

Trickfilme als Medien kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungswelten

Scheibelhofer, Paul; Pollak, Alexander

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Scheibelhofer, P., & Pollak, A. (2008). Trickfilme als Medien kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungswelten. *SWS-Rundschau*, 48(2), 122-141. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-233252>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Trickfilme als Medien kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungswelten

Paul Scheibelhofer (Budapest)/Alexander Pollak (Wien)

Paul Scheibelhofer/Alexander Pollak: *Trickfilme als Medien kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungswelten* (S. 122–141)

Der Beitrag beschäftigt sich anhand der Analyse eines einzigartigen Quellenkorpus mit kindlichen und jugendlichen Lebens- und Wahrnehmungswelten. Im Zuge eines vom österreichischen Wissenschaftsfonds FWF geförderten interdisziplinären Projekts wurden der Produktionsprozess, die Inhalte und das semiotische Gefüge von Trickfilmen untersucht, die von Mädchen und Buben im Wiener Zoom Kindermuseum produziert wurden. Aufbauend auf einem handlungstheoretischen Verständnis von Medienproduktion und -konsumption untersuchen wir, wie die jungen FilmemacherInnen das Medium Trickfilm nutzen, um über Filmgeschichten und Darstellungsformen Bedeutungszusammenhänge zu kreieren. Darüber hinaus werden die Kommunikationsstrategien analysiert, die sich sowohl im Prozess der Filmproduktion als auch in den Filmen selbst finden lassen. Der Artikel arbeitet auch filmische Erzählstrategien heraus und zeigt auf, wie gesellschaftliche Ordnungsstrukturen und ihre Übertretung thematisiert wurden.

Schlagworte: Kinder- und Jugendforschung, Filmanalyse, Cultural Studies, Semiotik

Paul Scheibelhofer/ Alexander Pollak: *Animated Cartoons as Media of Perception for Children and Youths* (pp. 122–141)

The article analyses unique source materials for getting an insight into life worlds and perceptions of children and youths. Based on an interdisciplinary project funded by the Austrian Science Fund (FWF), we investigate the production process, the content as well as semiotic elements of animated cartoons produced by children at the Vienna Zoom Children's Museum. Leveraging on an action theory approach to media production and consumption, we analyse how the young filmmakers use animated cartoons to establish and communicate meaning via storyline and representational practices. Both, the processes of film production and the films themselves, are used as data for these communication strategies. Narrative strategies in the films as well as topics connected to social order and its violation are discussed in the final analysis.

Keywords: childhood and adolescence research, film analysis, cultural studies, semiotics

1. Einleitung

Jugendliche Lebens- und Wahrnehmungswelten sind spätestens seit den kulturwissenschaftlichen Arbeiten des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (Hall/Jefferson 1976) zu einem zentralen Thema der Sozialwissenschaften geworden. Die Themenpalette dieser Forschung reicht von Fragen der Freizeitgestaltung sowie des Konsum- und Medienverhaltens bis hin zu Fragen politischer Partizipation, sozialer Schichtung und kultureller Identität. Nicht zuletzt wird auch die Herausbildung unterschiedlicher Jugendsubkulturen untersucht.

In diesem Artikel stellen wir zentrale Ergebnisse eines Forschungsprojekts¹ vor, das an solche Fragen nach Lebens- und Wahrnehmungswelten von jungen Menschen anschließt, diese jedoch nicht lediglich anhand klassischer Erhebungsverfahren (wie etwa Interview oder Fragebogen) untersuchte, sondern auf ein bis dahin nicht verfügbares Quellenmaterial zugriff: Trickfilme, die von Gruppen junger Mädchen und Buben im Medienlabor des Wiener Zoom Kindermuseums produziert wurden. Dieses Quellenmaterial ermöglichte eine ganz spezifische Forschungsperspektive. Anhand der Analyse der Trickfilme untersuchte das interdisziplinäre Projekt die von den Kindern und Jugendlichen² entwickelten Strategien, um über dieses Medium Themen ihrer Lebenswelt zu kommunizieren und zu verhandeln. Durch einen Methoden-Mix aus qualitativ-semiotischer Filmanalyse und teilnehmender Beobachtung der Workshops, in denen die Filme produziert wurden, gelangten wir zu einer Analyse der Bedeutungszusammenhänge, wie sie in den Filmworkshops ausverhandelt und in den Trickfilmen realisiert wurden. Die hier dargestellte Analyse filmischer Repräsentationen und zentraler Filmthemen gibt Aufschlüsse über die kreativen Prozesse, die sichtbar werden, wenn junge Personen, die sonst vor allem als MedienkonsumentInnen angesprochen werden, in die Position der *ProduzentInnen* gelangen. Darüber hinaus wurden Rückschlüsse darauf gezogen, was das von den Kindern und Jugendlichen produzierte Material über Aspekte ihrer Lebens- und Wahrnehmungswelten aussagen kann.

