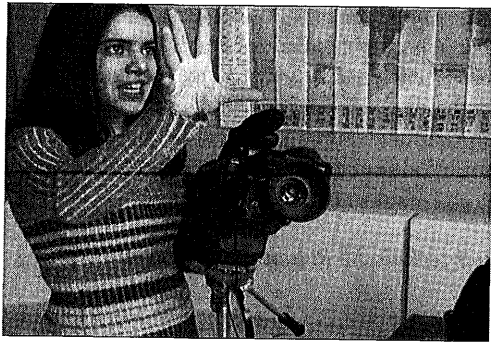


der Pädagogik und der Psychologie an der Universität Tübingen) und Björn Maurer (Student der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg). Beide sind Mitglieder der VideoCulture-Forschungsgruppe und hatten bereits mehrere VideoCulture-Produktionen begleitet.



Auf eine strenge Rollenaufteilung von medienpädagogischer und wissenschaftlicher Begleitung wurde zugunsten der Produktionsatmosphäre verzichtet.

Als weibliche Mitarbeiterin wurde eine Hospitantin (Schülerin, 13. Klasse) in die Begleitung der Produktion mit einbezogen. Auf diese Weise sollte ein intensiver emotionaler Bezug zu den Teilnehmerinnen erleichtert werden. Sie

übernahm vor allem unterstützende Aufgaben im Bereich der praktischen Durchführung des Workshops. Das ungewöhnliche Betreuungsverhältnis zwei zu drei erklärt sich dadurch, dass bei der Planung mit sechs Teilnehmerinnen gerechnet worden war (s.o.).

Die Besonderheit dieser Produktion liegt unter anderem in der engen Entsprechung von unmittelbarer Lebenssituation der Mädchen und dem realisierten Filmthema Liebe. Konzeptionell unterscheidet sich dieser Produktionsworkshop von anderen Workshops des Projekts VideoCulture durch die Art der medienpädagogischen Begleitung und durch den speziellen Fokus der Förderung ästhetischer Kreativität mit Video. Das Betreuungsverhältnis von 2:3 und die angenehme Produktionsatmosphäre erlaubten ein intensives Kennenlernen der Beteiligten und demzufolge eine entsprechend emphatische medienpädagogische Begleitung.

## 2 Symbolproduktion

### 2.1 Medienpädagogische Konzeption

Wer heute von Kreativität spricht, meint damit häufig eine menschliche Fähigkeit, einen Charakterzug, der sich insbesondere darin äußert, dass etwas Neues, etwas nie da Gewesenes, etwas Besonderes geschaffen wird. Im Laufe eines halben Jahrhunderts hat sich bis heute ein Alltagsverständnis von Kreativität etabliert, welches sich den Habitus des Genies und der hohen Kunst aufs Panier geschrieben hat. Kreative Leistungen werden demnach auch an Produkten festgemacht, an Erfindungen, an Kunstwerken, an herausragenden wirtschaftlichen Leistungen. Seltener wird Kreativität vom Individuum aus betrachtet, was zur Folge hat, dass Formen von Alltagskrea-

tivität im Kontext der subjektiven Lebensgestaltung und der Alltagsbewältigung von Menschen weniger im gesellschaftlichen Bewusstsein angesiedelt sind.

Als Grundlage dieser Fallstudie dient ein Kreativitätskonzept, welches vom Individuum, von dessen Alltagsgestaltung und von dessen Aneignungs-, Verarbeitungs- und Ausdrucksformen von medialer und sozialer Wirklichkeit ausgeht. Eine Operationalisierung des Begriffs Kreativität ist nur schwer zu leisten, insbesondere, wenn nicht normativ festgelegte, am Produkt angelegte Kriterien darüber Aufschluss geben sollen, ob die Produzentinnen kreativ waren oder nicht. Das Konzept der ästhetisch-kreativen Aktivitäten<sup>3</sup> soll dazu beitragen, den Begriff in seiner hier verwendeten Bedeutung zu konkretisieren. Differenziert werden können Prozesse bzw. Faktoren der selbstständigen Aneignung von Technik und elementarer Medienästhetiken; der Selbstreflexion im Bezug auf eigene, subtile Themen, die auf verbalem Wege nicht artikuliert werden (können); der Erweiterung von Wahrnehmungshorizonten und eingefahrener Sichtweisen; der kommunikativen Gruppeninteraktion (Aushandlung von Entscheidungen über Inhalt und ästhetische Form der Produktion); des Spiels mit konnotativen Bedeutungen im Kontext unterschiedlicher Montagestrategien.

Die klassische Jugendvideoarbeit in Deutschland arbeitet mit Konzepten, die großen Wert auf Planung, Verbalisierung und Reflexion zu Beginn von Videoworkshops legen. Das Prozedere verläuft stets ähnlich: Die Idee für einen Film wird zunächst in einem Exposee formuliert, in Storyboard und Drehbuch ausdifferenziert und schließlich im Drehplan für die konkrete Umsetzung am Set operationalisiert (vgl. Doelker 1992; Brinkmüller-Becker 1997). Erfahrungswerte nicht nur innerhalb des Projekts VideoCulture haben deutlich gemacht, dass sich insbesondere Jugendliche mit weniger ausgeprägter verbal-reflexiver Orientierung bzw. Migrant\*innenjugendliche mit Sprachschwierigkeiten mit diesem Ansatz schwer tun. Zu sehr steht das Wort im Vordergrund, zu wenig wird an bildhaft-ästhetischen Kompetenzen und Präferenzen dieser Jugendlichen angeknüpft, zu wenig wird dieser Ansatz dem Anspruch der Förderung ästhetischer Kreativität gerecht.<sup>4</sup>

In diesem Workshop mit Hauptschülerinnen aus Migrationskontexten wurde daher bewusst ein Konzept angewandt, welches von konkretem, sinnlich-ästhetischen Bildmaterial ausgeht, den Jugendlichen Raum zum Experimentieren lässt, an der Lebens-

3 Das Konzept der ästhetisch-kreativen Aktivitäten wurde in einer überarbeiteten Version der Examensarbeit von Björn Maurer entwickelt (vgl. Maurer 1999; 2001).

