

*Ben Bachmair*

## Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen

### Überlegungen zum Zusammenhang von Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden

Dem folgenden Beitrag liegen Erfahrungen mit einem Forschungsprojekt zugrunde, das Formen medienvermittelter Kommunikation von Kindern untersucht. Diesen Forschungserfahrungen gehen zwei Annahmen voraus: Einmal soll Kommunikationsforschung nicht die gängige Medienfixierung 'wiederholen', also nicht Medien-Forschung betreiben. Mit dieser Entscheidung wird die Abtrennung technischer Medien vom Alltag nicht einfach hingenommen, obwohl sie insbesondere durch das Fernsehen und die zugehörige Wirkungsforschung selbstverständlich wurde. Deswegen geht es im folgenden um die Begründung und Entwicklung 'ganzheitlicher' Forschungsmethoden, die eine Alternative zur Medien-, Wirkungs- oder Rezeptionsforschung bieten (vgl. Rowland, 1986; Hall, 1986; Bachmair, 1984; Charlton/Neumann, 1986).

Die zweite Annahme geht davon aus, daß Alltag und Forschung eine gemeinsame Basis haben, und zwar *kommunikativ zu sein*. Von dieser kommunikativen Basis aus gesehen, ist Forschung eine spezialisierte Form der Realitätsdeutung, die notwendigerweise auf Alltagserfahrungen aufbaut. Hinzu kommt, daß Forschung kommunikative Elemente verwenden muß, die auch in den alltäglichen Deutungen notwendig sind (z.B. Reflexivität, symbolische Objektivation usw.) beinhaltet.

Diese beiden Annahmen haben einen Berührungspunkt, nämlich auf Abtrennung bezogen zu sein, einmal auf die Abtrennung der Medien von der Kommunikation, zum anderen auf die Abtrennung der Forschung vom Alltag, und, das ist die positive Wendung, diese Abtrennung nicht als naturwüchsig zu akzeptieren. Daraus folgt, Forschung ist 'nur' eine spezialisierte Form einer im Kern kommunikativen Realitätsdeutung. (Das ist eine der wesentlichen Thesen sog. kommunikativer Sozialforschung, vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976, S. 16.) Kommunikation, die auf technologischen Organisationsformen aufbaut, ist ebenfalls nur eine spezialisierte Form von Kommunikation. An diesem 'kommunikativen' Punkt entsprechen sich Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden, und zwar nicht im Sinne traditioneller Kriterien wie Reliabili-

tät, Objektivität oder Validität. Sie entsprechen sich vielmehr, weil sie dem gleichen historischen Veränderungsprozeß unterliegen. Diese Veränderung betrifft Kommunikation als symbolische Vermittlung von Subjekt und Realität.

Dieser Prozeß der Veränderung der Beziehung von Subjekt und Realität und seine aktuellen Erscheinungsformen, und zwar insoweit sie Kommunikation und Alltagsleben von Kindern betreffen, müssen als erstes geklärt werden (1. Punkt), um daraus forschungsmethodische Konsequenzen zu ziehen (2. Punkt), die abschließend exemplarisch belegt werden (3. Punkt).

### **1. Medienvermittelte Lebensformen und das Verständnis von Kommunikation als symbolische Vermittlung**

Kommunikation, Alltagsleben und Forschung unterliegen einer Entwicklung, deren Logik am prägnantesten mit Technologisierung zu bezeichnen ist. Technologisierung hat sowohl die Zerlegung von Kommunikation in Produktion, Medien, Rezeption als auch die Professionalisierung von Forschung in Gang gesetzt.

Nimmt man diesen Gedanken der Technologisierung ernst, dann ist mit der Hinwendung zu ganzheitlichen Forschungsmethoden noch nicht viel gewonnen. So ist die Entscheidung für qualitative Methoden, begründet durch die Absicht, komplex und ganzheitlich vorzugehen, statt quantitative Methoden einzusetzen, die zu einer Isolierung des Forschungsgeschehens von Lebenszusammenhang beitragen, nur sehr vordergründig. Ebenso reicht es auch nicht aus, nur einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und das 'interpretative Paradigma' gegen das 'normative Paradigma' zu setzen (Wilson, 1973), um neue ganzheitliche Forschungsmethoden zu entwickeln. Genauso begrenzt bleibt eine umfangreiche Kritik der Wirkungsforschung wegen ihres reduzierten, unhistorischen und formalen Kommunikationskonzeptes (z.B. Dröge u.a., 1973, S. XIVff), wenn dann doch wieder innerhalb des Organisationsmodells der Massenkommunikation (Informationstransport vom Sender zum Empfänger per Medium) argumentiert wird; man z.B. nach rezeptiven Bedingungen, Stimulusfeldern u.ä. die Forschung gliedert (s. S. VII).

Eine Spontan-Phänomenologie des Alltags reicht ebenfalls nicht aus, um forschend an der Lebendigkeit des Alltags 'teilzunehmen'. 'Teilnahme' ist eine nicht realisierbare Fiktion! Notwendig ist dagegen, die Abtrennung von Forschung und Alltag zur Kenntnis zu nehmen und methodologisch zu lösen.

Fazit: Eine ausreichende Begründung von Forschungsmethoden braucht den Gedanken der Technologisierung von Kommunikation, weil mit Technologisierung der grundlegende Mechanismus erfaßt ist, der Forschungsmethoden wie Forschungsgegenstand gleichartig determiniert. Demzufolge geht es beim ersten methodologischen Schritt um eine Analyse der Entwicklung der Technologisierung von Kommunikation. Ziel dabei ist, den Forschungsgegenstand als spezielle Form symbolischer Vermittlung zu verstehen und Methoden zu entwickeln, sich diesen speziellen Formen interpretierend zu nähern. (Dieser Zusammenhang wird hier exemplarisch in bezug auf Kinder skizziert.) Allgemein heißt das, von den Strukturen medienvermittelter Lebensformen im Kontext der Technologisierung ausgehend, werden forschungsmethodische Regeln entwickelt, die diesen Strukturen angemessen sind.

### Technologisierung

Das Konzept der Technologisierung richtet sich auf den zentralen Mechanismus kultureller und sozialer Veränderungen in der Industriegesellschaft. Damit ist ein Prozeß gemeint, der von der Industrialisierung der Güterproduktion ausgeht und nach und nach immer mehr Lebensbereiche und Lebensvollzüge erfaßt und domestiziert. Der systematische bzw. historische Hintergrund der Technologisierung ist die Arbeitsteilung. Lefëbvre (1975, S. 114f) skizziert die grundlegenden Argumente und verweist dabei auch auf Gedanken von Marx in den Pariser Manuskripten. Arbeitsteilung ist der Beginn einer globalen Entwicklung, die zuerst die Art und Weise, wie gearbeitet wird, prägt. (Für die Technologisierung von Arbeit ist das Fließband die deutlichste Form.) Von der Arbeit bzw. der Produktion von Gütern aus erfaßt die Technologisierung — selbstverständlich und scheinbar naturwüchsig — die Art und Weise, wie die Rohstoffe, die fertigen Güter transportiert werden und wie sich entsprechend dann auch die Menschen im Raum fortbewegen. — Von der Fortbewegung bzw. dem Transport griff dann das Prinzip der Technologisierung auf die Produktion und den Konsum von Nahrungsmitteln über. Mit Radio und Fernsehen gelangte es in den Bereich menschlicher Kommunikation, und zwar indem sich Fernsehen und Familienleben zu einer quasi symbiotischen Einheit verbanden. Diese Einheit brachte einschneidende Veränderungen in die Art, wie Kinder leben, wie sie Erfahrungen machen, wie sie ihre Emotionen artikulieren, welche Rolle für sie Phantasie spielt, wie sie Realität verstehen, wie sie ihre Sinne gebrauchen, wie sie sich ihre Lebenswelt aneignen usw.

Der Terminus Lebensform faßt diese Aspekte zusammen. Wobei nun die These gilt, daß, ausgelöst durch das Fernsehen, erste Momente einer medienvermittelten Lebensform entstanden sind. D.h. Alltagsleben, Lebensentwürfe und Le-

bensvollzüge werden durch technische Medien und durch das sie leitende Prinzip der Technologisierung vermittelt.

Diese These läßt sich an zwei Punkten festmachen:

– *Kinder leben in einem Medien – und Konsumnetz*

Es gibt eine allgegenwärtige Verknüpfung von Konsum und Medien, z.B. über bestimmte Figuren wie Captain Future, Barbie usw., die Kindern in jedem Geschäft begegnen, die über das Fernsehen bedeutsam wurden und die für ihre alltäglichen Beziehungen selbstverständlich sind. Das Fernsehen ist Leitmedium, das die symbolische Aneignung der Umwelt und von Beziehungen konsumbezogen strukturiert; konsumbezogen, weil Fernsehen Kinder- und Familienalltag mit dem Wirtschaftssystem verbindet.

Das Medien – und Konsumnetz der heutigen Kindergeneration entwickelte sich in den letzten 35 Jahren. Vorher gab es für die meisten Kinder nur gerade so viel an Versorgung mit Gütern und Nahrungsmitteln, daß sie überleben konnten. Mit der Währungsreform und dem Start des öffentlich – rechtlichen Fernsehens Anfang der 50er Jahre war Fernsehen nur eine Bereicherung des Familienlebens, sozusagen Kino zu Hause. Da die Nachkriegsfamilie sich in ihrem Beziehungsgefüge und ihren Außenbeziehungen erheblich ändern mußte, diese Änderungen mittels Fernsehen auszugleichen waren oder aufgefangen werden konnten, wurde Fernsehen zum Familienmedium. In der Funktion des Familienmediums war Fernsehen dann als Werbeträger interessant und begann den Konsum von Filmen und den Konsum von Waren und Dienstleistungen, die durchs Fernsehen bzw. durch die Fernsehwerbung annonciert wurden, zu verknüpfen. Durch die Verbindung mit dem alltäglichen Familienleben wurde Fernsehen zum Leitmedium, das den Alltag strukturiert. Damit wurde Fernsehen aber auch zum Türöffner für die 'Entwicklungslogik' der Technologisierung. Die Technologisierung setzt also bei der Verbindung von 'privatem' Leben und Wirtschaftssystem an.