Kapitel 2 des vorliegenden Artikels befasst sich mit dem theoretischen Rahmen des Forschungsprojekts sowie mit den Fragestellungen, die das Forschungsvorhaben geleitet haben. Im Anschluss daran geben wir im dritten Abschnitt einen Überblick über

1 Das kürzlich abgeschlossene Projekt wurde zur Gänze aus Mitteln des österreichischen Wissenschaftsfonds FWF finanziert und hatte eine Laufzeit von zweieinhalb Jahren (Projekttitel: *2D-Movies as Media of World Views of Children*; Projektleitung: Alexander Pollak; ProjektmitarbeiterInnen: Dana Eger, Renate Höllwart, Zsöfi Krasznai, Petra Neuhold, Gerhard Paulinger, Sasha Pirker, Paul Scheibelhofer, Elke Smodics, Christiane Thenius, Petra Völkerer, Julia Weingärtner; Projektnummer: P17490-Go4; Laufzeit: 2004 bis 2007).

2 Der überwiegende Anteil (ca. 90 Prozent) der TeilnehmerInnen an den analysierten Filmworkshops war zwischen 9 und 13 Jahren alt. Damit können diese Mädchen und Buben als »ältere Kinder« bzw. »jüngere Jugendliche« beschrieben werden. Die Formel »Kinder und Jugendliche« soll in diesem Text auf die genannte Gruppe verweisen, wobei wir unter »Jugend« mit Mannheim (1964/1928) Menschen einer spezifischen »Generationenlage« verstehen, die typischen gesellschaftlichen Erfahrungen ausgesetzt sind und daher über »eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozess« (ebd., 36) verfügen.

die verwendete Untersuchungsmethodik, die sich sehr stark am Untersuchungsgegenstand, nämlich den Filmworkshops und den darin produzierten Filmen, orientiert hat. Diese beiden einleitenden Kapitel zu Theorie und Methodik schaffen die Grundlage für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den Filmworkshops – d. h. mit dem, was wir als »Möglichkeitsraum Filmworkshop« titulieren (Kap. 4), – sowie mit der Funktion der Trickfilme als Kommunikations- und Repräsentationsmedium und den damit verbundenen Filminhalten, Filmthemen und Erzählstrukturen (Kap. 5). Den Abschluss unseres Artikels bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Schlussfolgerungen, die wir aus unserer Studie ziehen konnten.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsinteresse

Um die forschungsleitenden Fragen zum Umgang von jungen Menschen mit dem Medium Trickfilm zu beantworten, situieren wir die Analyse in einem handlungstheoretischen Verständnis von Medienproduktion und -konsumtion. Dabei schließen wir an die Überlegungen von Stuart Hall an, die er in seinem *Encoding/Decoding*-Ansatz (2002, 1999) entwickelt hat, und führen diesen weiter. Hall konzipiert die Kette von der Produktion bis zum Konsum von Medieninhalten als Prozesse des »(En-) Kodierens« (durch die ProduzentInnen) und des »Dekodierens« (durch die KonsumentInnen) von Bedeutungen. Diese Kodierungsprozesse verweisen auf die gesellschaftliche Situiertheit von Medieninhalten und deren Interpretation. Kodierung ist interessengeleitet, stellt Bezüge zu gesellschaftlichem Wissen her und nimmt damit an der Produktion von Diskursen teil.

Der Kodierungs-/ Dekodierungsansatz geht von klassischen Rezeptionstheorien ab, die auf linearen Modellen der Übernahme und Nachahmung durch MedienkonsumentInnen aufbauten (z. B. Fend 1974). Medienkonsumtion wird in dieser Sicht als aktiver Prozess der Interpretation und Aneignung von Bedeutungen verstanden. Von diesen Annahmen ausgehend erscheint Mediennutzung als vielschichtige Handlung. Dieser Zugang verweist auf die Notwendigkeit, die Bedeutung von Medien »in ihrem Gebrauch und ihrer sozialen Anwendung in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten« (Mikos 2005, 82, siehe auch Weiß 2001, 14) zu erfassen.