4 Der „wahrnehmungsorientierte“ Ansatz von Franz Josef Röhl geht davon aus, dass bei der Weltaneignung Jugendlicher sinnlich-ästhetische bzw. assoziativ-anschauliche gegenüber systematisch-kausal-logischen Strategien überwiegen (vgl. Röhl 1998, S. 332; vgl. auch Niesyto 1991, S. 210). Es liegt die Vermutung nahe, dass Jugendliche auch bei der Produktion von Welt bzw. Wirklichkeit auf assoziative Strategien zurückgreifen. Als Konsequenz würde dies eine Medienpädagogik erfordern, die den assoziativ-sinnlichen Produktionsstrategien der Jugendlichen gerecht wird.

welt der Jugendlichen ansetzt und auf die aus der professionellen Filmproduktion bekannten Prozessabfolge *Exposee – Drehbuch – Storyboard – Drehplan* verzichtet. Damit repräsentiert der Workshop eine medienpädagogische Arbeit, die sich von den Konzepten der am Projekt beteiligten Partnerländer (England, Tschechien, Ungarn, USA) unterscheidet.

Die Ausrichtung der Videoarbeit auf die Lebenswelt und damit auf den topographischen Nahraum der Jugendlichen hat einen zentralen Einfluss auf die konkrete didaktische Ausgestaltung der Video-Workshops. Im Folgenden werden zentrale Überlegungen zur Konzeption des Workshops vorgestellt.

#### *Kameraerkundungen statt Drehbucheerstellung*

Die Jugendlichen werden zu Beginn eines Video-Workshops dazu angehalten, den eigenen sozialen Nah- bzw. Alltagsraum mit der Kamera zu erkunden (vgl. Röhl 1998, S. 327). Konzentrierte, theoretische Technikblöcke zu Beginn werden vermieden, um den Jugendlichen schnell die Möglichkeit zum selbst-entdeckenden Lernen zu geben. Indem sie eigene Erfahrungen mit der Kamera machen, werden sie nach dem Prinzip der Handlungsorientierung am Gegenstand selbst belehrt. Bedienungsprobleme (z.B. Bandvorlaufzeiten) und ästhetische Probleme (z.B. Gegenlichtaufnahmen) werden erfahren, reflektiert und gelöst. Das angeeignete Wissen ist somit handlungsbezogenes Praxiswissen.

Medienpädagogische Intention der Kameraerkundungen ist es, Jugendliche bekannte, alltägliche Gegenstände und Situationen in einem anderen Kontext – durch das Objektiv der Kamera – neu wahrnehmen zu lassen (vgl. Röhl 1998, S. 326). Für viele Jugendliche sind Gegenstände ihrer Lebenswelt an eine feste, meist sehr subjektive Bedeutung gebunden. So kann der Ort „Bushaltestelle“ beispielsweise mit rauchenden und „mit Kippen um-sich-schmeißenden Jugendlichen“ assoziiert werden. Die mediale Repräsentation der Gegenstände auf Videoband kann ein Aufbrechen der festen Objekt-Bedeutungszuordnungen bewirken, insbesondere, wenn die Gegenstände in ungewöhnlichen und extremen Perspektiven oder Einstellungsgrößen aufgenommen wurden. Die Bedeutung der Gegenstände kann sich verändern, je nach dem wie sie in Szene gesetzt werden<sup>5</sup>. Häufig wird diese Erkenntnis erst bei der Sichtung des Materials gewonnen, nachdem die nötige Distanz zum Objekt durch das Medium hergestellt wurde.

Kontinuierliche Reflexions- und Auswertungsphasen des von den Jugendlichen aufgenommenen Materials sind daher integraler Bestandteil des Konzepts. Auf diese Weise lassen sich neben filmgestalterischen Mitteln wie Einstellungsgrößen, Perspektiven, Bildkomposition auch typische Anfängerfehler (z.B. Gegenlicht, übersteuerter Ton, Unschärfen etc.) am Material der Jugendlichen veranschaulichen und diskutieren.

<sup>5</sup> Das In-Szene-Setzen der Objekte wird in der Filmwissenschaft als „mise en scene“ bezeichnet (vgl. Monaco 1997, S. 185).

#### *Medienästhetische Einführung*

Das Projekt VideoCulture intendiert die Erhebung der Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation durch Video und möchte dabei insbesondere den präsentativ-symbolischen Ausdrucksmodus nutzen. D.h. es geht darum, Themen, Gefühle, Stimmungen durch Bilder und Musik auszudrücken und dabei auf (Wort-) Sprache zu verzichten. Um die Jugendlichen mit verschiedenen assoziativ-symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten vertraut zu machen, hat sich im Projektkontext das Konzept der „medienästhetischen Einführung“ etabliert. Anhand unterschiedlicher Videobeispiele (Musik- und Werbeclips, Ausschnitte aus Dokumentar- und Spielfilmen) soll den Jugendlichen zu Beginn eines Workshops ein breites Spektrum an ästhetischen Darstellungsformen präsentiert werden. Dazu gehören u.a. Perspektiven, Einstellungsgrößen und Bildkomposition, aber auch Licht und Farben, Kamera- und Objektbewegungen, Montageformen, Symbolik sowie der Einbezug von Ton und Musik, Sprache und Geräuschen. Die Jugendlichen sollen dazu befähigt werden, die Vielgestaltigkeit bestehender symbolischer Ausdrucksweisen in ihrem jeweiligen Kontext wahrzunehmen, sie voneinander zu unterscheiden, um sie auf dieser Grundlage für die eigene Produktion zu nutzen.