– *Die Bildschirm – Welt der Kinder*

Die Metapher von den Kindern, die im Medien – und Konsumnetz leben, geht noch davon aus, daß Kinder in einer Welt leben, in der sie handelnd Erfahrungen machen. Mit dem Fernsehen fing jedoch ein Prozeß an, bei dem sich Bildschirm und Realität ineinander zu schieben begannen. Günther Anders (1956) hat das mit der Metapher von der Welt als Phantom und Matrize skizziert. Die Welt als Phantom und Matrize bedeutet, daß Welt/Realität auf Fernsehstrukturen, auf Fernsehmuster reduziert ist; und, das ist zu ergänzen, daß Kinder in diesen Mustern leben.

Dieser Gedanke der bildschirmvermittelten Realität steckt auch als Grundidee in Aussagen wie denen, daß Kinder nur noch aus zweiter Hand leben (vgl. u.a. Bauer/Hengst, 1980). Dieses Bild vom Leben aus zweiter Hand meint, daß Erfahrungen und Sinnlichkeit durch technische Medien, insbesondere Filme, vermittelt sind, und zwar durch Filme im speziellen Kontext der Massenkommunikation. Dabei ist Massenkommunikation definiert als die arbeitsteilige Produktion von Information bzw. von Medien, der Transport von Informationen in Rezeptionssituationen und der Konsum von Informationen.

### Symbolische Vermittlung

Technologische Kommunikation hat im ersten Entwicklungsschritt (um es vorsichtig auszudrücken) zu Anzeichen für medienvermittelte Lebensformen geführt. Nicht verändert hat sich die symbolische Natur der Beziehung von Subjekten zu ihrer Innenwelt und zu ihrer Um- bzw. Außenwelt. Die Beziehung von Subjekten zu ihrer Welt ist immer symbolisch vermittelt; das ist eine anthropologische Konstante.

Diese Aussage von der symbolischen Vermittlung von Subjekt und Welt bedarf nun einer komplexen Theorie, um sie aus ihrer formalen Allgemeinheit herauszuholen. Wie das aussehen kann, findet sich u.a. bei Berger/Luckmann (1969), Leontjew (1973), Bettelheim (1977), Jung (1963), Anders (1956), Erikson (1978): Für die Argumentation hier ist nur die Skizze von Grundannahmen wichtig, die dann im später folgenden dritten Punkt in ihrer praktischen Bedeutung exemplarisch belegt werden. (Eine breite Darstellung findet sich im Forschungsbericht Bachmair, 1984).

Wichtig ist, daß jede Art symbolischer Vermittlung auf einer kulturell geprägten Symbolik aufbaut, die prinzipiell unabhängig ist von einer Interaktionssituation. Diese Symbolik ist in ihrer komplexesten und umfassendsten Form die Sprache; einfacher sind es Bilder. Die kulturelle Symbolik ist notwendigerweise mit Medien verbunden. Medien und Symbolik haben über Mitteilungsfunktion hinaus die Funktion eines Interpretationsmusters für Erfahrungen, für Ausdrucksweisen, für Handeln und für Verstehen. Technologisch vermittelte Kommunikation greift nun in diese Interpretationsmuster ein und verändert sie.

Die beiden folgenden Beispiele (s. Punkt 3: das Gespräch 'über' Horrorfilme; das verdeckte gruppenspielerische Spiel mit Captain Future) zeigen solche Interpretationsmechanismen, z.B. wie sich Kinder auf Fernsehfilme als gemeinsame Erfahrungsbasis und als gemeinsame Symbolik beziehen, um sich mittels dieser Symbolik über Emotionen zu unterhalten (1. Beispiel).

Die interpretativen Strukturen bekommen ihre Funktion von handlungsleitenden Themen, also von den Inhalten der Kommunikation, von Zielen, von den Handlungsanlässen. Da die Struktur der Massenkommunikation die Medien und ihre Symbolik aus dem alltäglichen Handlungszusammenhang herausgerissen hat, läßt sich die thematische Funktion von Mediensymbolik nur dann feststellen, wenn man im Forschungsdesign nicht der Logik der Massenkommunikation folgt, also nicht Medien oder isolierte Rezeptionssituationen, analysiert. Vielmehr muß dann der alltägliche Lebenszusammenhang untersucht werden, z.B. das beiläufige Gespräch über Familien, bei dem die Kinder die Fernsehsymbolik als gemeinsames kommunikatives 'Band' und als thematisches Darstellungsmittel verwenden. Von Kindern, die isoliert vor dem Fernsehgerät beobachtet werden, läßt sich dagegen wenig Konkretes oder Inhaltliches aussagen: worum es ihnen gerade geht; welchen Ärger sie haben; wovon sie träumen; was sie vorher gespielt haben; welche Ängste sie quälen; welche Phantasien sie beflügeln; warum sie nachher streiten; was sie in der Nacht träumen werden. Orientiert man sich jedoch z.B. an Bettelheims psychoanalytischer Praxis mit Kindern, von der ausgehend er auch etwas über die Funktion und die Inhalte archaischer Medien sagt (Bettelheim, 1977), dann läßt sich dieses kommunikationstheoretische und forschungsmethodische Problem lösen: Man muß sich mit den konkreten Kindern und ihren konkreten Handlungssituationen auseinandersetzen. Auf ein Kind und seine Situation bezogen läßt sich klären, worum es ihm geht; das heißt theoretisch formuliert, welches handlungsleitende Thema es hat. Es läßt sich der Sinn einer Aussage, eines Spiels, einer gebastelten Figur entdecken, indem man nach den handlungsleitenden Themen des jeweiligen Kindes bzw. der jeweiligen Kindergruppe fragt.

## **2. Der interpretative und qualitative Zugang zur Kommunikationsforschung**

Diese ganzheitliche und historisch angelegte Frage forschungsmethodisch einzulösen, macht zwei Zugangsweisen, zwei Ansatzpunkte notwendig: Zum einen muß man sich in die hermeneutische Tradition des Verstehens einordnen. Es gilt dann Methoden zu entwickeln, die die Lebensvollzüge beobachten helfen, um sie nach deren strukturellen Bedingungen (medienvermittelte Lebensformen) zu analysieren. Das führt zu interpretativen und qualitativen Verfahren, die der Komplexität und den Themen alltäglichen Lebens und deren Strukturen entsprechen. Vorausgehen muß zum anderen jedoch die Analyse des Forschungsrahmens. Dieser Rahmen wird deutlich, wenn man nach versteckten sozialen und kulturellen Erfahrungen als Vorbedingung von Kommunikationsforschung fragt. Das geht über Zusammenhänge wie z.B. politische Bedingungen von Kommunikationsforschung hinaus (z.B. Untersuchungen über den Zusammenhang von Politik und Forschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen des Fernsehens in den USA, Rowland, 1983).

## 2.1 Forschungsmethodische Implikationen versteckter sozialer und kultureller Erfahrungen

Kommunikationsforschung hat den langsam anlaufenden Prozeß der Technologisierung von Kommunikation per technischer Medien bis hin zu medienvermittelten Lebensformen bis auf wenige Ausnahmen (z.B. G. Anders) erst spät wahrgenommen. Die unreflektierte Übernahme medienvermittelter Kommunikation insbesondere im Zusammenhang mit dem Telegraphen und dem Rundfunk führte zur Definition von Kommunikation als Informationstransport. Nach diesem Paradigma richtet sich auch die traditionelle Forschung aus, die auf der Basis zuerst einfacher, später komplexer Sender–Empfänger–Modelle Forschungsdesigns konstruiert. Damit wurde Kommunikation auf Medienwirkung reduziert, d.h. auf die Art und Weise, wie Informationstransport menschliches Verhalten verursacht. Lasswell (z.B. 1952, S. 12) faßt diese Kommunikations– und Forschungslogik in seiner bekannten und berühmten Frage zusammen: "Wer sagt was zu wem über welchen Kanal und mit welchem Effekt". Die Kybernetiker Shannon und Weaver (1949, S. 7) haben daraus das ebenso bekannte wie vertraute Modell der Massenkommunikation von der Beziehung eines Senders zu einem Empfänger gemacht. (Die Kritik dieser amerikanischen Forschungstradition findet sich bei Rowland, 1986, insbesondere S. 165ff; eine Skizze der davon abhängigen australischen Situation bei Putnis, 1986.)

Am Anfang bundesdeutscher Forschungstradition zur Massenkommunikation steht u.a. Maletzkes Untersuchung über "Fernsehen im Leben der Jugend" von 1959, die mit einer zentralen und prägenden Denkfigur beginnt: "Je mehr das Fernsehpublikum in Deutschland wächst, umso mehr und heftiger wird über die Wirkungen des Fernsehens auf die Familie und insbesondere auf Kinder und Jugendliche, auf ihr Leben, ihr Weltbild, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen und ihre Freizeit diskutiert" (S. 5). Diese Denkfigur beinhaltet das Erstaunen über das neue Medium Fernsehen und sein Veränderungspotential. Die Forschung reagiert also auf technologische Innovation und untersucht diese Innovation als Ursache komplexer Auswirkungen auf das ganze Leben der Menschen. Alltagsbezug, Sender–Empfänger–Modell, Ursache–Wirkungs–Denken und Medienorientierung sind damit eine schwer auflösbare und schwer durchschaubare Einheit eingegangen. Eine Folge ist, daß Kommunikationsforschung in einem selbstbestätigenden Zirkel steht, der sich von technischen Innovationen und allgemeinen kulturellen Erfahrungen als der wissenschaftlichen Basis von Forschung dann zu Innovationen fortbewegt, die die vorhandenen Erfahrungen bestätigt, um sie nun wiederum als faktische Erkenntnisvoraussetzung festzuschreiben.

Um aus dieser 'spiralförmigen' Bestätigungsbeziehung herauszukommen, ist der Schritt in Richtung einer anderen Forschungstradition nötig, die lange quasi vergessen war, die jedoch mit der Veralltäglichung des Fernsehens neu aufzuleben begann.

Eine Generation vorher hat George Herbert Mead (1968) zu Beginn dieses Jahrhunderts dieses Paradigma des Informationstransportes und seine Verwendung in den Sozialwissenschaften, speziell in der Tradition der behavioristischen Psychologie (Thorndike, Pawlow), kritisiert. Im Gegensatz zum Paradigma des Informationstransportes beschreibt Mead Kommunikation als symbolische Vermittlung, die auf gemeinsam geteilten Erfahrungen von Menschen, also auf der Interaktion basiert.

