

Preprint-Version. Bibliografischer Hinweis auf die spätere Buchpublikation:

Niesyto, Horst (1999): Video als Ausdrucksmedium. Zur medienethnografischen Exploration jugendkultureller Symbolmilieus. In: Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, hrsg. von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel, Klaus Peter Treumann. Opladen 1999: Leske + Budrich, S. 327-343.

Horst Niesyto

Video als Ausdrucksmedium

Zur medienethnografischen Exploration jugendkultureller Symbolmilieus ¹

I. Einführung

Wie im privaten Leben, so denke ich, haben wir auch im beruflichen Leben Schlüsselerlebnisse – Erlebnisse und Eindrücke, die uns nachhaltig beeinflussen können. Ein solches Erlebnis hatte ich vor ein paar Jahren. Es war, soweit ich mich erinnern kann, im Jahre 1993. Die öffentliche Diskussion – oder sagen wir besser: „Aufgeregtheit“ – über die Themen „Jugend und Gewalt“ und „Schule und Gewalt“ erreichte wieder einmal einen Höhepunkt. Bilder über Jugend ergossen sich in Magazinen und huschten durch Talkshows.

Damals hatte ich eine Begegnung mit einem Jugendbild anderer Art. Pit Schulz, ein Freund und Kollege, zeigte mir einen Videofilm, den Jugendliche zum Thema „Gewalt“ produziert hatten. Der Film entstand im Rahmen eines Wettbewerbs, den das Institut für Medienpädagogik und Kommunikation / Landesfilmdienst Hessen e.V. in Zusammenarbeit mit der Stadt Frankfurt/Main durchführte. Ich sah Bilder von 13- bis 16jährigen, die in einem sog. „sozialen Brennpunkt“ in Frankfurt/Main lebten. Sie hatten keine Vorerfahrungen mit der Produktion eigener Videofilme. Pit Schulz gab ihnen eine kurze Einführung in die Ausdrucksmöglichkeiten mit Video, für die Aufnahmen und für die Nachproduktion. Er regte an, das Thema „Gewalt“ einmal anders darzustellen, als Raufereien und Kampfszenen zu zeigen. Die Musik konnte die Gruppe aus einem „Musikkoffer“ mit etwa 30 bis 40 CDs auswählen. Was Sie jetzt sehen, sind ihre eigenen Aufnahmen, selbst geschnitten, nach zwei Tagen intensiver Produktion.

Filmbeschreibung

Der Film beginnt mit einer abstrakten Einstellung: Zur Filmmusik von „Terminator“ sieht man die Gitter eines Einkaufswagen in Großaufnahme. Die Kamera filmt aus dem Wagen heraus. So entsteht der Eindruck, aus einem Gefängnis (durch die Gitter) zu blicken. Es folgt eine längere Kamerafahrt mit derselben Kameraperspektive: Waren werden in den Wagen gelegt, Menschen gehen am Wagen vorbei (man sieht nicht die Gesichter, es sind anonyme Beine/Unterkörper). In diese Kamerafahrt wird ein Einkaufswagen, der am Boden liegt, eingeblendet. Immer noch zur Filmmusik von „Terminator“ folgen weitere Abstraktionen: Verfremdungen (inversive Bilder, strobe-Effekt); erneut eine stahlblaue, Kälte und Härte assoziierende Gitterperspektive. Spannung wird aufgebaut.

¹ Der folgende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung meines Vortrags an der Universität Bielefeld. Die Teile II und III informieren ausführlicher als im Vortrag über die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen meines Ansatzes. Leider ist es in dieser Form der Veröffentlichung nicht möglich, die verschiedenen Video-Sequenzen wiederzugeben, die ich vor allem im Teil IV zeigte.

Dann ein harter Schnitt: In einer clipartigen Kontrastmontage werden zum Liedtext „This what you want, this what you get!“ (Musik von der ehemaligen Punkgruppe „Public image“) Bilder vom Supermarkt („This what you want“) sowie Bilder von herumstehenden und umgeworfenen Einkaufswagen („This what you get“) gezeigt. Unheil kündigt sich an: „Schräge“ Bilder vom Supermarkt (der Einkaufswagen rutscht auf einer Diagonalen fast weg) sind mit eher statischen Einstellungen von den Einkaufswagen außerhalb des Supermarkts (in Fluren, in einem Treppenaufgang, in einer Telefonzelle, auf dem Boden einer Freifläche, in einem Teich) kontrastiert und teilweise überblendet. Einkaufswagen stehen bzw. liegen einzeln, allein herum; Einsamkeit.

Dann wirft plötzlich ein Junge einen leeren Einkaufswagen in hohem Bogen in einen Teich. Fast ein befreiendes Wegwerfen, Trennung von dem Einkaufswagen, in einer Verbindung von Zeitlupe, Inversions- und strobe-Effekten. In der nächsten Einstellung – die Musik von „Public Image“ läuft weiter – ziehen mehrere Jungen zwei Einkaufswagen aus dem Teich heraus, machen ihren Wurf, ihre Trennung quasi rückgängig.

Der Widerspruch, der innere Kampf, spitzt sich zu: Ein Junge schlägt mit einem Hammer auf die Verbindungskette eines Einkaufswagens – die Kette als Symbol für eine Fessel, für eine Abhängigkeit. Zur Musik von „Mark 13“ saust die Kette um den Griff des Wagens herum. Harter Schnitt: Zwei leere Einkaufswagen – erneut mit verschiedenen Effekten verfremdet – stoßen frontal zusammen, „kämpfen“ miteinander. Kontrastreiche Bilder (hell und fast schwarz) verstärken die Kampfszene.

Die SchlußEinstellung: Untermalt von einer düsteren Musik („Mark 13“) schwankt die Kamera in einer Art steadycam – erneut mit Zeitlupe und strobe-Effekt verfremdet – über verschiedene Einkaufswagen hinweg, die in der Nähe eines Weges (Spielplatzes?) umgeworfen am Boden liegen. Eine Stimmung wie auf dem Friedhof bei einer Beerdigung.