#### *Rahmenbedingungen - Atmosphäre - pädagogischer Bezug*

In der Planungsphase des Workshops wurden folgende günstige Bedingungen für kreative Ausdrucksformen definiert:

dass die Jugendlichen ...

- ...sich wohl fühlen;
  - ...sich nicht unter Druck fühlen;
  - ...sich trauen, ihre subjektiven Vorschläge zu äußern;
  - ...wissen, dass sie sich nicht blamieren können, dass es kein richtig oder falsch gibt;
  - ...sich gegenseitig zuhören und sich dabei ernst nehmen;
- dass die Mitarbeiter/innen ...
- ...die Anliegen und Ideen der Jugendlichen ernst nehmen;
  - ...sich nicht als allwissend präsentieren;
  - ...sich als Persönlichkeit in den Prozess einbringen.

Um die Voraussetzungen so weit wie möglich zu erfüllen, wurde mit dem Jugendhaus ein Produktionsort gewählt, der im Rahmen offener Jugendarbeit von den beteiligten Jugendlichen frequentiert wird. Ein vertrauter Ort also, den die Jugendlichen mit angenehmen Erinnerungen, mit Freizeit und mit freier Zeitgestaltung verbinden. Da weiter davon ausgegangen wurde, dass sich die Jugendlichen durch Anwesenheit dritter Personen unter Druck gesetzt fühlen, wurde der Workshop zeitlich so geplant, dass das Jugendhaus zur Produktionszeit nicht für Publikumsverkehr geöffnet war. Die vorhandene Infrastruktur – Küche, Cafébereich, Kicker, Billard, Tischtennis - sollte unter anderem dazu genutzt werden, um Produktionspausen produktiv zu ge-

stalten. Die gemeinsame Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten sollte einen informellen Rahmen für Gespräche liefern.

Die medien-ethnographische Intention ist es, einen Rahmen zu liefern, in welchem Jugendliche ihre subjektiven Symbolmuster und ihre sozial-ästhetische Praxen ausleben und gleichzeitig ästhetisch-kreative Aktivitäten durchlaufen können. Hierfür ist ein Begleitungs- und Beratungskonzept notwendig, welches flexibel auf die subjektiven Ausdrucksmöglichkeiten und -bedürfnisse der Jugendlichen eingeht und diese erweitert. Die medienpädagogische Begleitung ist für die Jugendlichen Ansprechpartner für soziale, ästhetische und technische Fragen. Sie kann die Jugendlichen jedoch nur dann angemessen begleiten, wenn diese ihre Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Fragen artikulieren. Aus diesem Grund ist die Kategorie *pädagogischer Bezug* für diesen Workshop von besonderer Bedeutung. Um es den Jugendlichen zu ermöglichen, sich vor der Gruppe (und den Mitarbeiter/innen) zu öffnen, muss eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung aufgebaut werden.

### Der Einsatz digitaler Videoschnitttechnik

Aufgrund der Annahme, dass das neue Potenzial des digitalen Videoschnitts Video-produktions- und damit auch ästhetisch-kreative Prozesse grundlegend verändern kann, wurde in diesem Workshop bewusst eine non-lineare Videoschnitteinheit eingesetzt.<sup>6</sup> Es sollte beobachtet werden, wie sich die Jugendlichen die digitale Technik aneignen und wie sie diese für ihren ästhetisch-kreativen Ausdruck nutzen.

## 2.2 Reflexion ausgewählter Aspekte des Produktionsprozesses

Auf eine chronologisch-lückenlose Darstellung des Produktionsprozesses wird an dieser Stelle verzichtet. Statt dessen sollen die konzeptionellen Schlüsselstellen und Kernpunkte herausgehoben und durch empirisches Material gestützt werden.<sup>7</sup>

### Möglichkeiten und Grenzen der medienästhetischen Einführung

Die medienästhetische Einführung fand nach einem gemeinsamen Frühstück zu Beginn des Workshops statt. Bewusst wurde mehrdeutiges Filmmaterial präsentiert (Werbeclips, Videoclips, Eigenproduktionen Jugendlicher)<sup>8</sup>. Um den Teilnehmerinnen die unterschiedlichen Möglichkeiten der symbolischen Darstellung (eher direkt vs. eher subtil) zu vermitteln, wurden sie dazu angeregt, das auf Großleinwand projizierte Filmmaterial zu deuten und zu kommentieren. Im gemeinsamen Gespräch sollte er-

<sup>6</sup> Es wurde ein Rechner mit dem dem Videoschnittprogramm „Adobe Premiere“ benutzt (Videokarte Miro DC 30 Plus, 8 GB Festplatte, Intel Pentium II 350 Mhz Prozessor).

<sup>7</sup> Die Beschreibung konkreter Ausschnitte des Produktionsprozesses sind im Folgenden kursiv, Reflexionen und Verallgemeinerungen, die sich ggf. auch auf andere Kontexte anwenden lassen, sind normal gedruckt.

kannt werden, dass Bilder oft verschiedene Lesarten zulassen und nicht auf eine einzige Bedeutung reduzierbar sind. Die Mädchen beteiligten sich in dieser Phase jedoch insgesamt sehr zurückhaltend.