Nun hat Mead nicht nach den Quellen des Paradigmas vom Informationstransport geschaut. Wäre er an diesem Punkt an Kulturgeschichte interessiert gewesen, hätte er die Eisenbahn mit ihrem Kommunikations- und Kontrollsystem, dem Telegraphen, gefunden. (Schnivelbusch 1979 hat diese Analyse durchgeführt). Es waren die Erfahrungen mit dem Telegraphen, die alle folgenden Innovationen und Konzepte in dieselbe Richtung brachte, nämlich Kommunikation als Informationsprozeß mit seinen bekannten Elementen zu organisieren.

Wie kommt man – bildlich gesprochen – weg von den Gleisen der Eisenbahn und den Drähten des Telegraphen, wie kommt man zu einem anderen Paradigma der Kommunikation und zu einem anderen Paradigma für Forschung? Das erste Paradigma einer neu orientierten Massenkommunikationsforschung baute auf dem Alltagsleben auf. Es begann mit einer Fernsehforschung, die Fernsehen 'kommunikativ' als soziales Handeln verstand. Dieser Gedanke ist eine Reaktion auf die Veralltäglichung des Fernsehens Ende der 60er Jahre.

Zu dieser Zeit war die Implementationsphase des Fernsehens vorbei, Fernsehen selbstverständlich, alltäglich und ins Leben integriert. Von da ab gab es zwei Wege: Der bekannte Weg im Sinne des Sender-Empfänger-Modells perfektionierte die Sammlung von Daten über die Rezipienten und die Rezeptionssituation. Herausragend ist hier die Teleskopie-Zuschauerforschung (vgl. Bessler, 1977) oder, kybernetisch gedacht, "Wissenschaft als Feedback-Element" in der Sender-Empfänger-Beziehung (Feil, 1977). Wie komplex solche Ansätze theoretisch konzipiert und methodologisch umgesetzt werden können, haben Langenbucher u.a. (1978) im theoretischen Vorspann zur Langzeitstudie der Mediennutzung (Berg/Kiefer, 1978) gezeigt (z.B. der sogenannte Nutzenansatz, S. 18f, vgl. Blumler/Katz, 1974).



Der alternative Weg ging vom menschlichen Handeln aus und versuchte, "Fernsehen als soziales Handeln" zu begreifen (Teichert, 1972; 1973). Es kamen Argumente wie die von der subjektiven Wirklichkeit der Massenkommunikation in die Diskussion. Im Mittelpunkt stand der Gedanke vom sinnhaften menschlichen Handeln. Um zu beschreiben, was denn menschliches Handeln und menschliche Kommunikation ausmacht, wurden verschiedenste Theorien herangezogen (z.B. der Symbolische Interaktionismus) und auf Massenkommunikation angewandt. Für das Verständnis kindlicher 'Mediennutzung' war Bettelheims psychoanalytisches Konzept von der Funktion symbolischer Objektivation beim "Ringeln um den Sinn des Lebens" (1977) wichtig. Die Hinwendung zum Märchen befreit von der distanzlosen Nahtsicht der Fernsehforschung. Das Leben der Kinder mit seinen Themen und Problemen wie Großwerden, die eigenen 'schwarzen' Seiten kennenlernen, Eifersucht, Gewaltphantasien usw. kommt jetzt in den Blick der Massenkommunikationsforschung.

Dieses Paradigma vom ganzheitlichen und alltäglichen Leben bekam seine kritische Wendung durch die Theorie der Praxis, wie sie z.B. von Lefebvre (1975) angeregt wurde. Im Kern geht es darum, daß praktisches Alltagshandeln, daß die alltäglichen Lebensvollzüge in einer Dialektik von Anpassung und Entfremdung auf der einen Seite und Widerständigkeit und Kritik auf der anderen Seite stehen.

## 2.2 Forschungsmethodische Schwerpunkte

Der Gedanke von der lebendigen und alltäglichen Praxis als Forschungsgegenstand schließt insbesondere die dialektische Aufgabe ein, sowohl die Anpassung von Kindern an Strukturen, Themen und Symbolik von Massenkommunikation zu untersuchen als auch die Widerständigkeit zu erforschen, die die Kinder der Massenkommunikation entgegensetzen. Kinder sind z.B. widerständig, indem sie sich aus dem Fernsehen die für sie thematisch wichtigen Szenen, Figuren usw. herausbrechen und zur Darstellung und Bearbeitung ihrer eigenen Themen in ihrem eigenen Handlungskontext verwenden. Forschungsmethodisch läßt sich diese Aufgabe, die Komplexität von Lebensvollzügen in ihrer praktischen Dialektik zu verstehen, nur *rekonstruktiv* lösen. Das heißt konkret, die symbolische Vermittlung als Beziehung von Erfahrungen und Symbolik, Handlungsmustern und handlungsleitenden Themen, Interpretationsmustern und Kommunikationsstruktur des Fernsehen nachzuvollziehen, ordnend und ergänzend zu beschreiben. Die Rekonstruktion alltäglicher Praxis versucht, um ihre theoretische Zielsetzung einzulösen, *Spuren* zu finden, die auf Anpassung an bzw. auf Widerständigkeit gegen Massenkommunikation hinweisen. Diese assoziativ impressionistische Spurensuche muß in eine *methodische* Form der Rekonstruktion eingebettet sein,

um sicher zu stellen, daß die Kommunikationspraxis und nicht Artefakte wie Projektionen der Wissenschaftler rekonstruiert werden.

### Rekonstruktionen

Die Rekonstruktion praktischer Prozesse symbolischer Vermittlung setzt als erstes voraus, daß der Forscher in die Lebensbereiche von Kindern hineingeht, um sich der Praxis forschend anzunähern. Für die folgenden Beispiele war das der Schritt in eine Grundschule. Im zweiten Schritt wurde versucht, eine der Schule (also der praktischen Situation) angemessene Kommunikationsbeziehung zu entwickeln. Da in der Schule die Erwachsenen üblicherweise als Lehrer auftraten, wurde ein Unterrichtsprojekt durchgeführt, das den Beobachtungsrahmen für die Forschung abgab. Damit ist der Prozeß symbolischer Vermittlung eng begrenzt, da ja die Rekonstruktion von Familienbeziehungen jetzt nur sehr indirekt möglich ist. Die Rekonstruktion der Familie als der 'Ort' der Fernsehrezeption, und damit als wichtige Rezeptionsbedingung, ist nur implizit über Aussagen der Kinder im schulischen Kontext möglich. (Soll die Rekonstruktion familienorientiert verlaufen, ist es z.B. sinnvoll, die kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Familie über Erziehungsberatung, die von Familien gesucht wird, aufzubauen.)

Der dritte Schritt der Rekonstruktion besteht darin, die praktische Situation, also für unser Beispiel ein Unterrichtsprojekt und die Aktivitäten von Schülergruppen, realitätsnah zu dokumentieren. Leitendes Argument bei der Entscheidung für ein Dokumentationsverfahren ist der Gedanke, daß die Rekonstruktion sprachlicher Natur ist. Das ergibt sich aus der zentralen Rolle von Sprache für den Forschungsprozeß. Wenn der Forschungsprozeß nicht seine kommunikative Funktion verlieren will, müssen der Prozeß wie die Ergebnisse der Analyse symbolischer Vermittlung kommunizierbar sein. (Dieser Gedanke verbindet kommunikative Sozialforschung mit dem Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit positivistischer Forschung, obwohl diese das kommunikative Moment von Forschung auf Nachprüfbarkeit und Wiederholbarkeit reduziert.) Will man die kommunikative Funktion von Forschung ernst nehmen, so heißt das, Sprache und ihre verschiedenen Darstellungsformen zu benutzen. Damit bekommt – besser gesagt: behält – Forschung ihre sprachliche Basis, von der aus es nahe liegt, die realitätsnahe Dokumentation praktischer Situation sprachbezogen durchzuführen und Tonbanddokumente von Unterrichts- bzw. Gesprächssituationen der Kinder anzufertigen. Mit diesen Dokumenten ist dann weiterhin "methodisch" zu verfahren, und zwar nach den Interpretationsmethoden, die alltägliche und wissenschaftliche Interpretation gemeinsam haben. (Eine Skizze zum Gedanken des methodischen Vorgehens schließt sich weiter unten an.)

Die Betonung des Methodischen ist ein Teil des gesamten Konzeptes, das darauf hinausläuft, die Komplexität, die Widersprüchlichkeit und die Lebendigkeit der Praxis *geordnet* zu rekonstruieren. Hinzu kommt ein Ausgrenzungsverfahren, nämlich bei der Rekonstruktion perspektivisch vorzugehen; d.h., die Praxisdokumente werden perspektivisch ausgewertet. Dem liegt die grundsätzliche Überlegung zugrunde, daß Kommunikation immer perspektivisch ist (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976, S. 34f, S. 47). Forschungspragmatisch heißt das aber auch, Forschungsperspektiven so anzulegen, daß eine Verknüpfung mit traditioneller Massenkommunikationsforschung und ihren Ergebnissen an bestimmten Stellen möglich wird.

Eine vordringlich zu bearbeitende Perspektive ist die Perspektive der *handlungsleitenden Themen*, die die vorherrschende *strukturanalytische* Perspektive um die Frage nach den Inhalten von Kommunikation und von Handeln erweitert. Die dritte und in der Kommunikationsforschung übliche ist die *Medienperspektive*, die immer die Gefahr der Verfälschung insoweit einschließt, als damit die Abtrennung der technischen Medien von der Alltagskommunikation und ihre organisatorische Einfügung in den Alltag in Form von Rezeption zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Damit hätte der Gedanke der Praxis bzw. der symbolischen Vermittlung seinen Sinn verloren.

### Medien – Spuren suchen

Die Metapher der Spurensuche setzt gegen den Schwerpunkt der Ordnung in der Rekonstruktion symbolischer Vermittlung ein entgegengesetztes Element, bei dem assoziativ impressionistische Formen alltäglichen Interpretierens in die Forschung hereinkommen. 'Spurensuche' bedeutet darüber hinaus, konsequent vom Alltag auszugehen und innerhalb des Alltagsgeschehens nach Erscheinungen zu suchen, die in Beziehung zu Medien stehen. Dabei handelt es sich zumeist um Symbolik des Fernsehens, die Kinder explizit (das folgende 1. Beispiel) oder implizit (2. Beispiel) verwenden. Hinzu kommt, nach Hinweisen auf Fernseherlebnisse u.ä.m. zu suchen.