Dieser Videofilm beeindruckte mich. Er zeigt, wie die Jugendlichen einen Gegenstand aus ihrer Alltagswelt – einen Einkaufswagen – in einen anderen Bedeutungskontext „manövrieren“. Wie entstand ihr Film? Die Jugendlichen sahen Einkaufswagen in ihrem Stadtteil auf der Straße, in Fluren, Treppenaufgängen und anderswo herumstehen. „Irgendwie“ – so Pit Schulz – „störten sie die Einkaufswagen, sie waren eine Art Gewalt für sie“. So entstand zunächst die Geschichte. Während der Aufnahmen sahen sie auch Einkaufswagen am Boden herumliegen. „Da sagte ein Jugendlicher aus der Gruppe: ‘Das ist ja wie ein Kind, das tot ist!’“ (P. Schulz). Diese Assoziation war sozusagen das „ästhetische Ereignis“, die symbolisch kreative Leistung und zugleich die Grundidee für die weitere Gestaltung des Films. In einem anschaulich-assoziativen Such- und Gestaltungsprozeß entstand – aus meiner Sicht – eine Aussage über eine Form struktureller Gewalt: Das Gefangensein im Konsumnetz und die Einsamkeit des Individuums. Es war verblüffend für mich, wie nahe zum Teil die Interpretationen anderer Jugendlicher an der Aussageabsicht von Mitgliedern der Produzentengruppe lagen: „Die Einkaufswagen – das sind eigentlich Menschen!“

Dieser Videofilm, seine Entstehungsweise und die Reaktionen anderer Jugendliche auf diesen Film bestärkten mich darin, den Ansatz „Video als jugendkulturelle Symbolbildung“ in Praxis- und Forschungszusammenhängen weiterzuentwickeln. Meine Überzeugung ist, daß Video gerade für solche Jugendliche neue Formen des präsentativ-symbolischen Ausdrucks ermöglicht, die Schwierigkeiten mit Formen abstrahierenden, analytischen Denkens haben. Ich möchte Ihnen im folgenden den theoretischen Hintergrund und Begründungszusammenhang meines sozial-ästhetischen Ansatzes skizzieren. Danach werde ich einige Überlegungen zu „Jugendforschung mit Video“ vorstellen. Der Schlußteil bietet Ihnen einen Einblick in das aktuelle Forschungsprojekt „VideoCulture – interkulturelle Kommunikation mit Video“.

II. Überlegungen zu einem sozial-ästhetischen Ansatz

Der französische Soziologe Michel Maffesoli veröffentlichte 1987 einen Aufsatz mit dem Titel: „Das ästhetische Paradigma. Soziologie als Kunst“. Der Aufsatz interessierte mich, weil ich Ende der 80er Jahre begann, mich mit visuellem und audiovisuellem Material als Quelle qualitativer Forschung zu beschäftigen. Maffesoli schrieb es gleich am Anfang: Erkenntnis läßt sich nicht auf Wissenschaft begrenzen, „zumindest nicht auf eine bestimmte Form von Wissenschaft“. Wünschenswert sei ein Wissenschaftsverständnis, das sich mehr intuitiver Methoden bediene. Maffesoli verwies auf Georg Simmel als demjenigen großen Soziologen, bei dem Vorstellungskraft und Intuition die größte Rolle spielten. Es gehe um die Entfaltung einer „ästhetisierenden Soziologie“, um eine ästhetische Einstellung gegenüber den vielfältigen Erscheinungsformen sozialer Wirklichkeit. Das Studium der Gesellschaft beginne mit einer „Deskription ihrer Haut“, mit der Verbindung von Oberflächen- und Tiefenstruktur, die methodologisch dem situativen Wirklichkeitserleben entspreche (Maffesoli 1987, 460). Dieser ästhetische Zugang begünstige die Interaktion, ein tastendes Vorgehen, die sinnliche Wahrnehmung. Ähnlich wie Simmel lenkt Maffesoli damit den Blick auf eine Art „mikroskopische Sozialität“, auf die Beschreibung von „Kleinst-Gemeinschaften“, ihren vielfältigen Interaktionen und symbolischen Formen. Nur so sei es möglich, Motivationen aufzudecken, nur so könnten – in der Hervorhebung von Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen – Gruppen und „Typiken“ situationsbezogen analysiert werden (1987, 469).

Maffesoli bewegt sich mit diesem „ästhetischen Paradigma“ in unmittelbarer Nähe phänomenologisch-interaktionistischen Denkens. Im interpretativen Paradigma der Sozialforschung stellt sich soziale Wirklichkeit als eine intersubjektive Welt dar, die auf der Grundlage permanenter Interaktion und Interpretation erst konstituiert wird. Wichtig ist auch seine Betonung der affektiv-emotionalen Dimension – eine Dimension, die in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung lange Zeit übergangen wurde. Hinzu kommt seine Erkenntnis, daß bildhafte und überhaupt elektronisch produzierte Präsentationsformen in unserer heutigen Gesellschaft eine große Aufwertung erfahren haben.

Mit dieser Sichtweise grenzt sich Maffesoli von einem rein rationalistischen Wissenschaftskonzept ab, läuft aber dabei Gefahr, soziale Wirklichkeit ästhetisch-kulturell zu vereinsamen. Er befindet sich hier in Nachbarschaft zu manchen postmodernen Studien, welche die Prägekraft sozialer Lebenslagen unterschätzen. Es wäre gerade Aufgabe einer verstehenden Sozialwissenschaft, die Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlichen Symbolangeboten, Formen subjektiver Wirklichkeitserfahrung sowie sozialen Lebenslagen genauer zu durchleuchten. Hierfür ist es notwendig, „ästhetische Intersubjektivität“ auf die Exploration der ästhetischen *und* sozialen Dimensionen lebensweltlicher Erfahrungen zu beziehen. Diese Forschungsperspektive, die ich als sozial-ästhetische bezeichnen möchte, integriert die heute wichtige symbolisch-mediale Dimension, vermeidet allerdings ästhetisierende Verkürzungen.

Eine sozial-ästhetische Forschungsperspektive könnte zugleich solche Positionen überwinden, die präsentativ-symbolische Darstellungen gegenüber Formen des verbalen Diskurses abwerten. Ich denke da z.B. an das Habermas'sche Diskurskonzept oder an Piagets Hierarchisierung logisch-operationaler gegenüber anschaulich-symbolischen Denkformen. Zugleich wäre eine sozial-ästhetische Forschungsperspektive methodologisch in der Lage, sich dem Kern ihres Untersuchungsgegenstands adäquat zu nähern: Der Rekonstruktion gesellschaftlicher Deutungsmuster.

In erkenntnistheoretischer Hinsicht steht bei dem interpretativen Paradigma diese Rekonstruktion im Mittelpunkt des Interesses. Es geht um das Verstehen von Interaktions- und Interpre-

tationsprozessen als der Basis für ein *sinnhaftes* Begreifen sozialer Wirklichkeit. Diese Aufgabenstellung impliziert die Analyse der Bedingungen und der Formen der Bedeutungskonstitution. Diese Bedingungen und Formen unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel, der heute vor allem in den medienästhetischen Innovationen seinen deutlichsten Ausdruck findet. Menschliche Wahrnehmung unterliegt zwar bestimmten physiologischen Rahmenparametern, ist jedoch als sozial-kulturelle Wahrnehmung wandlungs- und erweiterungsfähig.