### Welche Faktoren könnten hemmenden Einfluss gehabt haben?

Möglicherweise war der frühe Zeitpunkt der Einführung ungünstig gewählt, denn die Atmosphäre in der Gruppe war noch sehr von vorsichtiger Annäherung geprägt. Die Durchführung eines lockeren inhaltlichen Interpretationsgesprächs ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich gewesen, weil die Jugendlichen sich noch nicht getraut haben, Gesprächsbeiträge zu leisten. Hinzu kommt, dass es den Jugendlichen zu Beginn noch nicht möglich war, einen Bezug zur spezifischen Symbolik des Mediums Film herzustellen. Es fehlten eigene Erfahrungen im produktiven Umgang mit der

8 Folgendes Videomaterial wurde gezeigt:

Veranschaulichungsabsicht	Interpret/Titel	Beispiel
Narrative Darstellungsform	Die Ärzte: „Männer sind Schweine“	Verfolgungsjagd (Lara Croft Band)
Clipartig-assoziative Darstellung	Ramstein: „Stripped“	
Verwendung von Effekten	„Einkaufswagenfilm“	Farbverfremdung/Stroboskop
	Ramstein: „Stripped“	Überblendungen/Zeitlupe
Musik Ton-/Bildkorrespondenz <i>Streik</i>	Lufthansa Werbespot „You see the world the way you fly“	Zweimal dieselbe Bildfolge mit unterschiedlicher Musik unterlegt
	„Streik“ von Axel Röthemeyer	
Montage mit Fremdmaterial	Ramstein: „Stripped“	(Olympiade 1936, Leni. Riefenstahl-Ästhetik)
	„Streik“ von Axel Röthemeyer	Hitchcock: „Die Vögel“ Monty Python: „Das Leben des Bryan“
Abstrakte Symbolisierungen	Sabrina Setlur: „Nur Mir“	(Glaskäfig, Panther, zerspringendes Glas)
Schnittgeschwindigkeit	„Streik“ von Axel Röthemeyer	
Wirkungsverhältnis Bild/Wort (Glaubwürdigkeit in der Werbung)	<i>Musik</i> Lufthansa Werbespot „You see the world the way you fly“	

- Symbol Musik -

Kamera. Eine handlungsorientierte Aneignung der Geräte verbunden mit ersten Kamerarecherchen hätte möglicherweise Neugier für mögliche Darstellungsformen und filmästhetische Strategien auslösen und einen Bezugspunkt zwischen eigenem Erfahrung und vermitteltem neuen Wissen aufbauen können.

#### *Alternativen zur medienästhetischen Einführung*

Auf welche Weise können sich Jugendliche Grundelemente des filmischen Ausdrucks so aneignen, dass sich die Aneignung mit den zuvor formulierten Kriterien für ästhetisch-kreative Aktivitäten in Deckung bringen lässt?

Buckingham u.a. gehen davon aus, dass Jugendliche bereits ästhetisch kompetent sind. Sie haben sich durch die Rezeption von audiovisuellen Medien Wissen über ‚media language‘ angeeignet. Allerdings sei das Wissen, so Buckingham, noch in passiver Form und müsse in aktives und kritisches Wissen transformiert werden. Buckingham geht davon aus, dass der Schritt vom passiven zum aktiven Wissen nicht ohne Intervention von außen vollzogen werden kann (Buckingham/Grahame/Sefton-Green 1995, S. 211).

In welcher Form kann die Aktivierung von medienspezifischem Wissen unterstützt werden? Welche Rolle kann und muss dabei eine eher lehrgangsbezogene Vermittlung spielen? Auf dem Hintergrund weiterer Erfahrungen mit Videoworkshops im Projekt erscheint es sinnvoll, die medienästhetische Einführung in kleinere Einheiten aufzuteilen und diese entsprechend den spontanen Bedürfnissen und Fragen der Produzent/innen situativ in den Prozess einzubringen. Die Inhalte richten sich dann nicht nur nach einem normativ festgelegten Curriculum, sondern nach der Logik und dem individuellen Fortschritt der Jugendlichen.

Alternativ oder ergänzend zur medienästhetischen Einführung sind Aufgabenstellungen denkbar, die die Produzent/innen dazu anregen, Gegenständen durch die Kamera neue (von der medienpädagogischen Begleitung vorgegebene) Bedeutungen zu verleihen.

In einem anderen VideoCulture Workshop (Kröckelbach) wurden den Jugendlichen parallel zu den medienästhetischen Inputs der medienpädagogischen Begleitung eigenaktive Spiel- und Aneignungsräume eingeräumt. Die Produzent/innen sollten einen Schlüsselanhänger in Form einer Fliege dreimal hintereinander so in Szene setzen, dass sich die Bedeutungen a) Schlüsselanhänger b) reale Fliege c) Monster ergeben. Für die Darstellung der Bedeutung ‚Monster‘ wählten die kröckelbacher Jugendlichen intuitiv eine aus der Froschperspektive aufgenommene Detailansicht der Fliege, die von einer Aufnahme gefolgt wird, die einen Jungen aus der Vogelperspektive zeigt, der mit angstverzerrtem Gesicht die Flucht ergreift.

Die Jugendlichen mussten sich dann zwangsläufig mit unterschiedlichen Distanzen und Perspektiven zum Objekt auseinandersetzen. Diese Art der Aneignung knüpft an den bereits vorhandenen ästhetischen Kompetenzen der Jugendlichen an („viewing

literacy“ s.o.). Die Jugendlichen werden nicht stellvertretend durch die Lehrperson belehrt, sondern sie eignen sich auf dem Hintergrund passiven Wissens elementare Medienästhetiken durch die Sache und durch die eigenen Erfahrungen bei der ästhetischen Problemlösung an.

#### *Ästhetische Erlebnisse als Schlüsselstellen im Produktionsprozess*

Um das Phänomen des ästhetischen Erlebnisses zu veranschaulichen, werden zwei Ausschnitte aus dem Produktionsprozess skizziert.