Gesucht wird aufgrund theoretischer Annahmen zu Funktion von Massenkommunikation, bzw. konkreter, zum Zusammenhang Kind – Fernsehen. Voraussetzung für die Suche ist die genaue Rekonstruktion der Handlungssituation in ihrer Entwicklung und in ihrer Einbettung in eine Institution bzw. in eine Gruppe.

Für die beiden Beispiele wurden zuerst die Aussagen der Kinder in ihrer Beziehung zur Familie, Kindergruppen und handlungsleitenden Themen untersucht. Vor diesem Hintergrund wurden dann die Aussagen der Kinder als Hinweise auf

Fernsehsendungen interpretiert. Das ist besonders im zweiten Beispiel wichtig, weil dort ein Mädchen das Handlungsmuster von "Captain Future" für ihre gruppenspezifischen Ziele 'auswertet', gleichzeitig jedoch die Quelle, die Fernsehserie Captain Future, sehr gut verschleiert.

Theoretisch und methodologisch wichtig ist die Suche nach Medienspuren, weil damit eine Annäherung an den Gedanken der medienvermittelten Lebensformen möglich, also ganzheitlich zu fragen ist. Dann muß man nicht den theoretisch simplen Konstruktionen wie z.B. Ursache-Wirkungs-Annahmen für die Beziehung Kinder - Medien verwenden, weil komplexere theoretische Erfahrungen fehlen bzw. komplexere Modelle nicht per Deduktion zu operationalisieren sind.

Forschungsstrategisch wurde so verfahren: Als erstes wurde der Handlungsverlauf aus der Sicht der Praxis rekonstruiert. Es schloß sich dann die Spurensuche an, also die Suche nach Indikatoren der Vermittlungsmechanismen, die kommunikationstheoretisch gedeutet wurden. - Diese Verfahrensweise hat weitreichende Folgen für die kommunikationstheoretische Deutung der Beobachtungen. So wird die Integration technischer Medien in den Alltag vorausgesetzt, weshalb diese Integration wiederum empirisch bestätigt wird. Nur wenige Medien-Spuren lassen sich bei dieser Strategie als Destruktion symbolischer Verarbeitungsweisen von Kindern deuten.

In diesem methodologischen Zusammenhang steht auch das Problem, zwischen fernsehvermittelten Lebensäußerungen und solchen medienbezogenen Ereignissen zu unterscheiden, die typisch sind für symbolische Vermittlungsprozesse.

### **Methodische Interpretation**

Assoziativ impressionistisches Vorgehen ist die eine Seite; daneben greift kommunikativ orientierte Forschung die methodischen Elemente alltäglichen Interpretierens auf und entwickelt dazu explizit Forschungsmethoden. Hier ist Ethnomethodologie anregend. Sie hebt das Moment des Methodischen hervor, weil sie sich Alltagsroutinen der Menschen zuwendet (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976, S. 51ff; Weingarten u.a., 1976, Bezug zur Massenkommunikation gibt Lull, 1980). Wichtig sind die methodologischen Überlegungen von Cicourel (1975), der Reflexivität (u.a. S. 64), Situationsbezug und Indexikalität (u.a. S. 116, S. 127), symbolische Objektivation (u.a. S. 175, 160, 227) und Kommentierungen (u.a. S. 150, 156) forschungsmethodisch zu einem Umschreibungsverfahren (Cicourel nennt es Triangulationsverfahren, S. 158) ausbaut. Zentral ist die Annahme, daß das Interpretieren seine Dynamik aus der

Spannung zwischen Situation und symbolischer Objektivation bezieht. Praktische Situationen sind prinzipiell unausschöpflich; sie sind nur begrenzt auszudeuten, weil es immer noch ein situatives Element mehr gibt, das zu interpretieren wäre. Diese Spannung führt zu sprachlichen Kommentierungen innerhalb der alltäglichen Kommunikationspraxis; ebenso zu Kommentierungen der Forscher, die den situationsabhängigen Sinn handelnder Darstellungen bzw. symbolischer Objektivationen deuten. Diese Situationen deutenden Kommentare führen zu neuen Kommentaren, weil sie angesichts der Situation unvollständig und ergänzungsbedürftig erscheinen (was insbesondere eine Folge der Verwendung indexikalischer, also situationsbezogener Termini ist).

Für Forschung bedeutet das, Kommentare so zu fassen, daß sie als Dokumente zu Deutungsobjekten werden, und zwar so, daß ihr praktischer wie ihr theoretischer Sinn erkennbar wird. Aus der Spannung Dokumente – Kommentare ergibt sich ein Prozeß der Umschreibung der von der Reflexivität prinzipiell unvollständigen Deutungen, angesichts eines situativen Kontexts durch symbolische Objektivationen in Gang gehalten wird.

Dieses Umschreibungsverfahren läßt sich anhand der folgenden beiden Beispiele nur ausschnittsweise belegen. Im Vordergrund stehen die 'Kommentare' zu schriftlichen Protokollauszügen, die aufgrund von Tonbandmitschnitten erstellt wurden. (Das Umschreibungsverfahren beschreibt der Forschungsbericht, Bachmair, 1984. Begründung und Differenzierung des Verfahrens s. Bachmair, 1985; ein anderes Beispiel s. Jules – Rosette, 1976.)

Das Element der Darstellbarkeit (Accountability) ist für den Interpretationsprozeß wichtig. Dem Begriff der Darstellbarkeit liegt die Annahme zugrunde, daß die Handelnden ihr Handeln für den eigenen wie für den fremden Interpretationsprozeß symbolisch verfügbar machen bzw. offen halten. Diese Interpretationen werden wiederum dargestellt, also symbolisch objektiviert, geben damit Anstöße für neue Handlungen und neue Interpretationen.

### 3. Zwei Ausschnitte aus dem Forschungsprozeß zur Beziehung von Fernseh-symbolik, Fernseherlebnissen und Handeln

Die beiden folgenden Beispiele geben den theoretischen Einstieg, um den Zusammenhang von Fernsehsymbolik, Fernseherlebnissen, Handlungen und Themen der Kinder zu untersuchen. Die Interpretation der beiden Beispiele gehört – methodisch gesehen – in eine Projektphase, in der Spuren gesucht werden, in der also assoziativ impressionistische Rekonstruktionsversuche überwiegen. Das Gelingen dieser Interpretationsphase setzt die Bekanntheit des Handlungs-

kontextes voraus. Dieser Handlungskontext läßt sich hier nur stichwortartig andeuten: Jungen und Mädchen einer dritten Grundschulklasse arbeiten in Gruppenarbeit an einem Unterrichtsprojekt; Requisiten für ein Spiel 'Weltraumreise' werden gebastelt. Die Kinder dürfen assoziativ, kreativ, selbständig sein. In der Kindergruppe ist jeweils ein Erwachsener als Beobachter, der die Funktion eines 'Hilfslehrers' hat.

Aus der Fülle der Ereignisse werden Episoden herausgegriffen und schriftlich in Form von Protokollen dargestellt, also für den weiteren Forschungsprozeß objektiviert. Die Entscheidung, was ausgewählt wird, basiert auf dem ersten Interpretationsversuch, den Handlungsverlauf aus der Perspektive der Kindergruppen zu verstehen. Diese vorläufige Basisinterpretation ist also der Bezugsrahmen für die Auswahl wichtiger Episoden. Die Basisinterpretation wurde von fünf Beobachtern (jeweils einer für jede der Kindergruppen, ein Beobachter für die Interaktion zwischen den Gruppen) in intensiver Zusammenarbeit mit dem Lehrer geleistet.

Die beiden folgenden Beispiele sind nur ein knapper Ausschnitt des Forschungsprozesses, wobei die theoretische Frage für die Auswahl leitend war, Material zur Analyse des Zusammenhangs von Fernsehsymbolik, Fernseherlebnissen, handlungsleitenden Themen und gruppenspezifischen Entwicklungen vorzustellen. Die beiden Beispiele stehen sowohl für unterschiedliche Typen der Verwendung von Fernsehsymbolik als auch für unterschiedliche Typen von Beobachtungsdokumenten. Das erste Beispiel bringt eine kurze und weitgehend abgeschlossene, selbständige Gesprächsepisode. Beim Basteln von Requisiten unterhalten sich Kinder. Das zweite Beispiel isoliert Ausschnitte aus einem komplexen gruppenspezifischen Prozeß, der über fünf Unterrichtsvormittage verläuft. Im ersten Beispiel springt die Fernsehsymbolik unmittelbar ins Auge, im zweiten Beispiel mußte sehr aufwendig nach Fernsehsymbolik gesucht werden.

### 1. Beispiel: Das beiläufige, kurze Gespräch

Das Verhältnis von Fernsehsymbolik, Fernseherlebnissen, Gruppendynamik und handlungsleitenden Themen läßt sich anhand des kurzen Gesprächs sehr anschaulich ablesen, insbesondere weil die Fernsehsymbolik für die Beteiligten im Gesprächszusammenhang unterschiedliche Funktion hat. Für die Interpretation der Episode ist entscheidende Voraussetzung, daß die Fernsehsymbolik (Aussagen wie "Film", "Frösche", "Spinne", "Viecher", "Babyfilm", "Hexer", "Neues vom Hexer") nicht mit Fernseherlebnissen gleichgesetzt wird.

Für das methodische Vorgehen ist wichtig, Aussage für Aussage zu interpretieren, dabei die jeweilige Aussage in ihren kommunikativen Zusammenhang zu stellen. Dieser Zusammenhang erschließt sich jedoch nur rekonstruktiv, wobei mehrere Rekonstruktionsmöglichkeiten sinnvoll, jedoch unterschiedlich wahrscheinlich sind. Die Rekonstruktionsversuche lassen sich auch in Form von Thesen in die Argumentation einbringen, wenn die impressionistische Interpretation methodisch abgesichert werden soll. Die Wahrscheinlichkeit der Gültigkeit einer These ist direkt mit der kommunikativen Erfahrung des Interpreten verbunden.