Für unser Forschungsvorhaben waren darüber hinaus Überlegungen zu neueren Entwicklungen von Medientechnologien und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erhellend. Dabei lassen sich mehrere ineinander greifende Veränderungen beobachten.

Einerseits erhöht sich die Komplexität von Medienproduktionen durch die Entwicklung vielfältiger Formate und verfügbarer Medientechnologien. Medienprodukte tangieren nicht (mehr) nur einen kleinen Teil von Alltagserfahrungen, sondern durchdringen heute sämtliche Lebensbereiche. Anstatt davon auszugehen, dass Menschen in klar definierten, vereinzelt Situationen mit Medien in Kontakt treten, sollte viel eher eine grundlegende »Mediatisierung der Gesellschaft« (Mikos 2005, 80) angenommen werden. Diese Vielschichtigkeit wird in Medienproduktionen mitbedacht und ausgenutzt. Der Medienwissenschaftler Bachmair spricht hier von der Entstehung integrierter

medialer »Konglomerate« (2005, 100), in denen eine große Bandbreite verschiedener medialer Produkte aufeinander verweist.³

Schließlich weichen sich, begleitet von diesen Entwicklungen, die Grenzen zwischen *ProduzentInnen* und *KonsumentInnen* medialer Produktionen immer weiter auf. In Medienformaten wie etwa der Reality-Show »Big Brother« (Mikos/ Feise 2000) ist prinzipiell jede Person sowohl als potenzielle Kandidatin/ möglicher Kandidat angesprochen und kann sich später über Televoting am weiteren Verlauf der Sendung beteiligen. Mit der Ausbreitung von Web 2.0 (Blogs etc.) wird diese Aufweichung der Rollenverteilungen weiter vorangetrieben (was aber nicht mit einer Demokratisierung des Zugangs zu und der inhaltlichen Gestaltung von Massenmedien verwechselt werden darf).

Kinder und Jugendliche wachsen heute in diese komplexe und interaktive Medienwelt hinein. Für sie sind diese Entwicklungen also nicht »neu« im eigentlichen Sinn, und Beobachtungen zur weitverbreiteten und eigenwilligen Nutzung diverser Medien (Handy, Spielkonsolen, DVD, Computer, Internet etc.) veranlassten JugendforscherInnen gar, von einer heranwachsenden »Cybergeneration« zu sprechen (Schäfers/ Scherr 2005, 148). Um die Bedeutung von Medien im Leben von Heranwachsenden zu verstehen, scheinen aber auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen relevant, die gemeinhin mit dem Schlagwort der fortschreitenden Individualisierung beschrieben werden.

In der Soziologie wurde diese Entwicklung mit dem Begriff der »reflexiven Moderne« (Beck 2001/1986) beschrieben. Wesentliche Merkmale sind die Aufweichung von traditionellen gesellschaftlichen Verbänden, der Verlust institutioneller Sinnvorgaben und die damit verbundene Notwendigkeit, soziale Netzwerke eigenständig zu etablieren. Damit einhergehend lassen sich Aufweichungen und Brüche von rigiden kulturellen Bedeutungssystemen erkennen, was dazu führt, dass Menschen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge eigenständig formulieren können bzw. müssen. Waren- und Konsumwelten sind Teil dieser Entwicklungen und treiben sie voran. Und so gilt auch für heutige Kinder und Jugendliche, was Bachmair allgemein beschreibt, wenn er konstatiert: »Die Menschen müssen sich in der brüchig riskanten Welt der Industriegesellschaft, gerade auch deshalb, weil sie eine individuell verfügbare Konsumwelt ist, ihren Lebenssinn im Alltag erarbeiten« (Bachmair 1996, 13). Wenn, allgemein gesagt, (post-) moderne Jugend also individuell und »in eigener Regie« gelebt wird, so muss auch davon ausgegangen werden, dass sich dies auf den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Medien auswirkt.

