt wahrnehmende und reflektierende Subjekt war eine Hoffnung der Aufklärung. Mit der als Information verfügbaren, d.h. machbaren und konsumierbaren Kommunikation haben wir uns wieder einmal weit weg von dieser Hoffnung begeben. Statt dessen entzieht sich die Welt als „Phantom und Matrise“ (*Anders* 1956, S. 97), weil sie sich medienförmig der Verfügbarkeit, der Machbarkeit, der Konsumierbarkeit unterworfen hat. Sie stürzt dann als immerwährendes Medienerlebnis über uns herein, macht uns zu ihren Objekten, indem wir uns mit unseren Phantasiebildern, Deutungsmustern, Erlebnisweisen, Emotionen und Themen einpassen. Der Weg der Technologisierung von Kommunikation ist noch nicht bis hin zu *Günter Anders*’ „Welt als Phantom und Matrise“ ausgebaut. Eine wichtige Station ist jedoch schon erreicht. Der Alltag, insbesondere der der Kinder und Jugendlichen, ist von einem Medien- und Konsumnetz durchdrungen. Dieses Bild vom ‚Medien- und Konsumnetz‘ enthält Chancen und Hoffnungen: Die Welt, der Alltag, ist als Raum gedacht, der von außen strukturiert ist, wobei diese Struktur, das Netz, Handlungschancen bietet: Lücken im Netz suchen und diese bewahren; sich aus dem Netz befreien, indem man es zerreißt oder sich herauswindet.

Um die Metapher von der Welt als Raum zu konkretisieren, ist der Gedanke der Gestaltung notwendig. Gestaltung zielt auf die Handlungsmöglichkeiten des Menschen in seiner jeweiligen Situation. Räume sind dann etwas zu Gestaltendes, z.B. sich aus dem Medien- und Konsumnetz befreien, indem Situationen handelnd gestaltet werden. Die wesentliche Dynamik geht dabei von den Phantasien aus, da die Phantasien in einem nicht technologischen Sinne Situationen, Handlungsmöglichkeiten, Erlebnisse, Symbolik und Lebensthemen gestaltend zusammenbringen.

1.3 Pädagogische Ziele

Die Metapher des Raumes als zu gestaltender Situation braucht die systematische „Unterfütterung“ durch eine integrierte Handlungs- und Kommunikationstheorie (was hier jedoch nur als These möglich ist): Menschen handeln aufgrund von *Lebensthemen* bzw. aufgrund von aktuellen handlungsleitenden Themen. Sie artikulieren ihre Themen, indem sie sie *symbolisch darstellen*, wozu sie die *Symbolik* (= symbolische Objektivationen) *unserer Kultur* — im

weitesten Sinne als Sprache gedacht — brauchen. Die kulturelle Symbolik unserer Kinder ist zunehmend mehr die Symbolik der Medien, zur Zeit insbesondere die Symbolik der Bildschirm- und Filmmedien. Gleichzeitig verhelten ihnen diese Medien zunehmend mehr zu ihren Erlebnissen. Diese Medienerlebnisse verbinden sich mit den anderen Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt zu einer Art Amalgam, bei dem sich nicht mehr bestimmen läßt, wie was womit zusammenhängt. Pädagogisches Ziel ist es nun, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihre handlungsleitenden Themen in einem Prozeß der symbolischen Verarbeitung und Bearbeitung zu artikulieren (symbolisch darstellen) und zwar so, daß sie alle ihre Erlebnisse (einschließlich der Medienerlebnisse) und alle ihre Symbolik (einschließlich der Mediensymbolik) verwenden können.

Entwirren

Es gibt in unserer Kultur zwei wesentliche Lebensthemen, die vom Medienmarkt so funktionalisiert werden, daß die Menschen sich wegen dieser Themen in das Konsum- und Mediennetz verstricken lassen. D.h. die Medienerlebnisse und die Mediensymbolik passen sich nicht oder nur über einen expliziten Gestaltungsprozeß in den subjektiven Prozeß der symbolischen Bearbeitung und Verarbeitung der handlungsleitenden Themen ein. Im wesentlichen handelt es sich dabei um das Thema der Selbstdarstellung. Hierbei geht es um die subjektive Abgrenzung von anderen, indem der Vergleich mit anderen möglich wird: Wie groß, schön, böse, häßlich, klein, grausam ... bin ich? Dazu gehört das Thema der integrierenden Geborgenheit: Behütet, beschützt, getragen, genährt ... *werden*.¹ Zunehmend mehr und öfters realisieren Kinder und Jugendliche im und mit dem Medienmarkt und vor dem Bildschirm, Selbstdarstellungs- und Geborgenheitsthemen, projektiv mit und durch die Protagonisten und die Dramaturgie auf dem Bildschirm: So schön wie ..., mutig wie ... Das Grundschulprojekt „Fotoladen“ zeigt dagegen einen Gestaltungsraum, der im Sinne einer Selbstdarstellungs-Bühne für Kinder organisiert ist (Punkt 2.1).