### 1. Beispiel: Das beiläufige Gespräch über Fernsehfilme

- Birgit: Mathias, hast du 'nen Film geguckt am Samstag?  
 Mathias: Ah, die Frösche, das war ein guter Film!  
 Birgit: Wie die dann reinkamen, ne?  
 Mathias: Ja, da bei der Spinne war das.  
 Birgit: Da hat meine Mutter geweint.  
 Mathias: Ohh, die hat Angst gehabt vor den Viechern.  
 Birgit: Natürlich, ich hab das jedenfalls nicht geguckt.  
 Nicole: Was denn?  
 Theo: (verächtlich) Ah, der Idiotenfilm!  
 Kind: Meine Mutter ist ins Bett gegangen.  
 Mathias: Meine Mutter hat sich die Fingernägel angeknabbert.  
 Birgit: Meine Mutter ist unter die Bettdecke gekrochen.  
 Theo: Ich habe mich totgelacht, Birgit. Babyfilm, ich hab noch viel Schlimmeres gesehen, Hexer.  
 Birgit: Das durfte ich noch nicht sehen.  
 Theo: (wendet sich an Erwachsenen) Hexer, oh, haben Sie das auch gesehen? Neues vom Hexer. Oh, Hexaaa.  
 Hast Du Neues vom Hexer gesehen? Ah, fies.  
 Mathias: Das war aber nicht so gut.  
 Erwachsener: Fandest du Frösche besser? Den hab ich auch gesehen. Ohhh.  
 Mathias: Meine Mutter hat sich die Fingernägel abgeknabbert.  
 Erwachsener: War sie so ängstlich?  
 Theo: Meine Uroma ... ouuh, meine Uroma.  
 Mathias: Bei mir, mein kleiner Cousin, der Sven ..., der ist in der Vorschule, der hat auch noch mit mir geguckt, ne. Der hat keine Angst gehabt.  
 Birgit: Der gehört in die Irrenanstalt. Der gehört in die Irrenanstalt.  
 (nach 5 Minuten)  
 Mathias: Zum Schluß sind der, ähm, der bei den Fröschen da wollte ja der, der Gelähmte, der wollte ja zum Schluß nicht heim, der wollte, ja nicht mit von der Insel weg, aber die Frau, ähm, und der Mann im Kanu, der ist am Leben geblieben, und die zwei Kinder.

Die erste Aussage (Birgit) ist eine Gesprächseröffnung, die sich an Matthias richtet. Diese Gesprächseröffnung verweist auf Filme, und mit "geguckt" auf Fernsehen und damit: auf Zuhause, auf die Familie, auf das Wochenende.

Matthias greift Fernsehen als Gesprächsgegenstand auf, wird dabei konkreter, indem er den Titel eines Fernsehfilms ("Die Frösche") bringt, der am vorausgegangenen Samstag im Spätprogramm des Fernsehens gelaufen war. Birgit geht auf diese Konkretion ein, indem sie eine Aussage über eine Einzelheit macht, die sich auf eine Filmszene beziehen kann. Die Aussage vermittelt den Eindruck, Birgit beginnt sich nun auf konkrete Fernseherlebnisse zu beziehen. Matthias bleibt in dieser Gesprächsentwicklung; er ordnet Birgits Aussage "Wie die dann reinkamen" einer Stelle im Film zu: "Da bei der Spinne". Diese beiden Hinweise "Film", "geguckt", "Frösche", "guter Film", "wie die reinkamen", "ja, bei der Spinne war das" sind noch kein Nachweis, daß die beiden Kinder sich auch über Fernseherlebnisse vom Samstag unterhalten. Beide bringen jedoch Aussagen, die Filmdetails beinhalten.

Der konkrete Bezug zum Fernsehen wird in den beiden nächsten Aussagen vom Film auf die Rezeptionssituation umgelenkt. Der 'Blick' geht zur Rezeptionssituation und den Emotionen, die die Mutter gehabt hat. Die 'weinende Mutter' betont zwar die Konkretion der Aussage; es spricht jedoch viel dagegen, daß die Mutter tatsächlich geweint hat. Auf 'heftige emotionale Reaktionen' der Mutter in Birgits Aussagen geht Matthias ein; er formuliert eine denkbare, mögliche Reaktion einer Mutter oder Birgits Mutter oder seiner Mutter, nämlich, daß die Mutter Angst hatte. Matthias formuliert seine Aussage also 'realistischer', beschreibt mütterliche Emotionen nur als Angst vor einem Filminhalt ("Viecher"). Nach den sprachlich dargestellten Emotionen beim Fernsehen macht Birgit eine Aussage über sich: "Natürlich, ich hab das jedenfalls nicht geguckt". Ob sie damit etwas über ihre Fernsehrezeption am Samstag, ihre emotionale Einstellung zu 'gruseligen' Filmen oder über ihr Verhältnis zu 'gruseliger' Symbolik aussagt, bleibt offen. Auf der Basis des bisherigen Gesprächsverlaufs zwischen Birgit und Matthias läßt sich die folgende These über die Beziehung zwischen Birgit und Matthias formulieren: Die beiden können miteinander über Emotionen beim Fernsehen reden. Sie haben sich anhand des Fernsehens (Symbolik und/oder Erlebnisse) auf das Thema 'Angst' geeinigt. Der Bezug auf die Mutter und deren Emotionen war dazu wahrscheinlich hilfreich.

An dieser Stelle nimmt Theo am Gespräch teil. Er gibt den bisherigen Gesprächssträngen 'gruseliger Fernsehfilm', 'Mutter', 'Angst' eine neue Richtung. Er bewertet den Film, auf den sich Birgit und Matthias mit "Fröschen", "Spinnen" bezogen haben, als "Idiotenfilm". Nachdem Matthias, Birgit und ein anderes Kind die möglichen mütterlichen Reaktionen auf diesen Film drastisch als sehr ängstlich geschildert haben, gibt Theo seiner Abwertung einen Inhalt: Er steht über diesem Film ("habe mich totgelacht", "Babyfilm") und bringt einen noch viel schlimmeren Film, den "Hexer" ins Gespräch. (Dieser Film war auch zu dieser Zeit in einer Wallace-Serie im Fernsehen gelaufen.) Mit dieser



filmbezogenen Bewertung stellt sich Theo als sehr stark heraus. Er wendet sich damit direkt an Birgit, die aber nicht in diese Gesprächsrichtung 'einsteigt'. Sie formuliert ihre Ablehnung filmbezogen und realitätsnah, indem sie sich als abhängig von der Erlaubnis der Eltern beschreibt: "Das durfte ich noch nicht sehen".

Theo wendet sich nun an den Erwachsenen. Der Erwachsene läßt sich in den Gesprächsstrang 'gruselige Filme' hereinziehen. Der Erwachsene setzt dabei artikuliert Fernsehsymbolik mit Fernseherlebnissen gleich ("Fandest Du Frösche besser? Den hab ich auch gesehen"). Gleichzeitig werden die Aussagen über die Mütter immer 'größer'. ("Fingernägel abgeknabbert", "Uroma") was der Erwachsene als Aussage über den Sachverhalt, die Angst der Mutter beim Fernsehen, versteht ("War sie so ängstlich?").

Matthias greift die realitätsbezogene Aussage über die Angst beim Fernsehen auf und redet über eine Fernsehsituation, bei der sein kleiner Cousin anwesend war. Damit wendet sich das Gespräch von der Angst mütterlicher Erwachsener zu einem konkreten kleinen Jungen, der keine Angst beim Fernsehgucken hatte. Birgit bewertet das Fehlen der Angst als Grenzüberschreitung: "Der gehört in die Irrenanstalt". Damit beendet Birgit das Gespräch, bleibt mit der abschließenden Aussage jedoch beim Thema 'Angst und Fernsehen'. Diese Aussage läßt sich auch als 'Mitteilung' an Matthias verstehen, daß Angst beim Fernsehen keine Grenzüberschreitung ist. Von diesem Gesprächspunkt aus gelangt Matthias fünf Minuten später zu einer Szenenschilderung aus dem Film vom Samstag. Es ist zu vermuten, daß er seine Fernseherlebnisse mittels Fernsehsymbolik ausdrückt.

Diese Interpretation der Episode läßt sich methodisch kontrollieren, indem Thesen formuliert und gegeneinander abgewogen werden, z.B. für die Aussage: "Da hat meine Mutter geweint!"

- Die Aussage bezieht sich auf ein konkretes Erlebnis am Samstag. Die Mutter hat tatsächlich beim Film geweint.
- Die Mutter hat über etwas anderes geweint.
- 'Mutter' ist symbolisch gemeint und steht für mütterliche Erwachsene, die heftig Angst haben.
- Die 'weinende Mutter' steht für die Möglichkeit, Angst haben zu dürfen usw.

Für die theoretische Auswertung ist eine methodische Überprüfung der Interpretation notwendig. Es sind Thesen zu formulieren, die mit Hilfe anderer Auszüge aus dem Beobachtungsmaterial zu belegen oder zu widerlegen sind. Dazu einige Beispiele:

1. *These*: Fernsehsymbolik dient als Gesprächsanlaß und als sprachliche Mitteilungsmöglichkeit. Fernsehsymbolik hat damit traditionelle kommunikative Funktion wie andere berichtenswerte und bekannte alltägliche Ereignisse.

2. *These*: Fernsehsymbolik wird von den Kindern zur Darstellung ihrer gruppendynamischen Situation und ihrer handlungsleitenden Themen (groß sein wollen, nicht klein sein, größer als die anderen, ist Angst zulässig usw.) verwendet.

*Gegenthese*: Die Symbolik des Gruselfilms strukturiert die symbolische Bearbeitung gruppendynamischer Probleme, indem sie Größenphantasien einen gewalttätigen Inhalt überstülpt.

3. *These*: Die Beziehung, die zwischen Birgit und Matthias 'über' das fernsehbezogene Gespräch gelingt, macht Grenzen deutlich, wann ein Junge Angst beim Fernsehen haben darf. Dieses Gespräch ermutigt Matthias, ängstigende Fernseh-Erlebnisse auszusprechen und damit auch zu bearbeiten.