##### *Beispiel 1:*

Die zweite Kameraerkundung war von Planlosigkeit („was sollen wir filmen? Hier ist doch gar nichts los.“) und einer daraus resultierenden Frustration geprägt. Die medienpädagogische Begleitung wies mehrmals darauf hin, dass es nicht so sehr darauf ankäme, was gefilmt wird, sondern viel mehr, wie es gefilmt wird. Sie ermutigte die Mädchen dazu, Experimente mit der Kamera zu machen, extreme Perspektiven auszuprobieren. Die Impulse wurden nur sehr zögerlich aufgegriffen. Offenbar konnten sich die Mädchen die ästhetische Wirkung ungewöhnlicher Perspektiven auf „banale“ Objekte nicht recht vorstellen.

Bei der Reflexion der Aufnahmen stellte sich heraus, dass zum Zeitpunkt der Aufnahmen unbeabsichtigt der Kameraeffekt „Wipe“ aktiviert gewesen war. Durch diesen Effekt erscheinen die Bilder verwischt und weichgezeichnet. Die Lichtverhältnisse werden verfremdet und die Konturen verschwimmen. Besondere Aufmerksamkeit lenkte eine Gegenlichtaufnahme auf sich, die Guilia in einer Fußgängerpassage von hinten gehend zeigt. Die Sequenz ist grün-bläulich eingefärbt und löste bei den Jugendlichen Begeisterung aus. Beide Mädchen assoziierten zu dieser Sequenz das Gefühl der Einsamkeit (blau, Kälte, eine einzelne Person auf dem Bildschirm). Diese konkrete Sequenz war richtungsweisend beim weiteren gestalterischen Vorgehen. Das Thema Liebe wurde anschließend um die Dimension der Einsamkeit und der Trauer erweitert.

##### *Beispiel 2:*

In einer Produktionspause stellte die medienpädagogische Begleitung aus dem Material der Mädchen einen Kurzclip zusammen, unterlegte diesen mit diversen Effekten und mit Musik, verbunden mit der Intention, den Jugendlichen einen Einblick in die Möglichkeiten des digitalen Videoschnitts zu geben. Die Jugendlichen reagierten überrascht und begeistert. Sie konnten kaum glauben, dass es sich hierbei um ihr eigenes Material handelt.

In beiden Fällen handelt es sich um Situationen, in welchen die Jugendlichen ihr eigenes Videomaterial betrachten und von der ästhetischen Qualität der Aufnahmen begeistert bzw. positiv überrascht sind. Die Begeisterung bewirkt einen Anstieg der

Motivation. Das Bedürfnis, mehr zu erfahren, Dinge auch bewusst auszuprobieren, wächst. Bei genauerer Betrachtung lassen sich zwei Funktionsebenen solcher ‚ästhetischen Erlebnisse‘ ausmachen. Meist wirkt ein ästhetisches Erlebnis auf beiden Ebenen gleichzeitig.

Ästhetische Erlebnisse wirken bestärkend, wenn die Qualität der Aufnahmen unerwartet hoch ist. Die zufällig entstandenen „Wipe-Aufnahmen“ zeigten nicht nur neue Bedeutungspotentiale der Objekte, sondern hatten in den Augen der Jugendlichen auch „künstlerischen Charakter“. Die Jugendlichen wurden bestärkt nach dem Motto: „...wir können auch tolle Bilder machen!“ Das Gefühl zu haben, die technischen Möglichkeiten gezielt für den eigenen Ausdruck zu nutzen, schafft Souveränität über die Technik, was insbesondere für Mädchen von großer Relevanz ist.

„Das tägliche Sehen muß sich, solange es nicht scheitert, mit seinen eigenen Grenzen und Möglichkeiten gar nicht vertraut machen. Es bleibt daher meist unentwickelt. In ihm überlagert sich Dienliches mit Gewußtem, Wiedererkanntes mit Handlungsimpulsen, im Rahmen einer Aufmerksamkeit, deren Erfolgskriterium im störungsfreien, effektiven Ablauf der Lebensvollzüge besteht. Dieses dichte Netzwerk zu zerreißen, es da und dort wenigstens zu lockern, schafft Chancen des Erkennens.“ (Boehm 1992, S. 54)

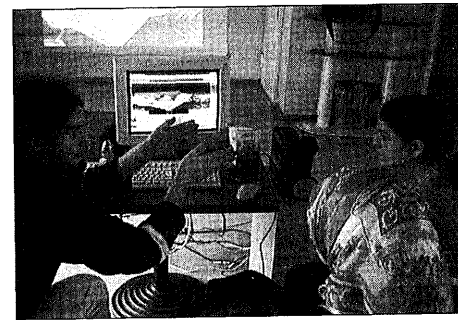
Ein Ziel einer ästhetisch-kreativen Videoarbeit ist es unter anderem, das „tägliche Sehen“ der Jugendlichen zu erweitern. Ein ästhetisches Erlebnis, welches das Alltägliche in einem besonderen Licht erscheinen lässt, kann dazu beitragen, eingefahrene Wahrnehmungsmuster aufzubrechen. Wenn Jugendliche ihr eigenes Videomaterial in einem neuen Kontext erleben, gewinnen sie einen neuen Zugang zu ihrem Material und nehmen dadurch Distanz zu ihren Aufnahmen ein. Diese Distanz kann eine Loslösung von festgelegten semantischen Strukturen bewirken. Die Jugendlichen erkennen, dass Bilder nicht in den ihnen inhärent erscheinenden Bedeutungskontexten verbleiben müssen (Dekontextualisierung), sondern dass vielerlei konnotative Bedeutungskonstruktionen möglich sind (durch die Montage und durch Verfremdung). Wenn durch audiovisuelle Inputs dekontextualisierendes Denken bei den Jugendlichen ausgelöst wird, kann man von einem ästhetischen Reflexionsprozess sprechen.