Die spannende Frage ist, wie dieser Prozeß der Bedeutungskonstitution, der Prozeß der symbolischen Verarbeitung bei den Individuen verläuft, wie das Verhältnis von sozialen Strukturen und symbolischen Formen vermittelt ist. So verstehe ich auch - dies als Nebenbemerkung - die Frage nach den „Handlungslogiken“ in der Einladung zu dieser Tagung. Spannend ist diese Frage deshalb, weil die Art und Weise dieser Prozesse der Symbolbildung und des Symbolverstehens eng mit der Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung, der symbolischen Kreativität, der Differenzierung von Geschmack und Stil zusammenhängen. Bourdieu hat genau auf diesen Zentralpunkt mit seiner Habitus-Theorie hingewiesen (Bourdieu 1983). Eine sozial-ästhetische Forschungsperspektive könnte das Habitus-Konzept „beweglicher“ machen, es von seinen klassenmäßig deterministischen Koppelungen lösen. Dies soll mit dem Konzept von den „Symbolmilieus“ versucht werden.

Das Konzept von den *Symbolmilieus* geht davon aus, daß es nach wie vor unterschiedliche soziale Milieustrukturen gibt, diese jedoch stärker als in der Vergangenheit durch mediale Einflüsse geprägt werden. Der Hinweis auf die schwindende Kohäsionskraft traditioneller schicht- und klassenspezifischer Milieus bedeutet nicht automatisch, daß sich unterschiedliche soziale Lebenslagen im Ozean ästhetischer „Patchwork-Identitäten“ auflösen. Zwar haben sich Jugendszenen ästhetisch-kulturell vielfältig ausdifferenziert, aber damit ist die Frage nach milieuspezifischen Formen der Aneignung und Erfahrung von Wirklichkeit noch nicht beantwortet. Es geht um das Aufspüren unterschiedlicher Formen und Muster des Sich-in-der-Welt-Bewegens im Zusammenspiel von Wahrnehmung, Fühlen, Denken und Praxis.

Milieubildung vollzieht sich heute bei Jugendlichen – so meine These – vor allem als symbolisch vermittelter Prozeß der Stilbildung und Selbstfindung zwischen sozial-räumlichem "Bezogen-Sein" und eher medienvermittelten "Entgrenzungen". Jugendkulturelle Milieus konstituieren sich auf diesem Hintergrund nicht nur über lokale, gemeinwesenvermittelte Formen des Alltagshandelns, der sozial-räumlichen Aneignung und biografischer Zeiterfahrungen, sondern auch über medienvermittelte Symbolmuster. Jugendliche bedienen sich heute, in der „Mediengesellschaft“, aus massenmedialen „Third Cultures“ (Featherstone 1995). Diese „Third Cultures“ führen als dominante Weltkulturen jedoch nicht zum Verschwinden lokaler Kulturformen, sondern werden auf dem Hintergrund spezifischer sozialer, kultureller und biografischer Konstellationen in alltäglichen Situationen genutzt. Die „Schwerkraft“ lokaler, sozialer, sozio-kultureller Differenzen verschwindet nicht in einem Globalisierungs-Allerlei. Beide große Trends – die mediale Globalisierung und die sozio-kulturelle Differenzierung – sind vorhanden und überlagern sich. Es entstehen *jugendkulturelle Symbolmilieus* als neuartige Verbindungen von medienvermittelten Symbolmustern (als medialen Settings) und sozialen Settings der Lebensbewältigung. Die Symbolmilieus sind nicht statisch. Sie basieren auf unterschiedlichen wertbezogenen Deutungs- und Symbolmustern, sozial-emotionalen Lebensgefühlen, sozial-räumlichen Orientierungen sowie ästhetisch-kulturellen Vorlieben und Ausdrucksformen. Die medien-ethnografische Erkundung solcher Symbolmilieus ist der zentrale Gegenstand des Ansatzes „Jugendforschung mit Video“.

Das Interesse gilt dabei vor allem den ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen. In sie fließen wertbezogene Deutungsmuster, sozial-emotionale Lebensgefühle und sozial-räumliche Orientierungen ein. Die Art und Weise, wie Jugendliche ihre Erfahrungen symbolisch verarbeiten und kommunikativ austauschen, drückt sich vor allem in dieser ästhetisch-kulturellen Dimension aus. Massenmediale Angebote werden dabei immer subjektiv angeeignet, d.h. es gibt individuelle und gruppen- bzw. milieuspezifische Bedeutungspotentiale und Aneignungsmuster. *Subjektive Symbolbildung* meint damit den Prozeß, wie Individuen und Gruppen aus dem jeweils zugänglichen gesellschaftlichen Symbolvorrat eine Auswahl treffen und dieser Auswahl auf dem Hintergrund vorhandener Orientierungs- und Deutungsmuster eigene Bedeutungsgehalte zuweisen. Symbolmilieus zu erkunden, heißt deshalb, sich als Feldforscher/in auf die ästhetisch-kulturelle Praxis sowie Inhalt und Form der Symbolbildung von Jugendlichen einzulassen.

III. Jugendforschung mit Video - Ansatz und methodologische Herausforderung

Zunächst möchte ich bemerken, daß sich meine bisherigen Forschungserfahrungen weitgehend auf den Jugendbereich beziehen. Ein Transfer auf den Bereich der Kindheitsforschung ist nicht ohne weiteres möglich. Elemente dieses Ansatzes lassen sich jedoch meiner Ansicht nach für die Altersgruppe der „Kids“ praktizieren.

Die Methodendiskussion in der qualitativen Forschung beschäftigt sich vor allem mit Fragen der Textinterpretation. Es geht um die Ausdifferenzierung entsprechender Theorieansätze und Instrumentarien. Außerdem orientiert sich der Blick auf den sog. Methoden-Mix, d.h. die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. Wenig im Blickfeld der Diskussion ist die Frage, inwieweit es sinnvoll wäre, sprachgebundene Methoden der Erhebung durch andere, nicht-sprachgebundene Methoden zu *ergänzen*. Es gibt in diesem Bereich zwar einzelne Traditionslinien und Ansatzpunkte. So wurden seit der sog. subjektorientierten Wende in der Jugendforschung Anfang/Mitte der 80er Jahre in verschiedenen Forschungsprojekten auch Zeichnungen, Fotos und - in Ausnahmefällen - auch filmische Eigenproduktionen von Jugendlichen verwendet.² Im Verhältnis zur gesamten Forschungsarbeit haben diese Ansätze jedoch nur eine geringe Bedeutung.

Die Brisanz, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion. Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung an Bedeutung gewonnen hat - und darauf machen viele Studien aus der Kinder- und Jugendmedienforschung aufmerksam -, kann dies nicht ohne Auswirkung auf Überlegungen bei der Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Gerade die Medienrezeption von Jugendlichen zeigt, dass Wahrnehmung kulturell eben keine unveränderbare Größe ist, sondern sich im Kontext sozialer Lebenslagen, individueller Dispositionen und medien-ästhetischer Angebotsformen verändert.

Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucksformen beeinflussen, geht es zugleich um methodische Fragen - gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen ja großen Wert auf sog. *subjektadäquate* Methoden der Datenerhebung und Selbstrepräsentation. Dies bedeutet vor allem, die Forschung in alltägliche Ausdrucks- und Kommunikationsformen einzubetten. Angesichts der Mediatisierung der Alltagskommunikation ist meine *These* schlichtweg: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Le-

² Zu erwähnen sind u.a. die Shell-Jugendstudie 1992 (Foto-Portraits) und die Videofilm-Studien von Theunert / Diezinger / Schorb (1985, 1989), Niesyto (1989, 1991) und Niesyto / Fritz (1996, 1997).

bensgefühle, das Welterleben von Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich auch mittels eigenen, selbst erstellten Medienprodukten auszudrücken!

Bislang gibt es zahlreiche Filme *über* Jugendliche, jedoch nur sehr wenige *Eigen*produktionen von Jugendlichen, die quasi als “zweite Empirie” Gegenstand der Analyse und Interpretation sind. Ausnahmen bilden das “Philadelphia-Project”, das auf der Basis des Erstellens von 16-mm-Filmen mit Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Milieus stattfand (Chalfen 1981), medienpädagogische Fallstudien von Buckingham, Grahame und Sefton-Greene (1995) sowie eine ethnografische Feldarbeit mit Video von Caputo (1995). Aus der pädagogischen Jugendforschung sind vor allem in Deutschland Ansätze einer “Jugendforschung mit Video” entstanden, insbesondere die erwähnte DFG-Studie von Theunert/Diezinger/Schorb (1985), das medienpädagogische Landjugendprojekt (Niesyto 1989, 1991) sowie das Dresdner Sozialvideografie-Studie (Niesyto 1996, Fritz 1997).

In den zuletzt genannten Videoprojekten hatten Jugendliche in selbsterstellten Videofilmen die Chance, *eigene Bilder des Welterlebens* über körper- und gegenstandsbezogene sowie über mehr abstrahierende Symbolisierungen auszudrücken. Die Video-Eigenproduktionen wurden wissenschaftlich beobachtet (Erhebung von Kontextinformation über den Entstehungsprozeß) und anschließend analysiert und interpretiert. Der Einsatz der Videotechnik bereitete dabei keine größeren Probleme. Vom technischen Stand her haben die heutigen Videokameras ein Niveau erreicht, das viele gestalterische Möglichkeiten und einen bequemen und relativ unauffälligen Einsatz ermöglicht (kaum noch Lichtprobleme, geringe Größe und Gewicht, Autofocus, Tele- und Makrobereich). Jugendliche gehen mit Video relativ souverän um und es bedarf meist nur weniger, gezielter technischer und gestalterischer Hilfen und Anregungen, um einigermaßen aussagekräftiges Bildmaterial aufnehmen und bearbeiten zu können. Die Aufnahmen lassen sich unmittelbar und wiederholt anschauen und für die Nachbearbeitung gibt es inzwischen in einer Reihe von Einrichtungen gute Möglichkeiten.

Das Institut Jugend Film Fernsehen (JFF) betonte in einem Forschungsbericht über das von der DFG geförderte Pilotprojekt (Theunert u.a. 1985) sowie in späteren Veröffentlichungen vor allem die *methodischen* Vorteile, über eine aktive Medienarbeit Zugänge zu gruppenspezifischen Selbstbildern von Jugendlichen zu erhalten. Die Autoren verweisen u.a. auf die wachsende Bedeutung der Bildmedien für die Wirklichkeitswahrnehmung der Jugendlichen, auf das breite Spektrum an Ausdrucksformen (besonders im non-verbalen Bereich) und auf die mit dem Erstellen der Eigenproduktionen verbundenen Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozesse, die Hinweise auf Selbsteinschätzungen geben können. Indem der *Prozeß* und nicht das Produkt in den Mittelpunkt gestellt werde, sei die Chance zu intensiver Aufarbeitung und Reflexion der eigenen Erfahrungen, zu hoher Authentizität und zu neuen Handlungsorientierungen gegeben.

Der Forschungsansatz des JFF betonte zurecht die Vorteile *bildhafter* Ausdrucksmöglichkeiten. Problematisch – und tendenziell im Widerspruch hierzu – erscheint dann aber die relativ starke Orientierung auf *kognitive* Arbeitsformen bei der Eingrenzung des Filmthemas und der Filmgeschichte, insbesondere die ausschließliche Orientierung auf die “Erstellung des Drehbuchs” vor den praktischen Aufnahmen. Diese Orientierung hängt mit der Vorstellung zusammen, daß gruppenspezifische Selbstbilder *vorab* im Kopf vorhanden sind und es bei den Videoproduktionen im wesentlichen darum gehe, “das komplexe Gefüge von Realitätsdeutungen, das sich in Selbstbildern repräsentiert, adäquat abzubilden” (Theunert/ Schorb 1989).

Das zweite Jugendforschungsprojekt, bei dem neben anderen Medien vor allem Video eingesetzt wurde, war die Odenwälder Landjugendstudie (Niesyto 1989, 1991). Das im Auftrag der Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. durchgeführte Modellprojekt knüpfte methodisch an dem Ansatz des JFF an, modifizierte ihn aber in einem entscheidenden Punkt. Die Landjugendstudie ging davon aus, daß die Eigenproduktionen Jugendlicher und das Forschungsinteresse *zwei* Dimensionen sind, die zwar zusammenhängen, aber auch jeweils eine eigenständige Bedeutung haben. Damit sollte der Gefahr einer thematischen Verzweckung und einer Instrumentalisierung der Medienarbeit durch eine Überfrachtung kognitiv orientierter, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden entgegengewirkt werden. So war die Orientierung an *subjektiven* Formen der Symbol- und Stilbildung ein wesentliches Element des medienpädagogischen Konzepts. Die Auswertung des Projekts bestätigte diesen Ansatz und verdeutlichte, daß

- originäre Ausdrucksformen vor allem bei einem *assoziativ-anschaulichen, intuitiven* Vorgehen während des Produktionsprozesses entstanden (also keine detaillierte Drehbuch-Konzeption vor den Aufnahmen);
- *collageartige* Darstellungsformen, die auch die Verwendung *medialer "Fremdbilder"* beinhalteten, besonders geeignet waren, um Erfahrungen aus verschiedenen medialen und lebensweltlichen Kontexten zu verarbeiten;
- bei der Auswertung der Eigenproduktionen neben den Kontext-Informationen und der ergänzenden Interpretation durch externe Experten (vgl. Theunert/Schorb 1989) auch das Einbeziehen der *jugendlichen Produzenten* wichtig ist (z.B. durch Kommentieren einzelner Sequenzen und Symbolisierungen, die ihnen besonders wichtig sind).