Zusammenbringen

Zielt „Entwirren“ auf die Abgrenzung von den Medien und vom Medienmarkt, um die eigenen subjektiven und handlungsleitenden Themen — quasi autonom — zu realisieren, so erfordert die Alltäglichkeit der Massenkommunikation die medienpädagogische Gegenbewegung: die Medienerlebnisse und die Mediensymbolik als substantiellen Teil der Erfahrungen und der Sprache der Kinder und der Jugendlichen zulassen und sie ernst nehmen! Dabei steht uns Erwachsenen in der Regel unser Bildungsbegriff im Wege, der letztlich doch das „Gute“, „Wahre“ und „Schöne“ meint, das Normale und Alltägliche jedoch ausgrenzt. Verstärkt wird dieser Mechanismus durch unsere eigene Medien-Biographie, die sich am guten Buch orientiert, und die mit viel Vorstellungen von „Schmutz und Schund“ belastet ist. Medienpädagogisches

Ziel ist dagegen die Integration aller Erlebnisse bzw. Erfahrungen und aller symbolischen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten, was den Kindern bzw. Jugendlichen in der Regel keine Probleme macht. Sie tun es für unseren Geschmack eh zu oft und an der falschen Stelle. Gerade deshalb ist unsere Aufgabe, Gestaltungsräume pädagogisch nicht zu eng zu organisieren, statt dessen alle Ausdrucks- und Gestaltungsmittel *in ihrer thematischen Funktion* zu fördern.

Dazu wird aus dem Grundschulprojekt „Weltraumreise“ berichtet. Kinder stellen ihre grenzüberschreitende Phantasien mittels konkreter oder allgemeiner Medienbezüge dar (Captain Future, der Mörder, Pippi Langstrumpf).

Vorbeugen

Vorbeugen, im Sinne von Prophylaxe oder Immunisieren, ist ein weitgespanntes Ziel, das sich an *Bettelheims* (1977) oder *Eriksons* (1978) Theorie anlehnt. Es wird durch die Hoffnung bestimmt, daß Kinder mit Hilfe ihrer altersangemessenen Symbolik und Dramaturgie ihre handlungsleitenden Themen der Geborgenheit und der Abgrenzung symbolisch darstellen und damit auch ein wesentliches Stück bearbeiten. Sie tun dies mit Riesen und Zwergen, Mord und Totschlag, Fressen und Gefressenwerden, mit strahlenden Rittern und sich opfernden Jungfrauen, mit Barbie und HE-MAN, mit Monstern von Megara und Captain Future, mit Anna, Rambo und dem Ungeheuer der Schönen. Immer dann, wenn die handlungsleitenden Themen nicht angemessen symbolisch dargestellt und ausagiert werden, bleibt dem Medienmarkt das Thema letztlich vorbehalten.

1.4 Methodische Leitlinien

Die medienpädagogischen Ziele werden in und durch assoziative Gestaltungsräume realisiert. Wichtig ist, daß — unter dem Primat von Ausdruck und Gestaltung — die bewährten medienpädagogischen Methoden, insbesondere die der Medienarbeit, eingeschlossen sind. Zur Realisierung assoziativer Gestaltungsräume sind im wesentlichen drei Gedanken zu berücksichtigen:

Natürliche Kommunikations-, Ausdrucks- und Gestaltungssituationen als Vorbild

Bettelheim ist hier wieder sehr anregend. Er würde nie auf die Idee eines Märchen-Curriculums verfallen. Er hat Märchen erzählt oder sich darauf verlassen, daß Kinder Märchen kannten.

Haben die Märchenmotive, die Märchenfiguren, die Märchendramaturgie etwas mit den handlungsleitenden Themen der Kinder zu tun, dann greifen die Kinder die Symbolik auf, beziehen sie auf sich selber, artikulieren und gestalten damit ihre Ängste, Wünsche und Hoffnungen. Der Pädagoge braucht also nur neben dem Märchenerzählen darauf zu warten, etwas von den Kin-

dem erzählt zu bekommen, in Form von gemalten Bildern, Aktionsspielen usw. Oder, was genauso wichtig ist, er kann darauf vertrauen, wenn ein Kind all das anderen Kindern erzählt, muß er es als Pädagoge selber noch nicht einmal hören.