Wie eingangs erwähnt, verbinden wir diese soziologischen Fragen mit den medientheoretischen Überlegungen von Stuart Halls *Encoding/ Decoding*-Ansatz (2002, 1999). Mit diesem Ansatz hat Hall das Augenmerk auf die Tatsache gerichtet, dass MedienkonsumentInnen schon immer aktiv an der Herstellung von medialen Bedeu-

3 So kann der immense Erfolg und die Bedeutung von Medienereignissen wie »Pokémon« oder »Teletubbies« nur verstanden werden, wenn diese als Konglomerate von aufeinander verweisenden Medien (u. a. TV, Film, Spielkonsolen, Web, Tauschkarten) erkannt werden (siehe dazu Paus-Hasebrink 2007).

tungen beteiligt waren. Demnach besteht keine »natürliche Äquivalenz« zwischen den Bedeutungen, die MedienproduzentInnen in Informationen transportieren wollen, und dem, was die RezipientInnen darunter verstehen – vielmehr muss das »Lesen« von Informationen als Konstruktionsleistung aufgefasst werden: Diese erfolgt zwar keineswegs idiosynkratisch, im Sinne einer völlig eigenwilligen Bedeutungszuschreibung durch RezipientInnen, sondern unter Heranziehung vorhandener gesellschaftlicher Wissensbestände – sie darf aber eben nicht ohne die produktive Beteiligung der RezipientInnen gedacht werden (Hall 1999, 106). Die neueren Entwicklungen im Bereich der Medien fordern diese Aktivität zunehmend explizit ein – und dies gilt auch für die hier untersuchten Filme.

In der Sprache Stuart Halls kann unser Forschungsinteresse als Untersuchung von Encoding-Prozessen durch RezipientInnen formuliert werden: Es stellt sich also die Frage, welche Prozesse der Bedeutungsgebung beobachtbar werden, wenn Kinder und Jugendliche, die sonst die Rolle der (dekodierenden) MedienkonsumentInnen einnehmen, für einen gewissen Zeitraum die Rolle der (kodierenden) MedienproduzentInnen spielen.

Basierend auf diesen Überlegungen interpretieren wir die Filme der Kinder und Jugendlichen als Produkt von Aushandlungsprozessen über Bedeutungen und deren Repräsentation im Medium Trickfilm. Diese Filme können damit als Daten angesehen werden, die einen spezifischen Einblick in die Lebenswelt dieser jungen Menschen ermöglichen – und zwar über die Themen, die sie beschäftigen, sowie über die unterschiedlichen Formen, die sie entwickeln, um mit diesen Themen umzugehen. Unser Forschungsprojekt analysierte die Inhalte und Darstellungsformen in den Trickfilmen, um etwas über die Relevanzstrukturen ihrer jungen ProduzentInnen zu erfahren. Dabei gliederte sich dieses explorative Forschungsinteresse in Unterfragen auf. So fokussierten wir etwa auf Bilder über gesellschaftliche Verhältnisse (etwa Geschlechterverhältnisse oder Konstruktionen von Fremdheit), die manifest oder latent in den Filmen kommuniziert werden, und fragten, wie gesellschaftliche »Normalität« bzw. das Gegenteil davon dargestellt wird. Die Präsentation herrschender Machtverhältnisse und die Kritik daran wurden ebenso untersucht wie die Bilder, die die Filme über die Zukunft entwerfen. Neben diesen und weiteren inhaltlichen Fragen waren wir an den kommunikativen Aushandlungsprozessen im Entstehungskontext der Filme interessiert. Welche Dynamiken waren hier für die Entwicklung von Ideen bis zur tatsächlichen Produktion des Films relevant? Schließlich richteten wir unser Augenmerk auch auf die narrativen Strukturen der erzählten Geschichten, um Bezüge zu etablierten Erzählgenres bzw. deren Unterwanderung herauszuarbeiten.

3. Darstellung von Forschungsmethode und Filmworkshops

Die Filmworkshops, die in den Räumen des Wiener Zoom Kindermuseums und im Rahmen des regulären Programms dieses Museums abgehalten wurden, dauerten jeweils 1,5 Stunden. Rund 12 bis 15 Kinder und Jugendliche (im Alter zwischen 7 und 15 Jahren) nahmen jeweils an einem Filmworkshop teil.

Die jungen TeilnehmerInnen kamen im Rahmen einer Schulexkursion mit ihrer Klasse ins Kindermuseum und konnten sich vor Ort für den Filmworkshop oder einen Workshop zur Erstellung eines 3-D-Bildes entscheiden. Die Gruppen von 12 bis 15 Kindern stellten also jeweils ca. die Hälfte einer Schulklasse dar.