Das Konzept "Jugendforschung mit Video" erhebt nun weder den Anspruch, die Totalität jugendlicher Lebenswelten zu erfassen, noch übersieht es kritische Punkte, die mit audiovisuellen Eigenproduktionen verbunden sind. Jugendforschung mit Video ist ein neuer Forschungsansatz, der mitten in der Entwicklung steht. Hierzu noch folgende Hinweise, die sich auch auf die Erfahrungen bei der Dresdner Studie „Sozialvideografie“ stützen (Niesyto 1996).

Zur Frage der Qualität bzw. der Güte von Video-Eigenproduktionen als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis.

Bei der Analyse von Video-Eigenproduktionen geht es um die *Exploration gruppenbezogener Selbstbilder*: Selbsteinschätzungen und Wirklichkeitsinterpretationen, die den symbolischen Ausdrucksformen in den Videofilmen zu entnehmen sind. Diese Ausdrucksformen enthalten Aussagen in Form einer Montage von Bildern und Tönen zu relevanten *Themen*, d.h. zu kulturellen und sozialen Erfahrungen und Erlebnissen, die sich auf die gruppen- oder cliquenbezogene Praxis beziehen. Der Begriff "Thema" impliziert dabei auch unbewußte, verdrängte, emotional besetzte Themen, die nicht immer verbal artikuliert werden, aber deren subjektive Relevanz sich gerade in der ästhetischen Praxis zeigt. Es ist unbestritten, daß Eigenproduktionen mit Video immer nur *Ausschnitte* aus der Lebenswelt Jugendlicher sind. Aber in Videofilmen besteht – ähnlich wie in künstlerischen Erzeugnissen allgemein – die Chance, bestimmte Aspekte zu *verdichten*. Wenn die Jugendlichen spüren, daß es nicht um irgendeine Sache, sondern um *sie selbst* geht, wenn sie im Laufe des Produktionsprozesses neue Seiten an sich erfahren – dann kann in einer Gruppe die Motivation zu einem gemeinsamen Produkt, zur aktiven Mitarbeit, zu einem lebendigen Film entstehen.

Die Aufgabe und zugleich Kunst des Ansatzes "Jugendforschung mit Video" besteht nun darin, Arbeits- und Ausdrucksformen zu entwickeln, die eine *gruppenbezogene* Erfahrungsproduktion und Symbolbildung ermöglichen. Mitarbeiter/innen benötigen Einfühlungsvermögen, pädagogisches Geschick und filmästhetische Kompetenz,

- um die handlungsleitenden Themen der jeweiligen Gruppe zu entdecken;
- um Formen der Aneignung der Videotechnik und der Filmgestaltung anzuregen, die dem vorhandenen Ausdrucksvermögen der Jugendlichen entgegenkommen;
- um in allen Produktionsphasen eine möglichst gemeinschaftliche Form der Produktion zu gewährleisten.

“Jugendforschung mit Video” ist dabei an dem vorhandenen, *subjektiven* Ausdrucksvermögen interessiert – in all seiner Vielfalt, aber auch in seiner Gebrochenheit. Es würde ein Forschungsprojekt auf einen falschen Weg führen, *professionelle* Standards der Filmproduktion zur Grundlage der Arbeit zu machen. Erfahrungsgemäß reicht es aus, filmtechnische und -gestalterische Grundkenntnisse für die Aufnahmephase in einer spielerischen und orientierenden Weise zu vermitteln. Beratung wird auch bei der Frage notwendig, welche Ausdrucksabsichten sich gut visualisieren lassen und welche Ausdrucksformen eine größere Filmerfahrung und mehr Aufwand voraussetzen. Hierzu gehören auch Hilfestellungen und das Aufzeigen alternativer Möglichkeiten bei der Suche nach einer “gestaltenden Idee” für die Montage bzw. die Nachproduktion (dramaturgische Ebene). Gerade collageartige Produktionen, die auf assoziativ-anschaulichen Arbeitsformen beruhen, eröffnen gute Chancen, über das Verwenden von “Fremdmaterial” (z.B. aus dem Fernsehen) und Formen szenischen Spiels eigene Visualisierungsideen zu realisieren (Niesyto 1991, 166).

Trotz dieser Hilfestellungen gibt es immer wieder Unterschiede zwischen den Ausdrucksabsichten der Jugendlichen und ihrem tatsächlichen Ausdrucksvermögen. Fortlaufende Beobachtungen der Produktionsprozesse sind wichtig, um diese Unterschiede bei der späteren Auswertung des Filmmaterials berücksichtigen zu können. Hierzu gehören auch Beobachtungen und Selbstreflexionen, die das Agieren von Medienpädagog/innen und Forscher/innen zum Gegenstand haben (Anregungen, Übertragungsprozesse etc.).

Zur Frage der Hermeneutik von Video-Eigenproduktionen.

Sowohl aus der Münchner Studie als auch aus dem Landjugendprojekt ist bekannt, daß die Beobachtung und Beschreibung des *Entstehungskontextes* sehr wichtig ist, um die Ausdrucksabsichten der Produzent/innen besser zu verstehen: Teilnehmende Beobachtung bei dem Produktionsprozeß, Dokumentation und Auswertung von Gruppendiskussionen, vertiefende Gespräche mit einzelnen Jugendlichen (soweit möglich). Zu diesen Kontextinformationen gehören auch Aussagen über den Einfluss der einzelnen Gruppenmitglieder auf den Videofilm sowie Aussagen über Einflüsse durch die beteiligten Betreuer/innen.

Für die Frage nach der „Gültigkeit“ von Interpretationen können aber nicht nur jene Symbolisierungen herangezogen werden, die im Produktionsprozess von den Jugendlichen explizit thematisiert wurden. Ästhetische Erfahrung und Produktion lebt nun einmal von der Assoziation und der Intuition, von ihrem Ereignischarakter und ihrer Augenblicklichkeit. Das Verstehen und die Interpretation von Eigenproduktionen Jugendlicher kann vor allem dann verbessert werden, wenn es gelingt, nicht nur “dichtere” Bildbeschreibungen zu machen, sondern wenn sich die Forschung auf diese ästhetischen Qualitäten einläßt und selbst assoziativer vorgeht. Hierfür bedarf es einer Kombination von assoziativ-anschaulichem und begrifflichem Denken, der Synthese verschiedener Erkenntnisweisen – ohne die Rationalität begrifflichen Denkens können wir uns nicht über bildhaft-symbolische Darstellungen kommunikativ verständigen. Aber der Weg sollte von der Beschreibung sinnlicher Wahrnehmungen ausgehen.

