

In:

Bernd Schorb (Ed.), Medienerziehung in
Europa / Media Education in Europe,
Reihe Medienpädagogik, Kopäd Verlag München, 1992

Ben Bachmair

Medien und Phantasien inszenieren

*Didaktische Planung
identitätsfördernder Medienarbeit*

Der pädagogische Ansatz aktiver Medienarbeit

Akzeptierte didaktische Leitlinien

In den Zwanziger Jahren gründeten Lehrer in Schulen "Lichtbildarbeitsgemeinschaften" für Schüler. Ausschlaggebend dafür waren die privaten Erfahrungen mit dem Fotoapparat, die einzelne Lehrer außerhalb der Schule mit ihrer Hobby-Fotografie gemacht hatten. Diese Erfahrungen versuchten sie, pädagogisch für die Schule auszuwerten und auch didaktisch umzusetzen. So entstand aus dem privaten Lehrerhobby die erste Form aktiver Medienarbeit für Schüler. Deren didaktische Leitlinien gelten im wesentlichen auch heute noch.

- Ein Lehrer oder Sozialpädagoge - sozusagen in der Rolle des Handwerksmeisters - gibt aufgrund seiner Erfahrungen mit Medien Kindern und Jugendlichen die Anregung, mit dem von ihm bzw. von ihr favorisierten Typ von Medium zu arbeiten. Die persönliche Qualifikation des Pädagogen, mit einem Medium umzugehen, und seine bzw. ihre Interessen und Neigungen sind entscheidend für das, was dann in der Medienarbeit der Kinder und Jugendlichen passiert. Wer mit Videoproduktion, professionellem Radio oder einem anderen Typ von Medium oder Medienproduktion Erfahrungen hat, bietet diese dann Jugendlichen an.

- Seit der "Lichtbildarbeitsgemeinschaft" der Zwanziger Jahre hat die Medienarbeit die Form der Medienproduktion, die in das Schema und die Denkweise des "Arbeitens" eingebunden ist. Didaktisch geschieht das in Form des Projektes.

- Das Foto als Ergebnis der Medienarbeit wurde damals als Anschauungsmittel in die Lehrmittelsammlung der Schule integriert. Das Produkt der Fotoarbeit war damit für die eigene Schule als Öffentlichkeit bestimmt und so in diesen konkreten Kommunikationszusammenhang integriert. Die Integration der Medienarbeit und auch ihrer Medienprodukte in Kommunikationszusammenhänge der Kinder und Jugendlichen ist heute ebenfalls selbstverständlich und allgemein akzeptiert.

Leben im Medien- und Konsumnetz

Diese drei didaktischen Leitlinien der frühesten Form aktiver Medienarbeit allein reichen heute nicht mehr aus, um diese medienpädagogische Methode für heutige Kinder und Jugendliche zu rechtfertigen. Es geht heute nicht mehr um Hobby-Medien, sondern darum, daß Kinder ganz selbstverständlich in einem "Medien- und Konsumnetz" aufwachsen. Ihre durch Konsum und Massenkommunikation geprägte Lebenswelt und die Bilder-Welt der Medien, die sich die Kinder und Jugendlichen zu eigen gemacht haben, fordern neue pädagogische Überlegungen. Mit der Veralltäglichen des Fernsehens Ende der Sechziger Jahre begann deshalb bei Pädagogen eine (etwas unübersichtliche) Diskussion darüber, wie diese Entwicklung einzuschätzen sei. Obwohl sich in einer kultur- und bildungsorientierten Öffentlichkeit eher die Vorstellung von Bedrohung und Kulturverfall durchsetzte,¹ bildete sich bei den Medienpädagogen zunehmend deutlicher der Konsens heraus, die Kinder und Jugendlichen so zu akzeptieren, wie sie denken, fühlen und handeln. Folglich müssen sich gerade die Medienpädagogen auf die medienbestimmte Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und auf ihr Konsum- und Medienhandeln einlassen. Damit akzeptieren Medienpädagogen auch den Sachverhalt, daß Medien und Konsum diese Lebenswelt strukturieren. Erst im zweiten Schritt kommt die Kritik an der kulturellen Entwicklung, dies jedoch in der genuin pädagogischen Form, die "Identität" der Kinder und Jugendlichen zu fördern und zu unterstützen.