Um ein umfassendes Verständnis der interessierenden Fragen zu ermöglichen, wurde in dem Forschungsprojekt, auf dem dieser Artikel aufbaut, ein »Mixed Methods Design« (Morse 2003, 190) aus qualitativen und quantitativen Methoden verfolgt. Neben den hier präsentierten Daten aus der qualitativen Beobachtungsanalyse von Filmworkshops und der semiotischen Filminhaltsanalyse wurden alle (223) Filme, die im 12-monatigen Erhebungszeitraum ab Februar 2005 im Zoom-Lab produziert wurden, quantitativ ausgewertet. Außerdem wurde eine Fragebogenerhebung zu den Workshops und den Filmen unter 368 teilnehmenden Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 7 und 15 Jahren durchgeführt.⁴

Aus Platzgründen konzentriert sich dieser Beitrag jedoch auf die qualitative Analyse – die gesamte Untersuchung ist im Forschungsbericht (Pollak/Scheibelhofer/Weingärtner 2007) nachzulesen.

Die Daten für die hier präsentierte Analyse wurden, mit zeitlichen Abständen, während des Erhebungszeitraums gewonnen. Insgesamt 50 Filme sowie die Beobachtungsprotokolle der Workshops, in denen diese entstanden, stellen den Datensatz für die qualitative Analyse dar.⁵

MitarbeiterInnen des ForscherInnenteams beobachteten die Workshops und stützten sich auf ein sehr offenes Protokollierschema. Dabei notierten die BeobachterInnen sowohl Dialoge als auch bedeutungstragende Handlungen von Seiten der Kinder wie auch der WorkshopleiterInnen. So war es möglich, die interaktiven Aushandlungsprozesse in ihrer zeitlichen Abfolge zu erfassen. Für die Analyse der Protokolle orientierten wir uns an der Methodologie der *grounded theory* (Strauss/ Corbin 1996, Strauss 1998). Der Anspruch der *grounded theory*, in Daten »begründete« Theorien über soziale Phänomene zu entwickeln, wird dabei über ein Kodierverfahren erreicht, das »nahe« an den erhobenen Daten einsetzt und sukzessive abstrakter wird. Dabei werden über analytische Fragen, die im sog. »Kodierparadigma« (Strauss 1998, 56) eingelassen sind, Konzepte durch die Datenanalyse generiert, die schließlich zu Theorien mittlerer Reichweite über den interessierenden Fall führen sollen. Die Beobachtungsprotokolle waren aber auch wichtige Hintergrundinformationen zu den Filmen und den Geschichten, die darin erzählt wurden, und ermöglichten ein eingehenderes Verständnis der Filmgeschichten.

4 Die Fragebogenerhebung fand im Zeitraum von November 2005 bis Januar 2006 statt. In dieser Zeit wurden an 24 teilnehmende Gruppen (also Schulklassen) Fragebögen ausgeteilt. Von 19 dieser Gruppen wurden die vollständig ausgefüllten Fragebögen an uns retourniert und stellten die Datenbasis für diese Analyse dar.

5 Bei der Auswahl der Workshop-Beobachtungen wurde darauf geachtet, dass das Alter der TeilnehmerInnen (ableitbar von der Schulstufe, den angemeldeten Klassen) nicht zu sehr variiert. Weiter war uns wichtig, dass die Beobachtungen auf das gesamte Jahr verteilt stattfanden, um etwaige Spezifika eines bestimmten Erhebungszeitpunkts reflektieren und in die Analyse mit einbeziehen zu können.

Das »Herzstück« des Forschungsprojekts, die qualitativ-semiotische Filmanalyse, fokussierte auf Aufbau und Inhalt der Filme sowie auf deren filmtechnische Gestaltung. Dabei wurden Überlegungen der Soziolinguisten Gunther Kress und Theo Van Leeuwen (Kress/ Van Leeuwen 1996, Van Leeuwen 2001) aufgegriffen, die diskursanalytische Methoden auf visuelle Elemente zu übertragen versuchen. So wie die Diskursanalyse sprachliche Mittel zur Herstellung von Bedeutung erforscht, wird hier die Wechselwirkung bild- und filmsprachlicher Mittel auf Prozesse der Bedeutungsherstellung untersucht. Die Analyse bezog sich auf unterschiedliche filmische Ebenen, wie etwa Filmsettings, Repräsentation der AkteurInnen, Themen oder das Ende der Filme, um herauszufinden, welche Bedeutungszusammenhänge die jungen FilmemacherInnen in den Trickfilmen entwickelten.