### Ästhetische Kreativität und non-linearer Videoschnitt

Nach der Sichtung und Digitalisierung des entstandenen Materials und der Anfertigung eines Bandprotokolls begannen Neslehan und Giulia mit dem Schneiden des Films. Bereits parallel zur Aufnahmephase hatten die Teilnehmerinnen erste Experimente mit eigenem Material am Schnittcomputer durchgeführt. Eine zufällig entstandene Nahaufnahme der Dornen eines Rosenbuschs und die Sequenz „rote Plastikrose“ wurden zunächst ins visuelle Storyboard des Schnittprogramms ‚Adobe Premiere‘ eingefügt. Die Reihenfolge der beiden Sequenzen wurde nach ästhetischen („das sieht so schön aus“, „das sieht aus wie im Film“) sowie inhaltlichen Gesichtspunkten (die Rose leitet den freudigen Teil des Films ein) entschieden.

Die Jugendlichen arrangierten verschiedene Sequenzen im Schnittfenster, erkannten die Bedeutungsveränderung und Bedeutungskonstruktion durch unterschiedliche Kontextuierung und legten nach mehrmaligem Ausprobieren eine in ihren Augen ‚stimmige‘ Reihenfolge fest.

Dabei kam den Jugendlichen eine Eigenschaft der digitalen Technik entgegen. Das visuelle Storyboard ermöglicht den Produzenten, den bereits fertig gestellten Teil des Films auf einen Blick zu überschauen. Das Kurzzeitgedächtnis wird entlastet, da die jeweils vorangegangenen Bilder bei einer Schnitentscheidung nicht mental festgehalten werden müssen. Auf diese Weise können einzelne Sequenzen z.B. gezielt farblich einander angeglichen werden. Umgekehrt können Farb- (und Form-) Kontraste und inhaltliche Anschlüsse bewusst inszeniert werden. Die hohe Anschaulichkeit des On-Screen-Storyboards kann also zu einer bewusst arrangierten „ästhetisch-inhaltlichen Stimmigkeit“ führen, die in einem Prozess des Experimentierens sukzessiv entsteht.



Die Aneignung der Technik verlief möglicherweise u.a. deshalb so reibungslos, weil das Prinzip des digitalen Videoschnitts dem „eigentlichen Filmschnitt“ sehr ähnlich, und daher sehr anschaulich ist. Filmmaterial kann mit Hilfe von ‚Tools‘ wie z.B. der *Rasierklinge* im Schnittfenster wie richtiges Filmmaterial bearbeitet werden. Einzelne Sequenzen können beliebig „zerschnitten“, verlängert und im Schnittfenster angeordnet werden. Der Produktionsprozess entspricht quasi dem Belegen einer *Pizza*. Es stehen mehrere Schichten zur Verfügung, die mit audiovisuellen ‚Zutaten‘ gefüllt werden können.

Ergänzungen und Korrekturen können im Nachhinein vorgenommen werden, ohne dass das übrige, bereits montierte Material davon betroffen wird. Das Wissen darum, dass Entscheidungen jederzeit rückgängig zu machen sind, entlastete die Jugendlichen. Es war so möglich, Ideen und Assoziationen, die während des Prozesses entstanden, sofort und ohne Risiko visuell umzusetzen. Die Aneignung des Mediums erfolgte spielerisch, Einsicht und Erkenntnis traten im ‚trial- und error‘ Verfahren ein. Eigenständiges ästhetisches Arbeiten, *ästhetisches Erkennen* und *ästhetisches Urteilen* wird möglich, da unterschiedliche ästhetische Alternativen problemlos verglichen werden können.

Die nachträgliche Veränderungsmöglichkeit erlaubt nicht zuletzt einen non-linearen Arbeitsprozess. Aufnahme- und Schnittphasen können sich beliebig abwechseln. Ideen, die beim Schnitt erst entstehen, können sofort nachgefilmt und später an beliebiger Stelle flexibel eingearbeitet werden.

\* Orientierungshilfen

Pizza



## Öffentlichkeit als Reflexions- und Motivationsanreiz

### Beispiel 1

Am Ende des zweiten Produktionstags bekamen die Produzentinnen von der Sozialpädagogin des Jugendcafés spontan ein Interpretationsangebot auf den derzeitigen Stand des Films. Dadurch war es möglich, Unklarheiten bzw. Vieldeutigkeiten zu erkennen, und diese im weiteren Verlauf des Workshops zu beseitigen oder bewusst zu verstärken.

### Beispiel 2

Am letzten Produktionstag organisierten die Jugendlichen in Eigenregie einen großen Raum mit Projektionsmöglichkeit und Stereoanlage in der Schule, der in der großen Pause zur Vorführung genutzt werden konnte, nachdem die Mädchen bereits am zweiten Produktionstag den Wunsch hatten, den Film einer Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Vor jeder Vorführung informierten die Produzentinnen das Publikum kurz über das Projekt VideoCulture und baten um eine Rückmeldung auf ihren Film. Giulia: „und ich hab noch ne Frage, nach dem Video, ob ihr uns - also - dazu was sagen könnt ... ob ihr was verstanden habt ...“.

Im ersten Beispiel wird deutlich, dass die Jugendlichen durch die Rückmeldung eines nicht an der Produktion beteiligten Rezipienten eine neue Perspektive auf ihren Film bekommen. Sie erfahren, wie der Film wirkt, welche Bedeutungen und Lesarten andere Personen damit verbinden.