Assoziative Phantasie als Dynamik

Das Märchen zeigt exemplarisch auch ein zweites Definitionsmoment für Gestaltungsräume, nämlich die Phantasie als Verbindung von psychischer Innenwelt und sozialer Außenwelt, als Verbindung von Ängsten, Emotionen, Themen mit der Realität: Die Ängste des Schneewittchen, von der bösen Stiefmutter gefressen zu werden; die Lösung, von Zuhause wegzubleiben und bei den Zwergen Unterschlupf zu finden. Die Phantasie verbindet das rational Undenkbare mit dem emotional und thematisch Notwendigen: und dies immer über verschlungene assoziative Verbindungslinien. Es gibt dabei eine Lösung, die eine eigene Leistung ist und die das eigene Thema subjektiv bearbeiten hilft.

Was uns als Erwachsene dabei stört, ist die prinzipielle und unaufhebbare Vieldeutigkeit assoziativer Lösungs- bzw. Phantasie-Wege. Diese Vieldeutigkeit widerspricht unseren eigenen und zumeist den wichtigen Lebenserfahrungen, die mit unserem Beruf zusammenhängen, nämlich zielorientiert, intellektuell die Lösungen und Lösungswege zu suchen. Dagegen zielt die pädagogische Idee vom assoziativen Gestaltungsraum auf etwas, das der intellektuellen Zielorientierung vergleichbar wäre, nämlich auf einen archimedischen Punkt, der nicht (quasi post-modern) als changierendes und irisierendes Bedeutungsmosaik innerhalb beliebiger austauschbarer und wandelbarer Zeichennetze gedacht ist. Die Hoffnung ist auf ein Subjekt gerichtet, das sich selbst, seine Erfahrungen und Erlebnisse, seine Außenbeziehungen usw. wahrnimmt und sich all dessen vergewissert.

Das didaktische Modell der Inszenierung

Es ist nun ein Rahmen ‚zu schaffen‘, der die situativen Möglichkeiten anbietet, diese Vergewisserung auch und gerade gestaltend und assoziativ zu erleben. *Rauschenberger* (1985) hat vor kurzem wieder die didaktische Tradition des Inszenierens bewußt gemacht. Didaktische Aufgabe ist es, Situationen so vorzubereiten, wie es evtl. auch ein Theater machen würde. In der Schule kommt das Unterrichtsprojekt dem Typ der Inszenierung noch am nächsten. Die pädagogische Aktion aus der Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik hat das Konzept am weitesten realisiert (vgl. *Pädagogische Aktion* 1981 - 1988).

Die folgenden Beispiele zeigen unterschiedliche Inszenierungsformen, wobei es nie so etwas wie ein Textbuch gibt. Es ließe zu wenig an eigenen und subjektiven Ideen zu. Statt dessen wurde viel mit ‚Kulissen‘ (die Raumsituation wurde gestaltet) und mit genauer Regie gearbeitet (den Kindern und Jugendlichen wurden klare Vorgaben gemacht). Es sind jedoch Vorgaben, die ihnen im wesentlichen schon vertraut sein müssen. Um im Bild der Inszenie-

rung zu bleiben: Textbuch und Regiekonzept müssen in den wesentlichen Zügen bekannt und vertraut sein.

2. Beispiele medienpädagogischer Inszenierung

Es werden zwei Inszenierungen vorgestellt: Fotoladen und Weltraumreise. Im Mittelpunkt der Inszenierung Fotoladen steht die Fotografie. Ziel ist es, Fotografie für subjektive Selbstdarstellungen zu verwenden.

Die Weltraumreise kommt ohne Medienkunst aus. Sie bietet den Kindern den Raum für ihre Medienerlebnisse und für ihre Mediensymbolik.

2.1 Fotoladen — ein Projekt zur Selbstdarstellung, zum Fotografieren, Malen und Verkleiden

Für das Schuljahresende plante und organisierte die ganze Grundschule — Eltern, Lehrkräfte, Kinder, Hausmeister — ein Fest; Motto: Die Handwerker kommen. Jede Klasse baute in eigener Regie ihren Handwerker-Stand auf. An einem Samstag wurden dann Schmuck gebastelt und verkauft, in der Klasse gezogene Pflanzen angeboten, Schuhe für 30 Pfennig geputzt, Brot gebacken, Würstchen gegrillt und auch der Fotoladen aufgebaut. Für eine Mark konnten sich alle Besucher fotografieren lassen. Für ihr Foto durften sich Kinder und Eltern ihre Pose aussuchen und „in Schale werfen“, sich schön machen, ‚schmücken‘, unter Hüten und hinter Schleiern verstecken, sich mit Kleidern und Requisiten aufputzen oder auch ganz normal, wie auf dem Paßfoto, erscheinen.