Identität als medienpädagogische Perspektive

Bei der aktiven Medienarbeit, wie bei medien- und organisationskritischen Methoden der Medienpädagogik² geht es deshalb gerade darum, die Menschen so zu fördern und zu unterstützen, daß sie ihre Kommunikation, ihre Ausdrucksfähigkeit, ihren kritischen Blick weiter entwickeln und damit ihre Welt, ihre Lebensweise und Lebensperspektive gestalten.

In den letzten Jahren richtete sich die Diskussion stark auf die "persönliche Identität" der Kinder und Jugendlichen. Ein theoretischer Versuch ging bzw. geht von den "handlungsleitenden Themen" der Menschen aus.³ Die Lebens- und Kommunikationsinhalte der Menschen in ihrer lebensgeschichtlich einmaligen und in ihrer alterstypischen Form sind die Aneignungs- und Gestaltungsperspektiven der Menschen. Sie werden auch zur Erziehungsperspektive. Erziehung soll die Menschen so stärken, daß sie ihr Leben in den komplexen Systemstrukturen der industriellen Welt gestalten können.

Darüberhinaus gibt es Versuche, die geschlechtsspezifische, soziale, religiöse und kulturelle Identität als Perspektive aktiver Medienarbeit zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Medienarbeit steht dann der Umstand, daß Jugend-

liche auf dem Land oder in der Großstadt leben, die Kinder von Emigranten an einer kulturellen Grenze stehen und ähnliches mehr. Gerade die kulturelle Identität ist eine genuin medienpädagogische Perspektive, weil Massenkommunikation mit der von ihr ausgehenden Homogenisierung im prinzipiellen Widerstreit zur regionalen und sprachlichen Identität der Menschen steht. Um dieses Problemfeld praktisch wie theoretisch auszuleuchten, braucht es noch viel Zeit für vielfältige Versuche und unterschiedliche Erfahrungen.

Didaktische Fragen und Konzepte

Dagegen sollte auf der Tagesordnung medienpädagogischer Theorie die überfällige Diskussion um die eigene Didaktik stehen. Noch immer ist die persönliche Medienkompetenz der Medienpädagogen und ihre institutionelle Einbindung (Schule, Sozialarbeit usw.) die Richtschnur für die jeweilige Didaktik der Medienarbeit. So stehen recht willkürlich curricular ausgefeilte Projekte neben künstlerischer Arbeit, dokumentarische Spurensuche mit Medien neben professioneller Rundfunkproduktion, die Werkstatt neben dem Lehrgang, usw. Aus dieser Zufälligkeit kommt man auch nicht heraus, indem man die alte didaktische Kontroverse von Prozeß- oder Produktorientierung wiederzubeleben versucht. Die Massenkommunikation und ihre spezifische Qualität, das Leben, Handeln, Wahrnehmen im Medien- und Konsumnetz sind die Phänomene oder Probleme, an denen sich die Didaktik ausrichten muß.

Hierzu nun einige Stichworte:

- Die *“Bilder-Welt” der Massenkommunikation hat sich mit Handeln, Erleben und Kommunikation der Menschen zu einer selbstverständlichen Einheit, zur “Medienkommunikation”⁴, verbunden.*

- *Medienproduktion und Massenkommunikation orientieren sich nicht mehr primär an intellektuellen Idealen der Aufklärung (Bildung, Erfahrung, Kritik), sondern an individualisierten Handlungs- und Erlebnisweisen in einem gleichartigen Lebens- und Erlebnisstil. Dieser Lebens- und Erlebnisstil ist auf Verfügbarkeit, Akzeptanz und momentane, sich schnell verändernde Intensität ausgerichtet.*

Kommt man hier mit dem didaktischen Konzept der Arbeit und der intellektuellen Kritik weiter? Muß jetzt nicht die Erlebnisqualität von Massenkommunikation den didaktischen Maßstab liefern? So gesehen, sind gerade die Phantasie-Bilder und die theatralischen Inszenierungen der Mediendarstellungen der Angelpunkt didaktischer Planung.