Zwei WorkshopleiterInnen (im Folgenden: WSL) begleiteten die TeilnehmerInnen durch den Workshop. Diese WSL – allesamt im künstlerischen Bereich ausgebildet – erklärten zunächst Ablauf und Möglichkeiten des Filmworkshops. Danach begann die Ideenfindung für eine Filmgeschichte in der Gruppe. Dabei verwendeten die WSL bestimmte Hilfsmittel, um Ideen anzuregen, die auch jeweils auf ein aktuelles Workshopthema verwiesen. Workshopthemen (und die Ideen anregenden Hilfsmittel) ändern sich ca. jedes Semester.

Im Untersuchungszeitraum fanden Workshops im Zusammenhang mit drei unterschiedlichen Rahmenthemen statt: »Bitterschwarz und Sauerbunt«, »Die Welt steht Kopf« und »Space Age«, wobei das dritte Thema den größten Einfluss auf die Entwicklungen der Filmgeschichten hatte. In »Bitterschwarz und Sauerbunt« wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, ein Fläschchen (mit markant riechendem, aber nicht erkennbarem Inhalt) aus einer Gruppe von gleich aussehenden Fläschchen zu wählen, daran zu riechen und der Gruppe die eigenen Assoziationen (Orte, Erlebnisse, Gefühle etc.) mitzuteilen. Dies wurde danach ein zweites (und manchmal ein drittes) Mal wiederholt und sodann nach einer Geschichte gesucht, die das Angesprochene verbindet. Die Entwicklung einer derartigen Geschichte begann meist (und das galt für alle Workshopthemen) mit einer eher losen Aneinanderreihung von Ideen, die sich mit fortschreitender Diskussion zu bestimmten Handlungssträngen verdichtete und schließlich ein Hybrid aus Ideen von verschiedenen TeilnehmerInnen ergab (mehr dazu im nächsten Kapitel).

Auch wenn es in den »Bitterschwarz«-Filmen wiederkehrende Bilder gibt (etwa Kokosnüsse und Affen, weil einer der Gerüche Kokos darstellte), so zeugt die große Bandbreite von Geschichten und Darstellungsstrategien in diesen Filmen von der Offenheit, die das Workshopthema zuließ. Dies gilt noch mehr für das Thema »Die Welt steht Kopf«. In diesen Workshops wurden zwei Buchstabenwürfel verwendet, um Wörter zu sammeln, die mit den jeweils gewürfelten Buchstaben beginnen, um diese Wörter wiederum als Grundlage für die Ausarbeitung einer Filmgeschichte zu nutzen. Nur selten taten die WSL am Ende der Geschichten-Entwicklung tatsächlich das, was eigentlich geplant war – nämlich von den Kindern und Jugendlichen zu verlangen, dass sie nun die Geschichte »auf den Kopf« stellen sollten (etwa: »Maus isst Waschmaschine« statt: »Maus krabbelt in Waschmaschine«, wie ursprüng-

lich gedacht). Wie sich zeigte, hatten die TeilnehmerInnen mit dieser Idee nur wenig Freude: Sie hatten am Ende der Entwicklung einer Filmgeschichte anscheinend oft eine derartige Nähe zu dieser aufgebaut, dass sie diese nicht mehr »umdrehen« wollten – und damit blieb der Großteil dieser Geschichten so, wie sie ursprünglich entwickelt wurden. Das dritte Workshopthema – »Space Age« – hatte hingegen einen vergleichsweise starken Einfluss auf die Filmgeschichten. Die jungen FilmemacherInnen wurden hier aufgefordert, sich auf eine imaginäre Reise in Raum und Zeit zu begeben und vor diesem Hintergrund eine Geschichte zu entwickeln (als Stimulus diente eine vertonte »Raumfahrt«, die sich die Gruppe zu Beginn des Workshops gemeinsam anhörte). Die allermeisten dieser Geschichten handelten von anderen Planeten, vom Besuch von Außerirdischen auf der Erde, und von der Zukunft. Die Option, doch auch einen Film in der Vergangenheit anzusiedeln, stieß bei den Kindern und Jugendlichen kaum auf Interesse.