Wir stehen hier vor einer großen Herausforderung. So weist Dieter Baacke darauf hin, dass ästhetische Symbole metaphorisch sind, quasi „Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und dem Vorbegrifflichen und insofern ganzheitlich, weil sie beides zusammenschließen“ (Baacke 1997, 26). Solche Ereignisse können weder bei der Produktion immer intentional geplant werden – hier verweist Baacke zurecht auf die ästhetischen Eigenräume von Kindern und Jugendlichen –, noch lassen sich diese Symbolisierungen von der präsentativen Ebene in das Zeichensystem der Schrift einfach „übersetzen“. Wir haben es hier mit Grenzen des Transfers zwischen verschiedenen Zeichensystemen zu tun, die gerade eine Qualität des „animal symbolicum“ (Cassirer) aufblitzen lassen: Das Bedeutungsspiel auf verschiedenen Abstraktionsebenen, das unterschiedlichen Formen von Symbolisierungen folgt. Besonders die Überlegungen von Arnheim (1985) zur Überwindung des Dualismus von „Anschauung“ und „Denken“ eröffnen hier neue Horizonte.

Die bisherige Jugend- und Kulturforschung verfügt noch über kein „erprobtes und bewährtes Instrumentarium“ (Müller-Doohm 1993, 442), um präsentativ-symbolische, um latente und manifeste Bedeutungsgehalte in intersubjektiv anerkannter Form zu deuten. Der Ansatz „Jugendforschung mit Video“ arbeitet bislang vor allem mit *dialogisch-kommunikativen* Verfahren. So sind an der Interpretation der Eigenproduktionen verschiedene Mitarbeiter/innen (mit und ohne Kontextinformationen) beteiligt. Eine weitere Möglichkeit ist das Einbeziehen von Jugendlichen: Sie kommentieren (in zeitlichem Abstand zum Workshop) einzelne Sequenzen und Symbolisierungen, erinnern sich dabei an Produktionsprozesse und Entscheidungen in der Gruppe. Diese Rekonstruktionen sind wichtig für plausible Interpretationen. Dennoch reichen sie nicht aus. Eine methodische Weiterentwicklung sollte ein Bedeutungsspiel zwischen präsentativ-symbolischen und diskursiven Zeichensystemen erproben und auf verschiedenen Ebenen der symbolischen Verarbeitung Interpretationen sammeln: Sprache, Schrift, visuelle und audiovisuelle Interpretationen. Ich denke auch an Formen der assoziativen Zuordnung von Tönen und Bildern zu Begriffen oder an audiovisuelle Interpretationen von Eigenproduktionen (z.B. als Ton-Bild-Collage von Schlüsselsymbolen). Das Ziel kann nicht das Aufstellen eines Regelkanons von „Bildgrammatik“ oder die Formulierung einer „einzig gültigen“ Interpretation sein, sondern das Aufspüren jugendkultureller Ausdrucksformen und Symbolmuster in den Videofilmen.

IV. VideoCulture - Einblicke in ein interkulturelles Forschungsprojekt

Ich möchte Ihnen nun einen Einblick in das aktuelle, interkulturelle Forschungsprojekt „VideoCulture“ geben. Es ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, der Universität London, der Universität Budapest sowie einer Lehrerbildungsschule der Universität Prag, und wird vom Kultusministerium Baden-Württemberg im Rahmen der „Medienoffensive Schule“ finanziell unterstützt.

Das Projekt hat die Analyse von themenbezogenen Videofilmen und deren Interpretation zum Gegenstand. Jugendgruppen aus Deutschland, England, Tschechien und Ungarn produzieren die Videofilme im Rahmen von Workshops. Danach werden die Filme den Jugendgruppen in den Partnerländern zugesandt. Die Jugendlichen versuchen, die in den Partnerfilmen enthaltenen Symbolisierungen zu verstehen. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die Produktionsprozesse zu beobachten sowie die Videofilme und die verschiedenen Interpretationsangebote der Jugendlichen entlang der forschungsleitenden *Fragestellungen* zu analysieren:

1. Inwieweit ist es möglich, über die Eigenproduktion von Videofilmen Elemente einer transkulturellen, audiovisuellen Symbolsprache von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sprachräumen zu erforschen? Was sind die Möglichkeiten und was sind die Grenzen des Verstehens dieser Videofilme?
2. Welche unterschiedlichen Formen der Symbolbildung und des Symbolverstehens sind in den Videofilmen und den Interpretationsangeboten zu erkennen? Inwieweit sind diese Formen durch unterschiedliche sozio-kulturelle Faktoren beeinflusst, z.B. durch lokale, bildungsmäßige, geschlechtsbezogene, ethnische, medienkulturelle Besonderheiten?
3. Welche medienästhetischen und medienpädagogischen Formen der Begleitung sind sinnvoll für die Realisierung einer solchen interkulturellen Kommunikation mit Video? Welche Formen der computergestützten Bild- und Tonbearbeitung sind hierfür sinnvoll?

Um möglichst aussagekräftige Produktionen zu erhalten, die auch vergleichbar sind, haben wir in der internationalen Projektgruppe³ einige *Rahmenbedingungen* definiert. Hierzu gehören:

- Die Focussierung des Ausdrucks auf bewegte Bilder, Musik und Geräusche - möglichst ohne Verwendung wortsprachlicher Anteile;
- Thematische Wahlmöglichkeiten: „Jung sein“, „Gegensätze ziehen sich an“, ein jeweils lokaler Themenvorschlag oder ein von den Jugendlichen frei wählbares Thema;
- Die Länge der Produktionen (maximal drei Minuten) und die Dauer der Workshops (maximal 5 Tage);
- Eine ähnliche Einführung in ein Set von Ausdrucksmöglichkeiten mit Video, das sich auf Basiselemente für Aufnahmen und Nachproduktion konzentriert;
- Allen Gruppen steht dieselbe technische Ausstattung zur Verfügung: S-VHS-Kameras, sound-recording, digitaler Bild-Mixer.

Die Jugendgruppen sollen möglichst keine Vorerfahrungen mit Videoproduktionen haben und unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus angehören. Der Altersbereich wurde auf 14 bis 18 Jahre festgelegt (Kernbereich).

Es handelt sich hier um Rahmenbedingungen. Die konkrete Ausgestaltung liegt bei den Kooperationspartnern und Jugendgruppen vor Ort. Wichtig ist die Beobachtung und Dokumentation der jeweiligen Gruppenprozesse, der Ausdrucksabsichten, der Anregungen und Interventionen der Betreuer/innen. Hierfür hat die wissenschaftliche Begleitung Beobachtungskriterien entwickelt. Außerdem werden Gruppengespräche durchgeführt und die wichtige Phase der Nachproduktion mit Video dokumentiert. Für die anschließende Phase des Austauschs und der Interpretation der Produktionen sind ein kurzer Fragebogen (offene Fragen), Gruppengespräche und eine Multimedia-Befragung geplant. Externe Expert/innen sollen in die Analyse einzelner Videofilme einbezogen werden. Die zusammenfassende Analyse und Auswertung der Materialien erfolgt von den Forschungsmitarbeiter/innen..