Wie das in der Schule geschehen kann, wird nach einer Skizze des didaktischen Konzepts *“Assoziative Gestaltungsräume inszenieren”* an einem Unterrichtsbeispiel geschildert.

Assoziative Gestaltungsräume inszenieren

Die didaktische Aufgabe, gerade auch in der Schule, besteht darin, mit den Phantasie-Prozessen und mit dem assoziativen Bilder-Denken der Kinder "umzugehen", und das, obwohl dies eigentlich nicht in die Schule paßt. Als erstes muß man mit völlig anderen didaktischen Planungsmodellen als denen des lernzielorientierten Unterrichtes an den Unterricht "über" Medien und Massenkommunikation herangehen. Solch ein Planungsmodell kann das Theater und seine Inszenierungen ("Mis-en-scene") liefern. Das Theater hat es immer mit assoziativen Phantasieprozessen und mit Denk-Bildern zu tun, die mit Hilfe eines Skripts auf die Bühne gebracht werden. Wenn man nun als Lehrer in die Rolle des Regisseurs (Art Director) schlüpft, kann man der Phantasie der Schüler Phantasie-Räume anbieten, in denen sie sich assoziativ bewegen und in denen sie ihre Themen, Vorstellungen und Wünsche darstellen und verarbeiten können.

Didaktisches "Handwerkszeug"

Dazu ist ein Skript⁷ notwendig, das die Schauspieler auf der Bühne realisieren. Das Skript haben die Kinder meist schon im Kopf. Der Lehrer sollte ein gemeinsames Skript herausarbeiten oder deutlich machen, damit die Schüler nicht gegeneinander zu agieren beginnen.

Neben den Skripts haben Requisiten die Aufgabe, einen Inszenierungsraum (= Gestaltungsraum) zu schaffen, innerhalb dessen die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Phantasie und dem Medienmaterial, das sie sich jeden Tag aus der Massenkommunikation besorgen, agieren.

Didaktische Ziele einer Inszenierung

An welchen Zielen soll sich der Lehrer mit seiner Planung orientieren?
Welchen Zweck haben Gestaltungsräume?

Meines Erachtens sind folgende drei Ziele wichtig:

- *Fernseherlebnisse und Filmerlebnisse in den Alltag und in das eigene Denken und Fühlen zu integrieren. Dies ist ein aktiver Verarbeitungsprozeß, bei dem die Bilder und Geschichten der Massenkommunikation in die eigenen Themen, in die eigene Denkweise, in die eigene Vorstellungswelt integriert werden. Dies ist ein aktiver Prozeß der Anpassung der Bilder und Geschichten der Massenkommunikation an das eigene Leben und an die eigene Person.*

- *Mit Hilfe von technischen Medien und den Bildern und Geschichten der Massenkommunikation die eigenen wesentlichen und handlungsleitenden Themen auszuagieren.*

- Die Ausdifferenzierung der subjektiven Erlebnisweisen zu unterstützen, um damit zu einer Kultivierung der assoziativen Phantasie der Menschen beizutragen.

Die unstete Bilder- und Konsum-Welt der Medien beginnt wichtiger zu werden als die (ehedem) "objektiven" Sachverhalte und Ereignisse. So ist die Massenkommunikation und ihre Bilder-Welt auf dem Wege, zur bestimmenden sozialen Welt zu werden. Da die Medien selber wenig zu einer Medien- und Kommunikationskultur beitragen, hat die Schule die wichtige Aufgabe, die assoziative Phantasie der Kinder und Jugendlichen zu kultivieren. Hier ist der kreative und der reflektierende Umgang mit den technischen Medien sowie der Gebrauch technischer Medien als subjektives Ausdrucks- und Gestaltungsmittel wichtig. Gerade in der Funktion der kultivierten und subjektiven Ausdrucksmittel liegt der pädagogische Wert der aktiven Medienarbeit.

Beispiel: Kunst mit Tonband, Foto und Video erkunden

Jugendliche suchen in einer Ausstellung aktueller Avantgarde-Kunst Ideen und das Bild- und Tonmaterial für eigene Gestaltungsobjekte, die sie dann vier Wochen später am Ende des Projektes in einem großen Zelt am Rande der Ausstellung auch öffentlich präsentieren. Dazu sind Künstler eingeladen, die die Jugendlichen mit ihren eigenen Werken und Vorführungen zur Stellungnahme und zum Reden herausfordern.