## 2. Beispiel: Katastrophen – und Fluchtsymbolik eines Mädchens

Während des Unterrichtsprojektes basteln zwei Mädchen und drei Jungen, jeweils neun Jahre alt, Requisiten für ihr gemeinsames Spiel. Basteln und die Planung lassen ihnen viel Raum für ihre eigenen Themen, z.B. die erotische Attraktivität in der Gruppe spielerisch auszuprobieren. Zunehmend mehr prägen die Jungen die Stimmung in der Gruppe, indem sie zwar kooperativ sind, jedoch jeder für sich sehr eigenwillig seinen Ideen nachgeht und seinen Handlungsfaçen weiterspinn. Damit sind sie schwer auf eine Linie, nämlich auf das künftige Gruppenspiel, festzulegen.

Andrea ist von Anfang an dominant. Sie übernimmt ganz selbstverständlich die Cheffunktion. Sie bemüht sich, die Gruppe zu einem erfolgreichen Spiel zu führen. Das gelingt ihr jedoch nur mit viel Anstrengung. Sie ist dabei immer vom Scheitern bedroht, weil sich die Jungen auf ihre Selbstdarstellung kaprizieren und sich wenig an einer geradlinigen Spielvorbereitung und einem klaren Spielaufbau beteiligen. Andrea steht trotzdem strukturierend und bestimmend im Mittelpunkt. Bei ihr laufen die wirren Handlungsfäden zusammen, die die anderen Kinder für das Gruppenspiel beitragen. Diese Aufgabe verlangt von ihr ein enormes Maß an Koordinationsfähigkeit, Einfühlungs- und Durchsetzungsvermögen. Sie überfordert sich, um einerseits Gruppenchefin zu sein und zu bleiben, andererseits um ein Weltraumspiel zu inszenieren, das bei der Klasse und dem Lehrer 'ankommt'.

Im Rahmen dieser Interpretation werden folgende Thesen formuliert und Belege in den Beobachtungsdokumenten gesucht. (Die folgende Darstellung bringt aus Gründen des Umfangs nur exemplarische Belege, die zudem nur als stark gekürzte Protokollauschnitte wiedergeben werden. Der Forschungsbericht bringt die ausführliche Argumentation.) Andreas Überforderung tritt in dem von ihr entwickelten Spiel in Form von Katastrophen- und Flucht-Motiven, in Form von Panik und Hektik in Erscheinung (s. Punkt a). Die Katastrophen- und Fluchtmotive sowie die Panik und Hektik der Inszenierung sind Ausdruck ihres handlungsleitenden Themas (s. Punkt b), die sie auch mit der Symbolik der Fernsehserie "Captain Future" darstellt (s. Punkt c). Es schließt sich ein Beispiel an (s. Punkt d), das zeigt, wie situationsabhängig es ist, ob und wie Mediensymbolik verwendet wird.

**a. Motive und Struktur des Spiels 'Weltraumreise': die dramatische Inszenierung von Bedrohung und Flucht**

Nachdem die Gruppe zwei Tage Requisiten gebastelt hat, beginnt Andrea ein Spiel zu inszenieren, das von drohenden Katastrophen und von hektischer Flucht handelt. Als es um die Entwicklung einer Spielhandlung geht, bringt Andrea folgendes Motiv:

...Das ist son Zeug, da kann man einen mit ... töten und in ein Sonnensystem schicken.

...

Mit diesem Ding da, da kann man einen töten und einen in ein Sonnensystem reinkriegen. Da wird der ganz gelb. Da kann der verbrennen oder so was Ähnliches.

Schaut man sich diese Aussagen genauer an, zeigen sich drei Komponenten:

- Tödliche Bedrohung: Töten, verbrennen.
- Anonyme Bedrohung: So'n Zeug, kann *man einen* töten.
- An gefährliche Orte geraten: In ein Sonnensystem schicken, reinkriegen.

Diese Motive bilden das Basismaterial, aus dem Andrea verschiedene Katastrophen an diversen Orten entwickelt: Planetenzusammenstoß/ es passiert was/ Verunglücken/ Raketenuntergang/ Eisplanet/ in Steinhöhle fallen/ in Höhle eingesperrt/ Einkrachen/ im Wasser in der Höhle/ im Stromgas.

Die Katastrophen verdichten sich zunehmend zur 'Höhle mit Wasser im Steinbruch auf zusammenprallenden Planeten': die Superkatastrophe steht an. – Warum diese Bedrohung sein muß, wer oder was dahinter steht, artikuliert Andrea nicht. Die sich eskalierende Katastrophe hat scheinbar kein Ziel, keine Ursache, keinen Zweck. Dazu einige Beispiele, die zum Teil zeitlich weit auseinander liegen:

- die Planeten sollen zusammenstoßen und wir müßten was sprengen. Dann wär was passiert. Irgendwie, das wär danach verunglückt –
- ...
- und davon wär die Rakete untergegangen, und da müßten me unten wa, in echt, was Neues bauen, ja?
- ...
- Ja, und die Rakete wär in sone Steinhöhle gefallen, und da müßten wir als sprengen und müßten als die Werkzeugen und als bohren und so.
- ...
- Na, und dann wärn wer eingekracht, und dann wärn wer wieder an n Start, weils keins gefunden hätten, dan wärn wer in das Wasser gegangen, dann kam das, dann wärn wer in ner Höhle, Mann!
- ...
- Wir müßten unten durch das Stromgas! Und jetzt wär das passiert, jetzt wärn wer wieder gestartet, weil nich ging, und dann wärn wer, äh, in das Wasser mit der Höhle gefallen, ja?

Bedrohung und Katastrophen bekommen noch zusätzliche Dynamik durch Zeitdruck:

- Andrea: Könne Se uns behilflich sein? In zwei Monaten und 65 Sekunden explodier –  
 Kind: Wochen  
 Kind: Tage.  
 Andrea: Mmm, Tag –, Tage –, in zwei Tagen und 65 Sekunden explodiert der Planet auf dem Kelvis, und wir müssen –

Dieses Motiv von der unmittelbar bevorstehenden Superkatastrophe erreicht seinen drastischen Höhepunkt im Weltuntergang:

- Andrea: ... Nämlich Sprengstoff hilft nicht, sonst geht unsere ganze, unser ganzer Welt-  
 raum unter.

Welche Funktion hat die Katastrophen- und Fluchtsymbolik? Was artikuliert Andrea damit? Gibt es ein Thema, das mit diesen Motiven korrespondiert? Ein Zusammenhang ist deutlich. Andrea kann mit dieser Symbolik ihre Führungsposition in einer Gruppe kreativer Kinder ausbauen.

#### **b. Katastrophen – und Fluchtmotive als Ausdruck eines handlungsleitenden Themas**

Die treibende und koordinierende Kraft in der Gruppe ist Andrea. Sie hat die Rolle der verantwortlichen Gruppenchefin, quasi als Stellvertreterin der Lehrerin. Sie verfolgt dabei den Anspruch, daß die Gruppe der Unterrichtsaufgabe gerecht werden soll. In dieser Rolle treibt Andrea die "faulen" Jungen an oder motiviert sie.

Andrea kritisiert z.B. Sven und Alexander:

- Andrea: Der Alexander hat kein einziges Ding gebaut! Und ich hab schon so viel gebaut. Und du machst überhaupt nichts. Erst haste da an der Rakete gemacht, jetzt weißte wieder nich, was de machen sollst!
- Sven: Na und, ich hab auch schon zwei Roboter gemacht!
- Andrea: Ich inach jetzt den dritten und hab schon Werkzeuge und alles gemacht!

Sie wendet sich um Hilfe an die Lehrerin:

- Andrea: Frau L. – , ich habe festgestellt, der Alexander hat noch nie was fertiggebracht!

Sie schimpft:

- Andrea: Bau doch mal welche! Sitzt ja hier nur rum und kommandierst! Nun mach doch mal was! Faulenzer!

Andrea versucht Katrin zu motivieren:

- Andrea: Geh: gut, ne Kati? Macht Spaß, ne? Dir auch?  
Machts Dir auch Spaß?
- Katrin: Nein!
- Andrea: Wieso?
- Katrin: Weils mir keinen Spaß macht!
- Andrea: Nein?
- Katrin: Ach, das kommt ja alles durcheinander!

Schon der Beginn der Spielphase mit der Entwicklung einer Spielhandlung war für Andrea nicht leicht. Schaut man sich das Ende des Spiels an, so hat die Gruppe zwar ein Spiel vorgeführt, die Schlußszene ist jedoch nur noch ein Chaos. Die Jungen 'kaspert' herum und sabotieren die Ernsthaftigkeit des Spiels. Andrea versucht, ein Minimum an Disziplin herzustellen, spielt dann im wesentlichen allein die Schlußszene, eine Szene, die von den Zuschauern kaum zu verstehen ist.

Das Spiel endet in der erfolgreichen Flucht aus der Superkatastrophe. Nur, wie sieht die Situation für Andrea als Gruppenchefin aus? Sie ist in dieser Schlußszene deutlich von den Jungen demontiert worden, hat keinen verständlichen Spielabschluß gefunden, ist nicht an ihrem Ziel der erfolgreichen Spielaufführung angelangt. Um in Andreas Spielsymbolik zu bleiben, sie ist im Wasser, im Sumpf oder an ähnlich unsicherem Ort gelandet; sie droht im gruppensymbolischen Morast zu versinken. In dieser Gefahr befindet sich Andrea ständig. Sie muß sich schon während der Proben des Spiels gegen Aktionen der Jungen ordnend durchsetzen. Für Andrea bedeutet das, ständig um das Ergebnis der Gruppenarbeit zu bangen. Sie muß dauernd für ihr Ziel, ein Spiel vorzuführen, arbeiten. Sie muß um ihre Anerkennung als Gruppenchefin kämpfen.

Sie benutzt nun eine Krisen- und Katastrophengeschichte, deren Sach- und Zugzwang ihre Führungsposition unterstützt. Das läßt sich an der folgenden Situation gut ablesen:

Andrea: Bitte leg dich mal hin, Alexander!  
(Trommeln, Geschrei)  
10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-Staaart! Pchch  
Pch! Getroffen!