Die Idee für solch ein Schulfest entstand auf der Elternbeiratssitzung der Schule und setzte eine Reihe von Unterrichtsprojekten in Gang, die — nicht zuletzt, weil die Eltern in die Verantwortung mit eingebunden waren — die üblichen Schul- und Unterrichtsgrenzen hinter sich ließen. Die Handwerker-Stände verlangten Phantasie, um zu vorzeigbaren Ergebnissen mit Profil zu kommen, brachten viel Motivation, etwas Ungewohntes, Neues, aber Akzeptables zu machen.

Die medienpädagogische Chance des Fotoladens

Warum solch einen „Raum“ und solch eine Herausforderung für Phantasie und Engagement nicht auch medienpädagogisch nutzen! Statt einer medienpädagogischen Pflichtveranstaltung pro Schuljahr, statt betulich moralisierender Fernsehkritik Selbstdarstellung in Szene setzen und dabei den Fotoapparat benutzen!

Es geht hier um eine didaktische Inszenierung, die den Kindern einer vierten Klasse nahelegt, ihre handlungsleitenden Themen (das sind die In-

halte, die Wünsche, die Probleme ihres Alltags) ein Stück weit mit einer breiten Palette von Ausdrucksmitteln auf ihre Weise zu gestalten. Konkret heißt das, der Fotoladen bietet Kindern und Eltern eine Bühne und mit den Fotos einen ‚Spiegel‘ für ihre Selbstdarstellung. Die Ausstattung des Fotoladens — Dekoration, Requisiten, Kleider, Schminke — bereitet die Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit schrittweise, assoziativ vor und ermutigt zur eigenen Phantasie. Verkleidung und Schminke bringen auch ein Stück Distanz zu sich und den Zuschauern. Während der Planung und der Vorbereitung des Fotoladens im Unterricht beschreiten die Kinder ihre Phantasiewege hin zu ihren Themen. Die vielfältigen Aktivitäten — Requisiten besorgen, Dekoration machen, Fotoapparate ausprobieren, Posen für das Fotografieren erfinden — geben dafür den assoziativen Freiraum und bieten eine Fülle von Gestaltungs- und Ausdrucksmitteln.

Woher kommt die didaktische Idee des Fotoladens? Da waren die altmodischen Fotos aus Urgroßelternzeiten: Vor einer austauschbaren Dekoration „zeigen“ sich die Leute in ihrem Sonntagsstaat; konzentriert sich für das unvergängliche Bild präsentierend: Vor den Augen der Welt sich sichtbar verewigen lassen.

Um das zu leisten, brauchte der Fotoladen zwei Abteilungen: Die *erste Abteilung*, in der man sich schminken und anmalen, Hüte ausleihen, sich austaffieren, in Schale werfen konnte (Abb. 1). In der *zweiten Abteilung* stand ein Fotoapparat auf einem Stativ vor einer gemalten Dekoration — die Bühne für eine selbstgewählte Pose (Abb. 2). Es gab dann noch eine *dritte Abteilung*. Hier liehen sich die Kinder Fotoapparate aus, mit denen sie frei auf dem Schulfest fotografierten. Für jedes Kind gab es nur eine begrenzte Zahl von Fotos, einmal wegen der Kosten; zum anderen, um ein Foto auch als etwas Bedeutsames herauszustellen.



Abb. 1: Assoziativer Freiraum: Vorbereitung auf Ideen und Phantasien

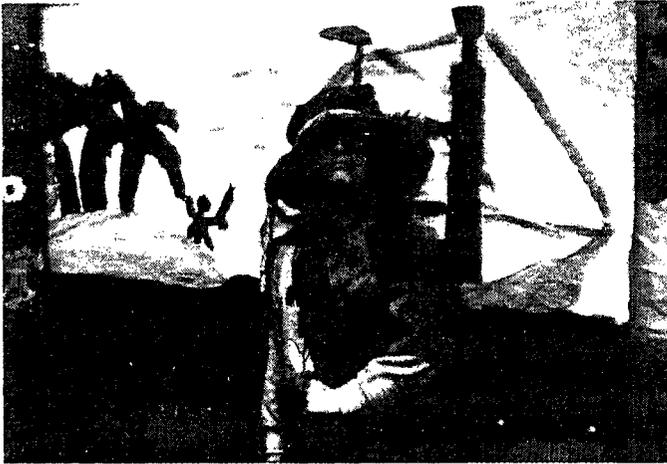


Abb. 2 Selbstdarstellung vor der Kamera

Vorbereitung

Für die Vorbereitung waren zwei Doppelstunden nötig. Die Gliederung des Fotoladens wurde den Kindern vorgegeben. Anhand des Tafelbildes wurden Aufgaben verteilt, Gruppen gebildet, Ideen gesammelt, Pläne gemacht und das Ergebnis in das Schema eingetragen. (Hier sind im Schema für die jeweilige Abteilung die Aktivitäten beschrieben.)