Die Jugendlichen streifen nun durch die Kunstaussstellung und suchen sich mit Fotoapparat und Tonband oder auch mit der Videokamera das Bild- und Tonmaterial von Kunstwerken, die sie attraktiv finden, über die sie sich ärgern, von denen sie sich provoziert fühlen usw.

An die Dinge heranzuführen - von "knuffig und süß" zur aktiv spielerischen Auseinandersetzung mit Objekten

Hier beteiligt sich auch eine Gruppe 15- und 16-jähriger Mädchen einer 10. Klasse, die sich für alles andere zu interessieren scheint als für Kunstobjekte. Das Tonband öffnet ihnen den Weg, ihre spontanen und bewertenden Kommentare ernstzunehmen. Das Fotografieren unterstützt sie, Objekte distanziert anzuschauen, um sich dann auf die Handlungsangebote der Kunstobjekte spielend einzulassen.

Distanzierte bis geringschätzig kommentare

Ohne langes Nachdenken oder distanzierte Betrachtung bewerten die Mädchen Kunst als "Müll" und sparen nicht mit stereotypen Kommentaren wie

“nobel”, “knuffig”, “cool”, “gut”, “süß”. Es fallen Bemerkungen wie “Ob das... auch zu dem Kunstzeug da gehört”, “Den Müll dürfen wir nicht beschädigen”, “Na, ob das Kunst ist”.

Aufmerksamkeit für gegenständliche, konkrete, in eigene Alltagserfahrungen integrierbare Exponate

Eine zweite Phase des Ausstellungsrundgangs beginnt mit dem Benutzen eines Fotoapparates und einer Polaroid-Kamera. Die Mädchen fotografieren vor allem solche Objekte, die als Ganzes oder in ihren einzelnen Elementen konkret und gegenständlich sind, oder die sie in die eigene Alltagserfahrung integrieren können. Vor einem unübersehbaren riesigen Relief (Robert Morris) an der Wand bleiben sie eine Weile stehen und reden über Einzelheiten wie “Versteinerungen” und “Schrauben”. Auf Anselm Kiefers gigantischen Bildern bemerken sie Einzelheiten wie “Drähte”, “Stromkabel”, “Schlittschuhkufen” und “Rollschuhe”. Bei Objekten aus mehreren Pflanzenkübeln mit Holzfiguren, die von Grünpflanzen umrankt sind (Guiseppa Penone), zählen die Mädchen identifizierbare Details auf (“Pflanzen, “Was Grünes”). In mehreren trichterförmigen Hohlkörpern sehen sie “Kochschüsseln”.

Sie sehen jetzt Konkretes, Gegenständliches und kommentieren es, jedoch ohne es sofort abzuwerten. Statt “Soll das Kunst sein?” fragen sie sich, welche Bedeutung die Kunstobjekte haben könnten und stellen Fragen wie “Versteh ich nicht”, “Habt Ihr schon mal im Katalog nachgesehen?”.

Gemeinsam mit Ausstellungsobjekten spielen

Danach gehen sie spielerisch, tastend auf Kunstobjekte zu und machen mit ihnen spontane Aktionen. Die Mädchen gehen in eine riesige Stahlspirale, die aus einer bedrückenden, etwa zwei Meter hohen Stahlwand geschmiedet ist (Richard Serra). Sie stehen eingezwängt zwischen Gebäudewand und Stahlwand. Sie erleben die Situation als Beklemmung und befreien sich daraus, indem sie versuchen, über die Stahlwand zu klettern und zu schauen. Weil die Stahlwand die Besucher einzwängt und bedrängt, die Mädchen dieses Gefühl des Bedrängt-Seins und des Eingesperrt-Seins auch erleben, reagieren sie auf das Kunstwerk in der dafür adäquaten Weise: sie versuchen, die Stahlwand zu überwinden, indem sie an der Wand hochklettern und über sie hinwegschauen.