Die deutsche Projektgruppe begann Ende 1997 mit *Pilotfilmen*, um vor allem das Konzept der medienpädagogischen Begleitung zu erproben. Für diese Pilotfilme wurde das Rahmenthema „messages“ festgelegt. An den Workshops nahmen neben sechs Gruppen aus dem Altersbe-

³ Die internationale Projektgruppe traf sich im Februar 1998 zum ersten Mal.. In der Gruppe arbeiten derzeit mit: Dr. David Buckingham und Dr. Julian Sefton-Green (Universität London); Dr. Andrea Karpati (Universität Budapest), Peter Horvath und Laszlo Papp (Lehrer in Budapest); Jana Hnilicova und Alena Vesela (Lehrerinnen in Prag); Heidrun Allert, Madeleine Braunagel, Klaus Muth und Pit Schulz (Medienpädagog/innen in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland/Pfalz), Björn Maurer und Roman Müller (Tutoren an der PH Ludwigsburg), Prof. Dr. Renate Müller, Prof. Dr. Horst Niesyto und Dipl.päd. Margrit Witzke (Forschungsgruppe an der PH Ludwigsburg).

reich zwischen 14 und 18 Jahren auch zwei jüngere Gruppen aus einer Hauptschule teil. Die folgenden Sequenzen sind der filmischen Beobachtung der *Gruppe 10- bis 11jähriger Jungen* entnommen. Ich habe mich für dieses Gruppenbeispiel entschieden, weil ich in dieser Jungen-Gruppe als Beobachter mitwirkte. Parallel entstand eine Produktion, die von Mädchen aus derselben 5. Hauptschulklasse erstellt wurde. Es waren die beiden ersten Produktionen in diesem Altersbereich. Die Kinder leben in einem Stadtteil in Ludwigsburg, der sehr viele soziale Konfliktstoffe hat. Sie gehören verschiedenen Nationalitäten an. In der Jungengruppe waren z.B. Kinder aus deutschen, deutsch-türkischen und deutsch-russischen Familien. Die Produktion war eingebettet in ein Tagespraktikum von Studierenden. Neben zwei Doppelstunden hatten wir zwei mal zwei Tage Zeit, um in Projektform zu arbeiten.

Die Jungen waren von Anfang an sehr lebendig und quirlig. Ich zeige Ihnen jetzt exemplarisch für den Produktionsprozess zwei Sequenzen. Sie zeigen, wie Pit Schulz als Medienpädagoge den Kindern in verständlicher Form Hinweise zur Verwendung von Musik und zur Montage von Bildern gibt. Sie zeigen zugleich, wie die Kinder agierten und produzierten. (Video-Sequenz)

Es war schwierig, in der Jungengruppe Gespräche zu führen und themenbezogen zu arbeiten. Der Bewegungsdrang der Kinder war sehr groß. Sie interessierten sich für die Aufnahmen und für alles Praktische. Das Rahmenthema „messages“ spielte für sie so gut wie keine Rolle. Ihr Film entstand sprunghaft - zwischen Raufereien, Fußballspielen und Schneeballschlacht. Mehr oder weniger dezente Hinweise, jetzt doch „weiterzumachen“, wurden mit dem Hinweis beantwortet: „Ihr wollt doch, daß wir unseren eigenen Film machen. Also laßt uns doch!“ Wir ließen sie, versuchten eine Balance zwischen ihrer Bewegungsdynamik und dem Vorhaben „Filmproduktion“. Am Schluß gaben sie ihrem Videofilm den Titel „*Wir Jungs*“.

Was waren ihre Themen? Schauen Sie sich den Film an und Sie werden sehen, was diese Jungen interessiert, worauf sie Wert legen! (Video-Sequenz)

Action, Spass haben, Ausleben von Körperlichkeit - das steht im Mittelpunkt. Sie treffen sich fast jeden Tag auf einem Bolzplatz, teilweise bis in die späten Abendstunden hinein, auch bei Schnee und Eis. „In der Schule“ – so sagten sie – „freuen wir uns vor allem auf die Pause. Da können wir endlich raus!“ Wir integrierten kleine szenische Spiele, wie z.B. „Langeweile“ oder „Freiheit“ spielen, Worte, die sie selbst verwendeten. Bei „Freiheit“ sprangen die meisten fast wie auf Kommando auf die Schultische und stampften darauf herum! Kampf und Chaos brach aus. Die Anfangssequenzen des Films sind dieser Situation entnommen. Die Sprache ist eindeutig: Schule bietet aus ihrer Sicht zu wenig Raum für Abwechslung und Körperausdruck.

Wo erfahren diese Kinder Bestätigung, Selbstwertgefühle? Vor allem im Sport. Sie wollen „perfekt“ sein. Beim Fußballspiel war es nicht nur das Fußballidol Balakov, das sie begeisterte. In den Film wurde zugleich das spielentscheidende Tor am Ende des Spiels VfB-Stuttgart gegen Werder Bremen geschnitten. Was zählt, ist das Finale, der Erfolg, das Gewinnen – nicht der Weg dorthin. Eigene, gelungene Kopfballszenen wollten sie nicht nehmen: „Nur zehn mal hin und her geköpft – das reicht doch nicht!“ – so ein Kommentar.

Wenngleich es für diese Gruppe sehr schwierig war, sich längere Zeit zu konzentrieren und „am Stück“ zu arbeiten, so vermittelt der Film dennoch einen Einblick in das Lebensgefühl und das Symbolmilieu dieser Kids. Ich möchte einzelne Aspekte hervorheben. Ihre wertbezogenen Deutungs- und Symbolmuster entspringen vor allem dem Wunsch nach Ausleben körperlicher Lebendigkeit, der Erfahrung von Stärke und Gewinnen. Alles scheint nach Außen zu

wollen, nichts bleibt bei sich – die Kamera ist immer mitten im Geschehen. Die Erfahrung von emotionaler Nähe und Gemeinschaft realisiert sich vor allem im Nahraum: Im Sport, auf dem nahegelegenen Bolzplatz, in der Eishalle im Winter. Freizeitwelt und Schulwelt stehen in krassem Widerspruch zueinander. Mediale Vorbilder, gerade aus dem Bereich des Fußballs, sind willkommen. Gefragt sind die Sieger, die Tore, die „entscheidenden Szenen“. In diesem Bedeutungsfeld liegen die Kriterien für die Auswahl der Bilder. Ihre ausgewählten Musikstücke (z.B. „Man in Black“, „H-Block“) sind typisch für ihr Alter und von Videoclips, Kinofilmen und Werbung wohlbekannt.