Dieses Setting führte dazu, dass unser Datensatz Filme aus recht unterschiedlichen Themengebieten umfasst. Andere Workshopthemen hätten dabei bestimmt zu Filmen mit anderen Handlungen und Schwerpunktsetzungen geführt. Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Filme mitbedacht werden.

Die verwendete Technik der Filmproduktion soll hier aus Platzgründen nur kurz dargestellt werden. Herzstück dieser Technik ist ein »Medientisch«, dessen Tischfläche tatsächlich ein großer Bildschirm ist, auf dessen Oberfläche die Kinder und Jugendlichen den Trickfilm computerunterstützt produzierten. Dafür mussten zuerst alle notwendigen Filmelemente (Szenerien, AkteurInnen, Häuser, usw.) von den Kindern aus unterschiedlichsten Materialien (wie etwa Papier, Plastilin, Murmeln, Styropor) gefertigt und per Digitalkamera fotografiert werden. Die digitalisierten Bilder der einzelnen Elemente konnten dann sehr einfach in einen Computer hochgeladen, danach auf den Medientisch übertragen und dort arrangiert werden. Hier war es möglich, alle aktiven Teile (z. B. die handelnden Tiere und Menschen) über die Oberfläche zu bewegen. Gemeinsam bewegten die FilmemacherInnen die Teile dann so, wie sie sich später im Film bewegen sollten – diesen Prozess schnitt der Computer mit und fügte die Teile zu einem animierten Trickfilm zusammen, den die TeilnehmerInnen am Ende des Workshops über eine Videoleinwand gemeinsam (oft unter selbstzufriedenen Jubelrufen) betrachteten. Diese Filme wurden nach Abschluss der Workshops auf die Homepage des Kindermuseums gestellt und können dort angesehen werden.⁶

Die empirische Analyse fand auf unterschiedlichen Ebenen statt, die im Folgenden dargestellt werden.

4. Aushandlungsprozesse im »Möglichkeitsraum« Filmworkshop

Wenden wir uns zuerst dem Kontext zu, der durch die Filmworkshops geschaffen wird und diese zugleich definiert. Unsere Beobachtungsanalyse zeigt, dass die Filmwork-

6 Das gilt auch für die Filme, die im Rahmen dieses Artikels besprochen werden. Zu betrachten auf: www.kindermuseum.at.

shops als »Möglichkeitsraum« gesehen werden können, in dem die Kinder und Jugendlichen eigene Ideen in Filmprojekte umsetzen und neue Ideen in der Gruppe entwickeln können. Gleichzeitig setzt der vorgefundene Rahmen den jungen FilmemacherInnen aber auch Grenzen, mit denen sie während der Erarbeitung der Filme umgehen müssen. So wie jede soziale Praxis erfolgt also auch die Produktion der Trickfilme nicht im »luftleeren Raum«, sondern unter spezifischen Bedingungen. Letztere definieren den Rahmen für die vielschichtigen Aushandlungsprozesse, deren Ergebnisse sich in den produzierten Filmen widerspiegeln. Diese Prozesse fanden sowohl zwischen WSL und Kindern als auch zwischen den jungen TeilnehmerInnen statt.

Auch wenn der pädagogische Zugang der WSL offensichtlich nichtautoritär angelegt war, nahmen sie dennoch eine strukturell dominante Position ein. Während ersichtlich wurde, dass sie diese – von den Kindern auch mitgetragene – Rolle durch Anregungen zur Selbstständigkeit teilweise abzuschwächen versuchten, waren andere Dynamiken zu erkennen, die diese Machtstrukturen stabilisierten. Ein entscheidender Faktor war, ob die WSL den Kindern genug Wissen vermittelten, damit diese von ihnen unabhängig agieren konnten. Dort, wo sich die WSL einen deutlichen Wissensvorsprung in Sachen Filmtechnik bewahrten – und damit auch die Kontrolle über filmtechnische Abläufe –, distanzierten sich die Kinder oft während des Workshops von dem Projekt. Das führte dann teilweise dazu, dass sie ab einem bestimmten Punkt die Mitarbeit verweigerten (was die WSL häufig als »Stören« auffassten und bemängelten, ohne die vorhergehende Dynamik der Informationspolitik mitzubedenken).