Damit hatten sie nun auch ihre eigene und dynamische Zugangsweise zu Kunstobjekten gefunden. Der Weg war über Tonband und Foto bzw. die zugehörigen Aussagen und Erlebnisweisen bis hin zum eigenständigen, spielerischen Handeln als Reaktion auf ein Raumerlebnis gelaufen. Von da an gehen sie auf Kunstobjekte spielend zu, probieren sie aus, entdecken sie

sinnlich tastend, spielen mit inszenierten Kunst-Situationen der Ausstellung und ergreifen richtiggehend Besitz von einer Kunst-Installation (Jenny Holzer).

Die Rolle der Medien Fotoapparat und Tonband

Die Mädchen benutzen Tonbandgerät, Fotoapparat und Polaroidkamera in der Weise, daß sie ihre Wahrnehmungs- und Erlebnisweise ausdifferenzieren.

Aktivitäten	Zeit
Projektidee vorstellen, Gruppen zusammenstellen und Ideen sammeln, Medientechnik ausprobieren	3 Doppelstunden in der Schule an drei Tagen (im Rahmen von Kunst und Deutsch)
Kunstaussstellung erkunden, Aufnahmen mit Tonband und Foto machen	1 Nachmittag außerhalb der Schulzeit
aus den Fotos und Tonbandaufnahmen ein eigenes und vorführbares Objekt oder eine Performance o.ä.m. entwickeln	2 Doppelstunden an 2 Schultagen, 1 bis 2 Nachmittage außerhalb der Schulzeit, um Tonbänder zu schneiden, Fotos zu bearbeiten usw.
die Gestaltungsobjekte oder die Dokumentation von Happenings usw. in einem Zirkuszelt aufbauen und öffentlich an einem Samstag präsentieren	Projektionsgeräte und Gestaltungsobjekte aufbauen (ca. 3 Stunden), Präsentation (ca. 1 Stunde), abbauen (ca. 1 Stunde)
Dokumentation des Projektes in der Schule aufbauen	ca. 3 Stunden am Nachmittag außerhalb des Unterrichts

Tab.1 Überblick über die Unterrichtseinheit

Sie kommen von ihren banalen und abwertenden Kommentaren (hier ist das Tonband wichtig) zu einer differenzierten Zugangsweise. Sie entdecken im zweiten Schritt in Kunstobjekten konkrete Dinge des Alltags. Dabei hilft ihnen der fotografische Blick durch das Objektiv der Kamera. Danach sind sie in der Lage, mit Hilfe körperlich sinnlicher Wahrnehmung Kunstobjekte in eigene Spiele zu integrieren.

Anmerkungen

- ¹ typisches Argumentationsmuster: Die Droge im Wohnzimmer (Winn) / Ende der Kindheit, Wir amüsieren uns zu Tode (Postman)
- ² Stichworte hierzu sind "Media Awareness", "Medienmündigkeit" (Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung, K. Boeckmann, G. Stolz und B. Hipfl), "Medien-Literalität"
- ³ siehe das Konzept der "handlungsleitenden Themen" (Bachmair u.a. 1984, S. 106 ff, Bachmair 1990) bzw. der "thematischen Voreingenommenheit" (Charlton, Neumann 1990, S. 91 ff)
- ⁴ siehe hierzu M. Charlton, B. Bachmair (Hrsg.) 1990
- ⁵ zum Konzept des Skripts siehe H. Hengst 1990

Literatur

- Bachmair, Ben: Technologische Veränderung von Kommunikation als Herausforderung für die Pädagogik. In: Schäfer, G./Loch, W. (Hrsg.): Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Weinheim 1980, S. 147-189.
- Bachmair, Ben, u.a.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen, Kassel 1984.
- Charlton, Michael / Bachmair, Ben: Medienkommunikation im Alltag - Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungfernsehen, Bd. 24. München 1990.
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Medien im Vorschulalter, Tübingen 1990.
- Hengst, H.: Szenenwechsel - Die Scripts der Medienindustrie. In: Charlton, M./ Bachmair, B. (Hrsg.): Interpretative Studien zum Medien- und Kommunikationsalltag von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungfernsehen, München 1990, S. 191-209.
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1983.
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode, Frankfurt 1985.
- Winn, M.: Die Droge im Wohnzimmer, Reinbek bei Hamburg 1984.