Symbolische Kreativität im Sinne einer Kombination aus verschiedenen Bedeutungsfeldern blinkt nur an einzelnen Stellen auf. So z.B. die „Robb-Szene“ mit den beiden Jungen am Boden. Sie kam im Rahmen eines szenischen Spiels zustande. Als später ein Junge beim Anhören einer CD ein Stück von „Metallica“ hörte, assoziierte er in Verbindung mit der schlangenförmigen Körperbewegung „indische Musik“ und montierte die Szene in den Film. „Metallica“ ist eine der populärsten Metallbands bei Jugendlichen ab 14 Jahren. Der Junge hatte erheblich mehr Medienerfahrungen mit Musik, Filmen, Computerspielen als die anderen in der Gruppe. Es ist zu vermuten, daß er ein Großteil dieser Erfahrungen zusammen mit seinem Bruder sowie seinem älteren Freund machte.

Bei der Montage konnten wir beobachten, daß so gut wie keine Gruppengespräche bei der Auswahl der Bilder entstanden. Die „Aktionsorientierung“ drückte sich auch in der Art und Weise der Aneignung und der Montage des Materials aus. Alle Entscheidungsprozesse verliefen sehr schnell und auf einer Ebene, die nicht verbalisiert wurde. Diese Beobachtung steht in krassem Gegensatz zur Maxime der Kolleg/innen vom JFF, die in ihrem Projekt sehr großen Wert auf Verbalisierungen legten. Ich hatte dies schon immer kritisiert, weil ich darin die Gefahr des „Zerredens“ ästhetischer Prozesse sehe (vgl. Teil III). In Situationen, in denen Jugendliche von sich aus bereit sind, über Alternativen zu sprechen, sollte man dies tun und fördern. Man sollte diese Verbalisierungen den Jugendlichen aber nicht von außen her „nahelegen“. Es ist Aufgabe der Forschung, die Praxis zu beobachten, ästhetische Auswahlprozesse und Ereignisse zu beobachten und rekonstruierend aufzudecken.

Gestatten Sie mir abschließend folgende Bemerkung: Es gibt eine *kommunikative Schieflage* zwischen den Zeichensystemen der Forschung und den Zeichensystemen von Kindern und Jugendlichen. Dieser „representation-gap“ muss überwunden werden! Es ist eine Frage *symbolischer Macht*, ob sich die Welt der Forschung weiterhin auf ihrer diskursiven Symbolsozialisation ausruht, oder ob sie sich für eine Erweiterung um präsentative Formen öffnet! Wenn ich von einem neuen Zusammenspiel verschiedener Formen der Erkenntnis spreche, bedeutet dies nicht, daß qualitative Forschung in ästhetischer Erfahrung aufgeht. Selbstverständlich behält wissenschaftliche Erkenntnis spezifische Qualitäten gegenüber ästhetischen Formen der Welterkenntnis. Hierzu gehören z.B. die Begründung von Thesen oder die intersubjektive Überprüfbarkeit von Aussagen. Sozialwissenschaft ist keine Subdisziplin der Ästhetik. Es geht jedoch um das Entdecken von Berührungszonen zwischen Sozialwissenschaft und Ästhetik. Gerade eine subjektorientierte Forschung sollte sich nicht auf verbale Symbolisierungen verengen, sondern sich für die Symbolwelten von Kindern und Jugendlichen *insgesamt* öffnen!

Es wäre z.B. eine wichtige Aufgabe, Studien zur *vorhandenen* Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen im Bereich der aktiven Medienarbeit durchzuführen. Hier gibt es keine systematischen Beobachtungen und Untersuchungen, vor allem bei Kindern. Patricia Greenfield sprach im Bereich der Rezeptionsforschung bereits Mitte/Ende der 80er Jahre von der „viewing literacy“. Was sind die vorhandenen, medial sozialisierten Fertigkeiten und Fähig-

keiten von Kindern im Produktionsbereich, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich z.B. in kleinen Hör- und Bildproduktionen zeigen? Wie eignen sich Kinder und Jugendliche in Projekten aktiver Medienarbeit Medienkompetenzen an? Solche Studien wären für die Ausdifferenzierung medienpädagogischer Konzepte sehr wichtig.

Zum Schluß möchte ich Ihnen ein „*audiovisuelles Kurz-Portrait*“ zeigen. Björn Maurer, der als Tutor im Forschungsprojekt mitarbeitet, stellte es auf der Basis der filmischen Begleitdokumentation über die Gruppe der 10-jährigen Mädchen und Jungen zusammen. Es ist eine neue Möglichkeit, die sich hier andeutet: Audiovisuelle Interpretationen über Medienproduktionen von Kindern und Jugendlichen, jenseits von Verschriftlichungen. (Video-Sequenz)

Bibliografie

Arnheim, R. (1985): *Anschauliches Denken*. Köln: DuMont.

Baacke, D. (1997): Kevin, Wayne und andere: Kinder und ästhetische Erfahrung. In: von Gottberg, J. / Mikos, L. / Wiedemann, D. (Hrsg.): *Kinder an die Fernbedienung*. Berlin: Vistas.

Bourdieu, P. (1983): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Buckingham, D. / Grahame, J. / Sefton-Green, J. (1995): *Making Media. Practical Production in Media Education*. London: Redwood Books.

Caputo, V. (1995): Anthropology's silent 'others': a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: Amit-Talai, V. / Wulff, H. (Eds.): *Youth Cultures*. London / New York: Routledge, 19-42.

Chalfen, R. (1981): A sociovidistic approach to children's filmmaking: The Philadelphia Project. In: *Studies in Visual Communication* 1981 (1), 2-32.

Featherstone, M. (1995): *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London: Sage Publications.

Fritz, K. (1997): Sozialvideografie. Erfahrungen und Ergebnisse aus der Projektarbeit. In: *deutsche jugend* 1997 (1), 19-26.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): 11. Shell-Jugendstudie. *Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Band 1. Opladen.

Maffesoli, M. (1987): Das ästhetische Paradigma. Soziologie als Kunst. In: *Soziale Welt*, 1987 (4), 460-470.

Müller-Doohm, S. (1993): Visuelles Verstehen. Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik. In: Jung, Th. / Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 438-457.

Niesyto, H. (1989): Medienarbeit als symbolische Umweltaneignung. In: Müller-Doohm, S. / Neumann, K. (Hrsg.): Medienforschung und Kulturanalyse. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 129-158.

Niesyto, H. (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim/ München: Juventa.

Niesyto, H. (1996): Sozialvideografie. Mediale Exploration als spezifischer Zugang zur ästhetisch-symbolischen Dimension jugendkultureller Milieus. In: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der TU Dresden / Institut für regionale Innovation und Sozialforschung IRIS e.V. (Hrsg.). Dresden: Hochschulschrift, 66-95.

Theunert, H. / Diezinger, A. / Schorb, B. (1985): Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen. In: Bachmair, B. / Mohn, E. / Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek, 122-157.

Theunert, H. / Schorb, B. (1989): Videoproduktionen mit Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode. In: Baacke, D. / Kübler, H.D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung, Tübingen: Niemeyer, 279-304.