*Die Jungen stören Andreas Konzept:*

Alexander: Die sprengen ja die Schuhe. (Die Schuhe von der Beobachterin sind gemeint.)  
(Trommeln, Lachen)  
Alexander: Ich geh jetzt mit der Rakete raus.  
Eckhard: Was sonst? Wir solln doch die Schuhe sprengen. Hab ich ihnen doch ge-  
(Geschrei)  
Andrea: Nein!  
KatrIn: Das geht doch nich, du mußt doch die Zündung durchbrennen. Wie solln wer das denn machen?  
Alexander: Jetzt geht die auf einmal langsam.

*Andreas Ärger verbunden mit einem Sachzwang:*

Andrea: Der Planet? Müssen doch in einem Monat -, (murmelt:)  
hrrr, is schon n Affe, dieser Future!

(Pfeifen)

Alexander: Aaaaah!

*Katrin bringt einen neuen Handlungsfaden:*

Katrin: Ich hab ne ganz tolle Frage. Können wir mal Ihr, Ihren Wickie haben?  
Eckhard: Ja.  
Katrin: Danke.  
Eckhard: (verstellte Stimme, zornig) Aber bringt ihn nicht um!  
Katrin: Nein, nein!  
Eckhard: (zornige Stimme) Sonst bring ich euch um!  
Katrin: (spielt mit der Figur) Wickie, Wickie! Wickie, flieg mal zu der -, zu der Rakete.  
(verstellte, piepsige Stimme:) Alles klar.  
(Normalstimme) Wickieeeee! Start! Pchch. Komm sofort wieder runter!  
Alexander: Ja, steig ein!  
(laute Geräusche)

*Andrea ist frustriert. Bringt neuen Sachzwang:*

Andrea: (stöhnt leise vor sich hin:) Aaaaah, krieg n Herzschlag.  
Katrin: Ah, er ist wieder da!  
Andrea: Geh durch die Zündung! Gib mal das kleine Tier!  
Ich geh durch die Zündung.  
Eckhard: Hier unten liegt so ne dumme Schachtel.

Andreas Katastrophen – Motive greifen nicht mehr. Die anderen Kinder spielen ihre eigenen Geschichten bzw. ihre eigenen Figuren. Das Durcheinander ist perfekt. Hier sagt sie: "Jetzt wär er auf dem Planeten, und dann könnt er nie wieder davon. (Und zu sich selber) Also ganz ruhig bleiben!" Mit "er" ist möglicherweise die Hauptfigur des Spiels "Captain Future" gemeint. Zwar spielt Alexander diese männliche Hauptfigur; er demontiert jedoch den "Captain Future" als männlichen Helden und macht daraus nur eine witzige Nebenfigur des Spiels. Andrea spielt dagegen die männliche Hauptfigur weiter. Hier kann man mit der These argumentieren, daß Andrea sich mit ihrer Hauptfigur ("er") identifiziert. So gesehen, träfe ihr Bild vom gefangenen Helden ("und dann könnte er nie wieder davon") auch auf sie zu. Sie wäre in ihrer Situation als 'Chef' eingesperrt, weil sie ein Spiel mit Kindern inszenieren will, die sich nicht integrieren lassen. Wie der Held ihres Spiels versucht sie, aus den Katastrophen herauszukommen. Im Spiel schlägt sie zwei Wege dazu ein (+) *aggressiv*: durch Sprengen, Freikämpfen usw. (+) *konstruktiv*: was Neues bauen, Werkzeuge einsetzen, bohren usw. Ihre Handlungsweise als Gruppenchefin und Regisseurin paßt zu diesem Spielmuster. Sie legt sich autoritär und aggressiv mit Sven, dem sperrigen Außenseiter, an:

Sven, du machst ja schon wieder nicht mit! (zu Alexander)  
Knall ihm eine!

Nach dieser aggressiven Lösung der gruppenspezifischen Krise setzt sie ihre Katastrophengeschichte, sozusagen als Werkzeug, wieder ein. Sie integriert die Jungen, indem sie den Planetenzusammenstoß und damit den Weltuntergang verhindern sollen. Den Ernst der Lage verdeutlicht sie nicht nur durch die Weltuntergangskatastrophe, sondern auch durch den Zeitdruck, der entsteht, weil die Katastrophe unmittelbar bevorsteht:

Mmm, Tag – Tage –, in zwei Tagen und 65 Sekunden explodiert der Planet auf dem Kelvis, und wir müssen –

...

Du mußt doch erstmal richtig spielen, Alexander!  
Nämlich Sprengstoff hilft nicht, sonst geht unsere ganze –,  
unsere ganze –, unser ganzer Weltraum unter.

Je wichtiger die Katastrophen – und Fluchtgeschichte für Andrea wird, um so mehr muß sie die anderen Kinder auf ihre Linie festlegen und andere Ideen ausgrenzen. Je härter sie dabei um den Gruppenzusammenhalt kämpft, um so häufiger bringt sie ihre Katastrophen – und Fluchtsymbolik ein, die sie als gemeinsame Gefahr darstellt. Damit erzwingt sie mehr Gemeinsamkeit in der Gruppe.

c. Die Entsprechung von Andreas Katastrophen- und Fluchthematik mit der Serie "Captain Future"

Es gibt vier Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten zwischen Andreas Gruppen- und Spielaktivitäten und der Serie "Captain Future". Das ist einmal die *Hektik* der Filmserie, der Aktionszwang, der für "Captain Future" wie für ähnliche Abenteuererien typisch ist. Das sind als zweites die *Katastrophen- und Fluchtmotive*, die zum Teil in Form von Zitaten aus der Fernsehserie stammen. (Die dritte Gemeinsamkeit von Spiel und Fernsehserie liegt, möglicherweise bei "Captain Future" als der ordnungsstiftenden, starken, männlichen Führungsfigur. Aus Platzgründen entfallen dazu die Belege.)

### Hektik

Die Fernsehserie "Captain Future" ist hektisch aufgebaut. Jede Folge besteht aus einer aberwitzig schnellen Abfolge und Vermengung kürzester Einstellungen, dramatischer Musik und knapper sprachlicher Aussagen, die zu einem maschinengewehrartigen Bild-Sprache-Musik-Stakkato gemischt sind. Andrea hat ein vergleichbares Muster, da sie über die unmittelbar anstehende, sich immer noch gewaltiger auftürmende Katastrophe, die unmittelbar bevorsteht, in ihr Spiel bringt. Der Druck verstärkt sich durch die Überfülle an Spielmotiven, die durch den sprachlich dargestellten Zwang ("jetzt müssen", "wir müssen doch ganz schnell") sich verschärft. Die dadurch entstehende Hektik zeigt sich an folgendem Beispiel:

- Andrea: *Wir müssen Glück haben, daß sie nicht untergeht, sonst sind wir in 'ner Höhle.*
- Alexander: Sie ist untergegangen!
- Andrea: Ja. Äh, wir ham noch gar nich gestartet.
- Alexander: Wir sind aber untergegangen, weil eins mehr hingegangen sin -
- Andrea: *Wir müssen* doch erst starten, *wir müssen* doch durch da durchfliegen. Und wenn -, dann gibts doch erst den Erdbeben. *Wir müssen* doch *ganz schnell* fliegen.
- Alexander: Ah, ja, schnell fliegen, pchch.
- Andrea: Das kann doch in *wenigen Stunden* schon passieren. Beeilung schnell.
- Eckhard: In wenigen Sekunden auch. Biep, Biep.
- Alexander: Ey, du Oskar!
- Eckhard: Ich heiße Otto, du Depp!
- Alexander: Ey, Otto!
- Eckhard: Ja.
- Alexander: Spürst du was?
- Eckhard: Ja, Stromausfall spür ich. Und Mond explodiert doch gar -
- Andrea: - *in wenigen Sekunden kann es passiere:n!*
- Alexander: Mondexplosionsgefahr, in wieviel Minuten, oder Stunden?



- Katrin: In zehntausend Minuten.  
 Eckhard: In zehn Sekunden! Diet – diet – dit.  
 Andrea: 10 – 9 – 8 –  
 Alexander: Nein!  
 Andrea: – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – Start!  
 Alexander: Ah, die Rakete fliegt hoch.  
 Andrea: So, jetzt wern wer in der Höhle, ja? Also, jetzt *müssen* alle aussteigen, die könnten wohl noch *rechtzeitig* raus. *Schnell aussteigen! Es kann in wenigen Minuten untergehen! Schnell, aussteigen!*

Die hektische Machart gibt es wohl in allen Action- und Abenteuer-Medien, erst recht in Katastrophenfilmen. Die Hektik taucht in ihrer einfachsten Form als Spannung, als Angebot an jeder Art von Neuem, als Überfülle an Details auf, die nicht mehr als solche wahrzunehmen ist. Dieses grundlegende und allgegenwärtige Film-Muster dürften alle Kinder weitgehend verinnerlicht haben, so daß es nicht verwundert, wenn es Andrea ganz selbstverständlich verwendet, zumal sie es gruppenspezifisch sehr geschickt einsetzt, um die anderen Kinder mit Sachzwängen unter Druck zu setzen.

Für das vorliegende Beispiel gibt es darüber hinaus konkrete Motivanleihen, u.a. die Figur des "Captain Future" als ordnungsstiftenden Helden, der von einer Katastrophe in die andere gezwungen wird.

### Die Motive aus "Captain Future" in Andreas Geschichte

Andrea verwendet eine Fülle von Motiven, die auch in der Fernsehserie auftauchen. Die Motive sind unterschiedlich konkret, zum Teil so allgemein, daß sie in vielen vergleichbaren Medien auftauchen, also typisch für Abenteuer-, Katastrophen- und Fluchtgeschichten bzw. -medien sind. Im folgenden werden zwei Katastrophenmotive herausgegriffen, die einen Bezug zu "Captain Future" haben.

#### *Andreas Motiv 'Zusammenstoß und Explosion':*

Monde bzw. Planeten stoßen zusammen, der Planet "Kelvis" explodiert.

#### *entsprechende "Captain Future" – Motive und Fundstellen bei "Captain Future":*

- Die Erde wird von einem Planetenzusammenstoß bedroht.  
 Bilder: berstende Erdoberfläche, Vulkanausbruch, Explosion, zerstörte Städte, Menschen in Panik, Feuer.  
 Fundstelle: "Der schwarze Planet", Folgen 1–3.
- Die Future-Mannschaft ist auf einem explosionsgefährdeten Planeten notgelandet.  
 Bilder: Feuer, glühende Lava, Erdbeben, explodierender Planet.  
 Fundstelle: "Mitgefangen im Weltall", Folge 2.
- Planetenbezeichnung "Celbes" (= "Kelvis") in explosivem Handlungszusammenhang.  
 Fundstelle: "Der schwarze Planet", "Mitgefangen im Weltall".