Foto-Laden

Nachdem sich die Kinder auf dem Schulhof umgesehen haben, werden in Tischgruppen Pläne gezeichnet.

1. Abteilung

Aufnahme-Studio

Liste dessen, was benötigt

und angefertigt werden muß:

— Dekoration malen,

(Axel, Torsten. Piratenschiff,

Michaela, Katrin: Blumenwiese,

Mark, Melanie: Himmel,

Wolke, Sonne)

— Fotoapparat, Stativ, Win-

der, Stellwände für Dekora-

tion, Filme, Filmentwicklung:

alles Angelegenheit der Eltern

— Aufbauen und Bedienen

des Fotoapparates

2. Abteilung

Schminken und Verkleiden

Ideen der Kinder für Kleider
und Material:

Bettlaken, Hüte, Schirm. Pi-

stole, Schuhe, Brille; Klei-

dungsstücke für Tarzan, Hip-

pie, King-Kong, Roboter,

Wissenschaftler, Miezekatz,

Poker-Face, Neandertaler,

Mannequin, Detektiv

3. Abteilung

Schulfest fotografieren

— Kinder probieren Fotoap-

parate (mit Belichtungsauto-

matik) in Gruppen aus und

spielen damit.

— Fotoapparate bereitstellen

(Eltern)

In der zweiten Doppelstunde wurden die von den Kindern bzw. Eltern mitgebrachten Materialien und Geräte nach Abteilungen zusammengestellt und besprochen, was man wo, wie, wann braucht, weiterbearbeiten muß usw. ... Die

Mehrzahl der Kinder ging zum Malen in den Werkraum, um dort auf großen Papierbahnen (Makulaturpapier) die Dekoration, den Hintergrund der Fotos, herzustellen. Jungen und Mädchen grenzten sich zum Teil mit ihren Motiven deutlich voneinander ab. (Jungen = Piratenschiff, Mädchen = Blumenwiese). Eine gemischte Gruppe von Jungen und Mädchen malte Himmel, Wolken und Sonne.

Eine zweite Gruppe erprobte den Fotoapparat, der auf einem Stativ mit einem ‚Winder‘ im Aufnahme-Studio stehen würde. Die Kinder fingen sofort an, sich vor der Kamera in Pose zu stellen. Die Technik (Blitz, Winder, Stativ, Drahtauslöser usw.) zu bedienen, machte den Kindern keine Schwierigkeiten.

Eine dritte Gruppe, die sich laufend veränderte — Kinder kamen und gingen — wurde in den Gebrauch der kleinen automatischen Sucher-Kameras eingewiesen, mit denen die Kinder auf dem Fest fotografieren durften, wie und was sie wollten. Diese Kameras bekamen sie aus Kostengründen ohne Filmmaterial zum Ausprobieren, was schade war, weil Kinder die Technik (Blende und Entfernung nach Symbolen einstellen) schnell verstanden, richtig handhabten und gleich zu fotografieren begannen; zuerst andere Kinder und die Lehrerin. Dann wurden sehr schnell Fotografier-Spiele daraus: Ein Junge fotografierte als Reporter für die Bild-Zeitung. Ein Mädchen fotografierte sich selber und erklärte, sie sei ein berühmtes Fotomodell, dessen Fotos in einer Zeitung abgedruckt werden. Jungen liefen als Detektive mit versteckter Kamera herum. Ein Mädchen machte sehr bald bei diesem Spiel mit und klemmte sich den Fotoapparat hinter den Hosenträger. Dann bekam das Fotografieren die Komponente einer etwas aggressiven Kontaktaufnahme: auf Fotojagd gehen. Zwei Jungen hängten sich Kameras um, jeder nahm noch eine Kamera in die Hand; sie wählten ein Mädchen als Fotoobjekt aus, das sich entziehen wollte. Es entstand eine Tobespiel mit Weglaufen, Fangen, Quietschen...

Der Fotoladen in Aktion

Am Tag des Schulfestes bauten Erwachsene den Laden auf, zögernd, weil es leicht regnete. Es mußte viel improvisiert werden; so war z.B. die gemalte Dekoration zu groß für die Stellwände. Die Technik machte Schwierigkeiten: Der Winder der Stativ-Kamera transportierte nicht zuverlässig, die Auswahl des Bildausschnittes klappte erst nach und nach (obwohl hier ein Vater am Werk war). Das tat jedoch der zwar langsam anlaufenden, dann aber durchbrechenden Lust der Kinder und Eltern, sich in Pose fotografieren zu lassen, keinen Abbruch. Die Kinder schmückten sich hingebungsvoll und verkleideten sich. Von besonderer Attraktivität waren ein Brautkleid mit Schleier und Umhänge, mit denen so etwas wie Zorro, Dracula, Superman gespielt wurde. Welche ‚Vorstellungen‘ die Kinder gaben und welche Phantasien sie dabei leiteten, ließ sich beobachtend nicht feststellen; zu viel war gleichzeitig in Gang.