Insbesondere bei Anfängerproduktionen kommt es hin und wieder vor, dass für das Verstehen des potenziellen Rezipienten notwendige audiovisuelle Informationen fehlen bzw. im Kontext des Gesamtbildmaterials als Nebensächlichlichkeit verschwinden. Das Auftreten derartiger logischer Brüche lässt sich mit den strukturellen Eigenschaften des Kommunikationssystems Film erklären. Im Unterschied zur mündlichen Kommunikation und analog zum Schreiben von Texten ist die Produktion eines Films auf ein Publikum ausgerichtet, dass zum Produktionszeitpunkt nicht gegenwärtig ist. Dies verlangt von den Produzent/innen ein hohes Abstraktions- und Einfühlungsvermögen bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. In einer „Face-to-face Kommunikationssituation“ hat das Gegenüber die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten unmittelbar nachzufragen. An dieser Stelle greift das Potenzial des Publikums während des Prozesses. Feedback eines Publikums kann den Entstehungsprozess befruchten, indem es durch den Blick von außen zur Reflexion und ggf. zur Modifikation des Entstandenen anregt.

Das zweite Beispiel zeigt die hohe Motivation der Jugendlichen, ihr Produkt anderen vorzustellen. Da die Vorführung an der Schule bereits vom zweiten Tag an geplant war, hatte der Film - abgesehen vom VideoCulture Verwendungszweck<sup>9</sup> - einen kon-

<sup>9</sup> Zwar wurde die interkulturelle Dimension des Projekts von der medienpädagogischen Begleitung

kreten lebensweltlichen Verwendungskontext. Die Jugendlichen wussten von Anfang an, dass ihr Produkt rezipiert werden würde. Dieses Wissen wirkte als Ansporn, die Veröffentlichung wurde zum Ziel, auf das hingearbeitet wurde.<sup>10</sup>

## 2.3 Grundsätzliche Überlegungen zur medienpädagogischen Begleitung

Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Jugendvideoarbeit scheint dem Anspruch der Förderung ästhetisch-kreativer Aktivitäten gerecht zu werden. Sprachlich weniger gewandte Jugendliche werden zu alternativen, (präsentativ-) symbolischen Ausdrucksformen hingeführt, ohne im Vorfeld von zu hohen Verbalisierungsanforderungen abgeschreckt zu werden. Im Rahmen von Kamerarecherchen im sozialen Nahraum können Alltagsgegenstände auf spielerisch experimentellem Weg neu angeeignet werden.

Vergleicht man die Produktion *Die Liebe* mit anderen VideoCulture-Filmen, die in ähnlicher Weise medienpädagogisch begleitet wurden (z.B. Reinheim, Kröckelbach, Öhringen), so fallen Gemeinsamkeiten der gestalterischen Form ins Auge. Die Produktionen haben assoziativ-clipartigen Charakter. Auf konkrete Handlungsverläufe und Geschichten wird verzichtet. Dass die Jugendlichen diese Form wählten, obwohl die medienpädagogische Begleitung keine bestimmte Darstellungsform propagiert hat, deutet darauf hin, dass der wahrnehmungsorientierte Ansatz die assoziativ-clipartige Form nahe legt oder zumindest fördert<sup>11</sup>. Unter dem Fokus der ästhetischen Kreativität bedeutet dies zwar eine strukturelle Ausdruckseinschränkung, aber vielleicht ist es eben jene Einschränkung, die es Jugendlichen wiederum ermöglicht, sich präsentativ-bildhaft zu artikulieren und auf diese Weise eine spielerische, kreative und anregende interkulturelle Kommunikation mit Video zu entwickeln.

Assoziativ-clipartige Produktionen lassen sowohl den Interpretierenden, als auch den Produzent/innen Spielraum. Die Produzent/innen müssen sich nicht auf eine eindeutige Aussage festlegen. Sie haben die Möglichkeit, bewusst Leerstellen zu lassen, Mehrdeutigkeiten zu arrangieren, dem Rezipienten Erwartungshaltungen nahe legen, um sie sogleich wieder zu enttäuschen.<sup>12</sup> Die Interpretierenden haben die Möglichkeit, Leerstellen mit ihren subjektiven Erfahrungshintergründen zu verknüpfen und in einem spielerischen Interpretationsprozess verschiedene Lesarten zu entwickeln. Die assoziativ-clipartige Form scheint jedoch nicht unbedingt mit der den Jugendli-

immer wieder betont, aber die Bedeutung des internationalen Publikums schien für Mädchen eher sekundär. Zumindest schienen diese Aushandlungsprozesse beim Schnitt (und diese Phase wurde mit Video aufgezeichnet) nicht merkbar zu beeinflussen.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Buckingham/Harvey („Imagining the Audience“) in diesem Band.

<sup>11</sup> Natürlich tragen die strukturellen Vorgaben des Projekts, bei der Produktion auf Verbalsprache zu verzichten, ihren Teil zur clipartigen Ästhetik bei.

<sup>12</sup> Dies trifft natürlich auch auf den Spielfilm zu, allerdings geht die Erwartung der Jugendlichen bei Spielfilmen eher in Richtung Verstehbarkeit und Nachvollziehbarkeit. Die Story muss „funktionieren“.

chen nahe stehenden Herangehensweise an die Filmproduktion überein zu stimmen. Die Mädchen schienen eher einen narrativen Blickwinkel auf das Phänomen ‚Film‘ zu haben. Wie selbstverständlich entwickelten sie zunächst eine „klassische Erzählhandlung“ für ihren Film (s.o.).<sup>13</sup> Aus eigenen Medienrezeptionserfahrungen kennen sie das Muster der Handlungsspannung, der Actionorientierung - Bilder, die in erster Linie das darstellen, was sie selbst sind. Die Sensibilität für subtilere, eher assoziativ-clipartige Darstellungsformen musste erst geweckt werden – z.B. durch ästhetische Erlebnisse im Rahmen von Kameraerkundungen und Postproduktion. Nichtsdestotrotz ist der wahrnehmungsorientierte Ansatz kein Selbstläufer. Gerade hier zeigt sich ein starkes Bedürfnis der Jugendlichen nach Unterstützung gleich in mehrerlei Hinsicht.