- Auf einem Planeten explodiert infolge einer Sprengung ein Teil der Oberfläche.  
Bilder: Vulkanausbruch, Explosion, Erdbeben, glühende Lava verschlingt einen Menschen und zerstört Gebäude, Feuer.  
Fundstelle: "Der Kampf um die Gravium-Minen", Folge 1.

*Andreas Motiv 'Untergehen und eingesperrt sein':*

Die Rakete geht unter, man sitzt unter Wasser in einer Höhle fest.

*entsprechende "Captain Future" – Motive:*

- Captain Future ist unter Wasser in einem zusammenbrechenden Bergwerkschacht eingeschlossen: die Handlung spielt sich weitgehend auf einem Wasserplaneten ab.  
Bilder: berstende Wände, hereinbrechende Wassermassen, Strudel, steigender Wasserstand, Planetenoberfläche von Wasser bedeckt, Raumschiffe unter Wasser.  
Fundstelle: "Der Kampf um die Gravium-Minen", Folge 2.
- Captain Future wird in ein Fischwesen verwandelt und in einer Höhle unter Wasser in einem Käfig gefangengesetzt.  
Bilder: Höhle, Wasser, der Weg zum Wasser führt durch eine Höhle.  
Fundstelle: "Der Kampf um die Gravium-Minen", Folge 3.
- Das Raumschiff der Future-Mannschaft ist auf einem explosionsgefährdeten Planeten notgelandet und versinkt in einem Lava-Sumpf.  
Bilder: explodierender Planet, Erdbeben, Vulkanausbruch, glühende Lava, Feuer.  
Fundstelle: "Mitgefangen im Weltall", Ende von Folge 1, Folge 2.

Andreas Motive stehen in folgender Geschichte: Die Rakete fällt auf einen Wasserplaneten und geht unter. Unter Wasser ist eine Höhle, die zum "Sonnensystem an den Kelvis" führt. Der "Kelvis" droht, in der Höhle zu explodieren und den Planeten zu vernichten. Die Motive des Eingesperrt-Seins/ Untergehens und des Zerstörtwerdens/ Explodierens erscheinen hier in einem inneren Zusammenhang (Explosion in einer Höhle unter Wasser) und verdichten sich zur Super-Katastrophe.

**d. "Captain Future" als 'brüchiges' Ausdrucksmittel**

Die Fernsehsymbolik hat zwei miteinander verzahnte Funktionen, einmal als Mittel, etwa: thematisch Wichtiges darzustellen, zum anderen als Mittel, Medienerlebnisse auszuleben (Darstellungs- und Ausdrucksfunktion). Andrea verwendet nun die "Captain Future"-Symbolik in beiden Funktionen, jedoch deutlich situationsabhängig. Im Spiel benutzt sie "Captain Future" zum Teil offen und eindeutig, zum Teil nur indirekt im Rahmen eines allgemeinen Musters (Katastrophe, Flucht, Sachzwänge, Hektik usw.). Im Gespräch mit der Lehrerin jedoch, sozusagen in der Schulöffentlichkeit, distanziert sie sich dann von zwei "Captain-Future"-Sendungen. Es geht dabei um zwei bedrohliche Kampfszenen mit "Krokodilen" und "wilden Tieren". Das ist eine Symbolik, die in Richtung von Andreas Katastrophen-Geschichte zeigt. Nur, als die Lehrerin

nachfragt, den Zusammenhang zu ihrer Geschichte klären will, blockt Andrea ab und will nichts mehr von "Captain Future" wissen. Eine Beziehung von ihr und ihrer Geschichte zu "Captain Future" kann sie sich "nicht vorstellen":

- Andrea: Zwei Sendungen fand ich am besten. Die eine war im Wasser mit den Krokodilen, da -- .
- Kinder: Ach ja, o das.
- Andrea: -- und im Zirkus da, wo er da mit den wilden Tieren gekämpft hat.
- Lehrerin: Andrea, kam denn euer Wasser vielleicht daher? Ist dir das dabei eingefallen, als ihr euer Stück gespielt habt, mit der Höhle oder war das Zufall?
- Andrea: Das haben wir uns so ausgedacht. Da hab ich gar nicht mehr dran gedacht. Aber ich kann mir nicht vorstellen, daß es da auf dem Planeten so schöne Häuser geben würde, Bäume wie hier gibt. Das kann ich mir nicht vorstellen.

Andrea will oder kann ihre Nähe zu "Captain Future" nicht zeigen. Das paßt vielleicht nicht zu ihrer Selbstdarstellung als ordentliches Mädchen. Möglicherweise ahnt sie, daß sowohl ihre thematische Affinität zur dominanten männlichen Figur des "Captain Future" als auch die Katastrophen- Thematik und die aggressiven symbolischen Lösungsversuche nicht deutlich werden dürfen, um sie nicht in Widerspruch mit ihrem Selbstbild, mit ihrer Selbstdarstellung zu verwickeln. Der Streß, der sich daraus ergibt, weist dann jedoch wieder zu Captain Future und seinen Katastrophen- und Fluchtmotiven.

Aus medienpädagogischer Sicht sind nun folgende Schlußfolgerungen wichtig: Andrea sollte diese Widersprüche, die in der Katastrophen- und Fluchtsymbolik erscheinen, nicht nur beim Fernsehen erleben; sie sollte mit ihrem Thema nicht in Fernseh-Phantasien 'stecken' bleiben. In der Gefahr steht sie jedoch, weil sie offensichtlich nur mit Kindern auf Fernseh-Themen kommt. Schon eine Frage der Lehrerin drängt ihre Symbolik und die damit zusammenhängende Thematik ins Abseits. Damit besteht die Gefahr, daß sie das Katastrophen- und Flucht-Thema zum Fernseh-Thema macht. In der Folge bekäme das Fernsehen zunehmend größere Bedeutung, weil wesentliche Themen nur vor dem Fernseher und mit der Fernseh-Symbolik 'wirklich', d.h. erlebbar und darstellbar, wären.

#### Literatur:

- Anders, G.: Die Welt als Phantom und Matrize; in: Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. München 1956, S. 97-211
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976
- Bachmair, B. u.a.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen, 2 Bde. Kassel 1984

- Bachmair, B.: Ein Umschreibungsverfahren zur Entdeckung von Fernsehspuren im Handeln von Kindern, in: Bachmair, B./Mohn, E./Müller – Doohm, S. (Hrsg.): Qualitative Medien – und Kommunikationsforschung. Kassel 1985, S. 93 – 121
- Bachmair, B./Mohn, E./Müller – Doohm, S. (Hg.): Qualitative Medien – und Kommunikationsforschung. Werkstattberichte. Kassel 1985
- Bauer, K.W./Hengst, H.: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Reinbek 1980
- Berg, K./Kiefer, M. (Hg.): Massenkommunikation, eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung. Mainz 1978
- Berger, P.L./Luckmann T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969
- Bessler, H.: Teleskopie – Zuschauerforschung, ein neues System der quantitativen Fernsehforschung; in: Feil, G. (Hg.): Fernsehforschung: Feedback oder Anpassung? Berlin 1977, S. 69 – 73
- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977
- Blumler, J.G./Katz, E. (ed.): The Uses of Mass Communications, Current Perspectives on Gratification Research. London 1974
- Charlton, M./Neumann, K. u.a.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. München 1986
- Cicourel, A.V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975
- Dröge, F./Weißborn, R./Haft, H.: Wirkungen der Massenkommunikation. Frankfurt/M.<sup>2</sup> 1973
- Erikson, E.H.: Kinderspiel und politische Phantasie, Stufen in der Ritualisierung der Realität. Frankfurt/M. 1978
- Eurich, C.: Kommunikative Partizipation und partizipative Kommunikationsforschung. Frankfurt/M. 1980
- Feil, G. (Hrsg.): Fernseh – Forschung: Feedback oder Anpassung? Berlin 1977
- Hall, S.: Cultural Studies: two paradigms, in: Collins, R. u.a. (ed.): Media, Culture and Society. A Critical Reader. London 1986, S. 33 – 48
- Jules – Rosette, B.: Verbale und visuelle Darstellung einer rituellen Situation; in: Weingarten u.a.: Ethnomethodologie. Frankfurt/M. 1976, S. 203 – 243
- Jung, C.G.: Der Mensch und seine Symbole. Freiburg 1963
- Langenbacher, W.R./Räder, G./Weiss, H. – J.: Zur Notwendigkeit einer Neukonzeption der Massenkommunikationsforschung in der Bundesrepublik, in: Berg, K./Kiefer, M. (Hg.): Massenkommunikationsforschung. Mainz 1978, S. 9 – 39
- Lasswell, H.D./Lerner, D./de Sola Pool, I.: The comparative Study of Symbols. Stanford 1952
- Lefebvre, H.: Metaphilosophie, Prolegomena. Frankfurt/M. 1975
- Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973
- Lull, J.: The social uses of television, in: Human Communication Research. Vol. 6, No. 3, 1980, S. 197 – 209

- Maletzke, G.: Fernsehen im Leben der Jugend. Hamburg 1959
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968
- Putnis, P.: Communication Studies in Australia: paradigms and contexts. *Media, Culture and Society*, Vol. 8, 1986, S. 143–157
- Rowland, W.D.: *The Politics of TV Violence, Policy uses of Communication Research*. London 1983
- Rowland, W.D.: American telecommunicationspolicy research: its contradictory origins and influences. *Media, Culture and Society*, Vol. 8, 1986, S. 159–182
- Schivelbusch, W.: *Geschichte der Eisenbahnreise, Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M. 1979
- Shannon, C.E./Weaver, W.: *The mathematical theory of communication*. Urbana 1949
- Teichert, W.: 'Fernsehen' als soziales Handeln, Teil 1 und Teil 2, in: *Rundfunk und Fernsehen* 1972, 4, S. 421–439 und 1973, 4, S. 356–382
- Weingarten, E./Sack, F./Schenklein, J. (Hg.): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/M. 1976
- Wilson, T.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1*. Reinbek 1975, S. 51–79