Wie der Fotoladen aussieht, wieviel dort möglich ist oder ob man mit weniger Ausstattung arbeiten will, hängt im wesentlichen von zwei Dingen ab.

Einmal, innerhalb welchen Rahmens (Basar, Klassenfest usw.) der Laden aufgebaut werden soll. Zum anderen ist die Mitarbeit von Eltern unbedingt notwendig. Deshalb sind die zeitlichen und materiellen Möglichkeiten der Eltern Planungsvoraussetzung. Das ganze Projekt empfiehlt sich nur, wenn Eltern als engagierte und technisch gut ausgestattete Fotoamateure oder Berufsfotografen mitmachen; nicht zuletzt, weil alle gute Fotos erwarten. Die belichteten Filme selber mit den Kindern zu entwickeln oder zu vergrößern, ist nicht ratsam, weil es die Arbeitsmöglichkeiten von Kindern übersteigt. Zudem bieten diese Laborarbeiten wenig altersangemessene Gestaltungsmöglichkeiten.

2.2 Weltraumreise — Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik einer aktuellen Serie in die Schule hineinragen

Auch wenn man als Erwachsener noch nichts von Captain Future gehört hatte, so würde man von den Kindern — beiläufig — doch darüber informiert. So unterhielten sie sich z.B. darüber, daß sie am Samstag oder am Donnerstag unbedingt Captain Future sehen müßten.

Weil die Serie den Kindern wichtig war, sollte sie nicht nur als ‚Augenkitzel‘ an ihnen vorbeirauschen. Es galt, einen Weg zu finden, wie sich die Kinder in der Schule als dem reflektiven Teil ihrer Lebenswelt mit ihren Fernseherlebnissen beschäftigen können. ‚Beschäftigen‘ müßte dann bedeuten, die Erlebnisse zu Captain Future, evtl. die Erlebnisspuren dieser Serie mit den eigenen handlungsleitenden Themen (z.B. sich erfolgreich behaupten, Nähe suchen und im Mittelpunkt stehen) in Verbindung zu bringen. Insbesondere war ein Bearbeitungsangebot für diejenigen Kinder wichtig, die viel von Captain Future in sich aufgenommen hatten, ohne dies irgendwo zur Sprache zu bringen. Das ist gar nicht so einfach, weil man eine Serie wie Captain Future nicht zum expliziten Unterrichtsthema machen kann. Einmal muß Schule nicht auch noch Werbung für solch eine Serie machen. Zum anderen geht es darum, daß die Kinder ihre jeweils individuellen Erlebnisse im Zusammenhang mit ihren jeweils eigenen und individuellen handlungsleitenden Themen artikulieren können. Die Lösung war das Spiel ‚Weltraumreise‘. Es sollte eine Phantasie-Brücke zwischen Schule und Fernsehserie herstellen. ‚Weltraumreise‘ wurde aus zwei Gründen gewählt. Einmal, um den Kindern zu signalisieren, ihr dürft Unterrichts- und damit auch Phantasiegrenzen überschreiten. Zum anderen sollte ‚Weltraumreise‘ eine Gestaltungs- und Phantasie-Brücke zu der Science-fiction- und zu den Weltraum-Geschichten des Captain Future bilden. (vgl. *Bachmair 1984, Bachmair 1990*)

Die methodischen Schritte des Unterrichtsprojektes „Weltraumreise“

Im Rahmen von Deutsch, Kunst, Musik und der sogenannten freien Arbeit lief über insgesamt sechs Unterrichtsvormittage in einer dritten Grundschulklasse mit ca. 20 Schülerinnen und Schülern ein Projekt, bei dem die Kinder Requi-

siten für ein Spiel bastelten. Das Spiel bzw. die Spiele der verschiedenen Kindergruppen wurden dann auch am fünften Unterrichtsvormittag vor der Klasse als Zuschauer vorgeführt. Weil zwei Lehrer bei diesem Projekt mitmachten (der Klassenlehrer und der Musiklehrer) und Studenten noch weitere Hilfestellung geben konnten, war klar, daß das Unterrichtsprojekt sehr individualisierend in kleinen Gruppen ablaufen konnte.