#### Impulse im Bereich Symbolisierung

Es ist relativ einfach, eine vorab geplante und strukturierte Geschichte mit dem Medium Video umzusetzen. Drehbuchorientierte Konzepte schaffen einen stützenden Rahmen, da schon im Voraus die Ideen gebündelt und schriftlich als chronologische Abfolge fixiert werden.

Es erscheint dagegen schwieriger, lediglich mit Bildern und Musik ein Gefühl oder eine Stimmung darzustellen. Es fehlt zum einen ein Orientierungsrahmen, der die beliebige Auswahl der potentiellen Filmobjekte im sozialen Nahraum eingrenzt, und der eine plausible Dramaturgie beim Schnitt vorgibt – zum anderen werden die für ein solches Vorhaben notwendigen Verbalisierungsleistungen häufig nicht erkannt. Zwar wird der verbale Rahmen des „Drehbuch-writings“ hier umgangen und somit ein spielerisch-assoziativer Zugang für Jugendliche, die weniger verbal-reflexiv orientiert sind, ermöglicht, aber es muss dennoch Begriffs- und Symbolisierungsarbeit geleistet werden. So suchten die Jugendlichen zeitweise vergeblich nach Motiven, die sich für die filmische Realisierung des Themas Liebe eignen.

Sehr schnell wurde deutlich, worin das Problem bestand. Die Mädchen dachten ausschließlich an konkrete Liebessymbole (z.B. Liebespaare). Erst nachdem die medienpädagogische Begleitung darauf hingewiesen hatte, dass Liebe auch andere Gefühle wie Freude, Trauer, Eifersucht usw. enthält, und auch hierfür Symbole gefunden werden können, fielen den Mädchen abstraktere Symbole wie Kerzenlicht, Tränen, Liebesträume usw. ein. Es reichte also ein kleiner Impuls, der sich an den Ausdrucksbemühungen der Mädchen orientierte, um neue Perspektiven für die Produktion aufzuzeigen.

<sup>13</sup> Ähnlich gingen auch Mädchen einer fünften Hauptschulklasse vor, die im Rahmen der Pilotphase des Projekts VideoCulture einen Film produzierten. Nachdem sie mehrere medienästhetische Übungen mit der Kamera (extreme Perspektiven und Einstellungsgrößen) durchlaufen hatten, begannen sie mit dem nach eigenen Worten „richtigen Film“, indem sie eine Schulalltagsszene als 15-minütige Spielhandlung inszenierten und diese konsequent aus der Totale aufzeichneten.

= = Ausdrucksgestaltung = =

#### Strukturierungshilfen

Während des Symbolisierungsprozesses entwickelten die Produzentinnen laufend neue Ideen. Allerdings wurden die meisten anschließend nicht mehr aufgegriffen bzw. weiterentwickelt. Der subjektorientierte Impuls der medienpädagogischen Begleitung bestand lediglich darin, die Mädchen an zuvor geäußerte Ideen zu erinnern und sie dazu anzuregen, ein Ideenbuch zu führen, um immer wieder auf bereits Erarbeitetes zurückgreifen zu können. In Gruppengesprächen übernahm die medienpädagogische Begleitung die Rolle des strukturierenden Moderators.

### 3 Symbolverstehen<sup>14</sup>

„Die Rose spricht alle Sprachen der Welt.“  
(Ralph Waldo Emerson zit. nach Mersch 1993, S. 23)

„Verstehen ist kreativ.“  
(Gebauer & Wulf 1998, S. 28)

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Jugendliche auf der Film *Die Liebe* reagierten. Anhand der Interpretationen von Jugendlichen aus den USA, Großbritannien und Deutschland werden Aussagen zu den Möglichkeiten interkultureller Kommunikation mit Video gemacht.

Die Daten zur Erhebung der Dimension „Symbolverstehen Jugendlicher“ wurden mit unterschiedlichen Methoden und Erhebungsinstrumenten gewonnen. Im Zentrum stand ein offener Fragebogen, welcher den Jugendlichen in einer strukturierten Interpretationssituation von der medienpädagogischen Begleitung ausgehändigt wurde.<sup>15</sup> Die Kooperationspartner aus London und New York verwendeten diesen Fragebogen nicht, sondern erhoben die Deutungen der Jugendlichen im Rahmen von Gruppendiskussionen/Gruppeninterviews. Ergänzend wurden filmbezogene Analysen durch externe Experten angefertigt. Zum Film *Die Liebe* liegt eine Expertise von Karl-Heinz Roller mit dem Arbeitstitel *Wahre Liebe* vor.<sup>16</sup>

Um Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Aussageabsicht der Produktionsgruppe und den Deutungen der Interpretationsgruppen erfassen zu können, wurden die Produktionsgruppen gebeten, ihre Intentionen in einem „Produktions-Info“

<sup>14</sup> Die Produktion *Die Liebe* war neben drei anderen Fallbeispielen Gegenstand der Analyse einer Diplomarbeit mit dem Titel „Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation mit Video.“ (Holzwarth 2001; vgl. CD-ROM: vccdrom/deutsch/pubwismoe.pdf).

<sup>15</sup> Zur Struktur des Fragebogens und zum methodischen Vorgehen vgl. den Beitrag von Horst Niesyto in diesem Band.

<sup>16</sup> Siehe CD-ROM: vccdrom/deutsch/falegl.htm.