Überblick über den Verlauf des Unterrichtsprojektes

Am *ersten Unterrichtsvormittag* spielt die Lehrerin das Lied „die Weltraumfahrt“ von einer Kinderschallplatte vor. Es schließt sich ein kurzes Unterrichtsgespräch darüber an, was man auf eine Weltraumreise mitnehmen kann und wen man möglicherweise im Weltraum trifft. Die Lehrerin gibt als Ziel vor, in der nächsten Woche die Abenteuer der Weltraumreise als Spiel vor der Klasse aufzuführen. In der Klasse gibt es eine Fülle von Arbeits- und Bastelmaterial (Scheren, Zangen, Draht, Blech, Folie, Schachteln, Kleber usw.) mit denen die Kinder sicher umgehen. In Gruppen, deren Zusammensetzung die Lehrerin lenkt, suchen die Kinder nach Ideen und beginnen zu basteln.

Abb. 3. Die Rakete startet zu einer chaotischen Reise mit Katastrophen und Fluchtmotiven aus „Captain Future“



Am *zweiten Unterrichtsvormittag* stellen die Kinder in ihren Gruppen Requisiten und Figuren für das Spiel her (z.B. Funkgeräte, Pistolen, Ungeheuer usw.). Die Kinder holen sich das Bastelmaterial vom Vortag und arbeiten wie bisher in Gruppen weitgehend selbständig an ihren Materialien. Die Lehrerin



Abb. 4/5 An Captain Futures Strahlergewehr scheiden sich die Geister Mädchen setzen sich von Captian Future ab, kommen statt dessen zu Pippi Langstrumpf. Sie gehen auf eine dieser Filmgeschichten ein und planen, von zu Hause „abzuhauen“

regt gelegentlich an, darüber nachzudenken, was man außer Funkgeräten und Robotern noch alles auf eine Weltraumreise mitnehmen könnte. Während der Materialgestaltung werden Konflikte sichtbar, bei denen sich die Kinder an die Lehrerin um Unterstützung wenden. Die Kinder beginnen mit ihren hergestellten Materialien spontan zu spielen.

Am dritten Unterrichtsvormittag, eine Woche später, vervollständigen die Kinder ihre Requisiten und beginnen mit der Planung des Spiels. Die Lehrerin gibt zu Beginn den Auftrag, das Basteln abzuschließen und eine Geschichte zu entwickeln und auch auszuprobieren. Die Kinder haben Schwierigkeiten, die Verbindung zur Arbeit der vergangenen Woche zu finden.

Der *vierte Unterrichtsvormittag* gliedert sich in drei Phasen. Zusammen mit dem Musiklehrer suchen die Kinder nach Geräuschen und Klängen, um ihr Spiel zu untermalen. Danach werden die einzelnen Spiele in verschiedenen Räumen geprobt. Anschließend führen die Gruppen ihr Spiel der Klasse vor.

Am *fünften Unterrichtsvormittag* findet ein offenes Unterrichtsgespräch über die Spiele am Vortag statt. Die Kinder erzählen, woher sie ihre Spielideen hatten. Dabei wird über Trickfilme und über Captain Future gesprochen.

Der *sechste Unterrichtsvormittag* liegt nach den Osterferien. Die Kinder sind wieder in den gleichen Gruppen, in denen sie auch schon gebastelt und gespielt haben. Jede Gruppe soll auf einem Plakat ihr Spiel darstellen. Die Kinder bekommen dazu die Fotos, die von ihren Spielaufführungen gemacht wurden. Die Kinder nehmen sich viel Zeit, sich die Bilder herauszusuchen, die sie verwenden wollen. Es ist klar, daß die Plakate, wenn sie fertig sind, in der Klasse aufgehängt werden. Von der Lehrerin kommt der Arbeitshinweis, die Fotos nach dem Spielverlauf zu ordnen, durch kurze Texte zu erläutern und auf einen großen Plakatkarton zu kleben. Diese ‚Nacharbeit‘ erklärt bei den Kindern nicht sehr gut an. Die Weltraumreise ist bei ihnen weitgehend abgeschlossen; die Spielvorführungen sind zu weit weg. Nur eine Gruppe von Mädchen unterhält sich über Pippi Langstrumpf, weil sie aus einem Pippis Film-Abenteuern Anregungen für ihr Spiel übernommen hatten (vgl. Abb. 5).

Medienspuren

Die Jungen und Mädchen begeben sich bei ihrer Phantasie-Reise in die Gefilde des Fernsehens. Sie machen es den Lehrern und Zuschauern unterschiedlich schwer bzw. leicht, etwas davon wahrzunehmen. Ein Junge, der Schwierigste der Klasse, der ewig Störende, scheint gar nicht mehr anders reden zu können als in Fernsehzitate. Ein Mädchen spielt Captain Future exakt nach, läßt sich dabei aber von niemandem in die Karten schauen. Für beide ist Captain Future sehr wichtig, sie kennen dessen Handlungsmuster und viele Details, weil ihr jeweiliges Thema in Captain Future erscheint. In der Schule gibt es nun eine für sie typische gruppenspezifische Problemkonstellation, in der sie ihre Captain-Future-Erlebnisse und die entsprechende Symbolik zur Sprache bringen. Es ist der erste notwendige Schritt zur Distanz vom Serienthema und von der Seriensymbolik; notwendig, um das Gemenge von Themen und Sprache zu entwirren.

Unterlegene Jungen kämpfen mit Captain Future gegen die „Megaras“

Zwischen zwei zielorientiert arbeitenden Mädchen und zwei eher ‚chaotischen‘ Jungen gibt es einen zähen Kampf, wer zu bestimmen hat. Götz bastelt z.B. mit geringstem Aufwand aus einer Schachtel ein Funkgerät, indem er ein Stück Draht in sie hineinsteckt; springt damit durch die Klasse und funkt irgendwelche Kinder an. Christa ermahnt ihn, doch konstruktiv zu basteln.

Sein Vorschlag „R2D2“, den „Roboter aus Krieg der Sterne“ lehnt sie aber klar ab. Der Konflikt eskaliert. Götz entzieht sich. Christa gelingt es, die Lehrerin hinter sich zu bekommen, die Götz ermahnt und für den dritten Tag die Gruppe trennt. Götz mit noch zwei anderen Jungen entwickelt dann die Spielidee, sie seien „Raumweltpolizisten“, die gegen die überall drohenden „Monster von Megara“ kämpfen. Sie schießen und kämpfen sich von da ab durch die Klasse, ohne zwischen Spielvorbereitung und Spielaufführung, zwischen Bühne und Unterrichtssituation zu unterscheiden. Eine genaue Analyse der Tonbandprotokolle zeigt, daß sie das Grundmuster von Captain Future (Bedrohung kämpfend abwehren) und viele konkrete Filmszenen aus der Serie verwenden („Monster von Megara“ ist z.B. ein Zitat). Es liegt nun die Vermutung nahe, daß die Jungen ihre Erfahrungen im Konflikt mit den zielstrebigem und erfolgreichen Mädchen in einem Kampfspiel nochmals durchspielen, mit einem anderen Ergebnis als in der Realität. Sie versichern sich dabei — symbolisch, indem sie die Serie ständig bemühen — des Captain Future als strahlendem, siegreichem Helden, der sich aus jeder bedrohlichen Situation freikämpft.

Captain Futures Katastrophen-Geschichte

In ihrer Gruppe kommt Antonie in Streß, weil die anderen Jungen und Mädchen ihren eigenen Assoziationen und Phantasien nachhängen und sich auf keine Linie für ein erfolgreich präsentierbares Gruppenspiel einlassen. So beginnt sie nun, eine Fülle von Katastrophenmotivationen in die Gruppe einzubringen: „Die Planeten sollen zusammenstoßen und wir müßten etwas sprengen. Dann wär was passiert, irgendwie, das wär danach verunglückt...“ „und davon wär die Rakete untergegangen, und da müßten wir unten was, in echt, was Neues bauen, ja.“ ...“ Ja, und die Rakete wär in so ne Steinhöhle gefallen, und da müßten wir als sprengen und müßten als die Werkzeuge und als so bohren und so.“ Dazu bringt sie noch einen enormen Zeitdruck: „Können se uns behilflich sein? In zwei Monaten und 65 Sekunden explodiert ... in zwei Tagen und 65 Sekunden explodiert der Planet auf dem Kelvis, und wir müssen —.“

Gruppendynamisch ist sie damit erfolgreich. Mit Katastrophen- und mit Drucksituationen gelingt es ihr, die anderen Kinder — jeweils für einen Moment — geschlossen um sich zu scharen, um dann gleich wieder gezwungen zu sein, eine noch größere Katastrophe einzusetzen: ... „Nämlich Sprengstoff hilft nicht, sonst geht unsere ganze, unser ganzer Weltraum unter.“ In dieser Drucksituation verwendet sie eine Fülle von Zitaten aus Captain Future, die sie jedoch so geschickt verschleiert, daß ihr niemand auf ihr ‚Drehbuch‘ kommt: Im Streß und erfolgreich wie Captain Future und mit Captain Future.

Anmerkung

- 1 In Bettelheims Medien- und Märchentheorie finden sich zu beiden Themen Beispiele, die vor einem vergleichbaren kommunikationstheoretischen Hintergrund interpretiert werden (vgl. u.a. das Kapitel „Von der Wichtigkeit der Objektivierung“, Bettelheim 1977, S. 73 ff.).