Dazu ein Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll: Die Themenfindungsphase geht schleppend vor sich. Unterschiedlichste Assoziationen (Parfum, Lavendel, Seife, Zimt, Weihnachtskekse, Abschminktücher, Hund etc.) werden von den Kindern eingebracht. Nachdem ein Mädchen von einer Tiergeschichte erzählte, die sie gelesen hatte, schreitet die WSL ein: »Die Geschichte gibt es ja schon, wir sollten eine eigene machen. Machen wir doch was mit dem Hund – was soll er denn machen? Kochen, zaubern, oder sonst was?« (Beobachtung vom 12. 3. 2005, TeilnehmerInnen ca. 10 Jahre, mehrheitlich Buben).

Die WSL konnten ihre Interessen auch durch Strategien einbringen, wie das selektive Aufnehmen oder Fallenlassen von Ideen der Kinder, oder das Einfordern »demokratischer Entscheidungen« (durch Abstimmen) zwischen zwei, meist von den WSL selbst definierten Alternativen (siehe Beispiel oben). Damit setzten die WSL nicht nur den Zeitpunkt für das Ende von diskursiven Aushandlungsprozessen fest, sondern fixierten auch den Entscheidungsrahmen, indem sie die Alternativen bestimmten und dadurch andere Möglichkeiten ausschlossen.

Auf diese Strategien der WSL reagierten die Kinder freilich insofern, als sie ihrerseits Wege fanden, um ihre Interessen zu vertreten. So griffen einige Kinder schnell das System der demokratischen Entscheidungsfindung auf und trachteten danach, für eigene Ideen Mehrheiten unter ihren MitschülerInnen zu finden, um so die Abstimmungen für sich zu entscheiden.

Da es galt, zu einer gemeinsamen Filmgeschichte zu gelangen, mussten die Kinder geschickt darin sein, Widersprüche zu ihren Ideen abzuwehren. Wie einfallsreich sie

dabei waren, zeigt sich etwa im folgenden Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls. Ein Junge – dessen Idee von der (weiblichen) WSL nur teilweise übernommen wurde – ändert diese Idee so ab, dass sie den erwarteten Interessen der teilnehmenden Mädchen entspricht:

Bub: »*Aliens spielen Fußball. Aliens gegen Serbien.*«

Der WSL gefällt die Idee mit dem Fußball-Wettkampf, aber sie will diesen ganz offensichtlich nicht als nationalen Wettkampf verstanden wissen.

WSL: »*Fußball ist gut! Gegen wen spielen die Aliens?*«

Der Bub merkt, dass er seinen Vorschlag abändern muss, blickt zu den Mädchen hinüber und ruft dann aus: »*Aliens gegen Barbies!*«

WSL: »*Gut. Und wo spielen sie?*«

Mädchen: »*Merkur! Merkur!*«

(Beobachtung vom 29. 11. 2005, TeilnehmerInnen ca. 13 Jahre, mehrheitlich Mädchen)

Sowohl der Einfluss der WSL als auch die Effektivität der Strategie des Jungen werden hier ersichtlich und führten schließlich zum Fußballfilm »*Barbies gegen Aliens*« (in dem die »*Barbies*« einen klaren Sieg gegen die »*Aliens*« erringen).

Dieser Ausschnitt ist auch beispielhaft für die wiederkehrende Beobachtung, dass sich die Kinder in ihren Entscheidungsfindungsprozessen an der Kategorie *Geschlecht* orientierten. Das wurde etwa daran ersichtlich, dass diejenigen, deren Geschlecht in einem Workshop dominierte, ihre Interessen durch Koalitionen besser durchsetzen konnten, und dass diese Kinder in der Regel auch mehr in die Filmproduktion involviert waren als ihre KollegInnen des anderen Geschlechts. Dass die Kategorie *Geschlecht* für die Kinder sehr wichtig war, wurde auch in Szenen klar, wo sich etwa Jungen weigerten, an der Produktion der Filmrequisiten teilzunehmen, da »*Basteln*« etwas für Mädchen sei. Durch Strategien wie den Hinweis auf die technischen Fertigkeiten, die für die Produktion einzelner Filmmaterialien (wie etwa einem U-Boot) nötig seien, schafften es die WSL aber immer wieder, auch diese Jungen zum Mitwirken zu bewegen – eine Strategie, die zwar erfolgreich war, jedoch ebenfalls auf stereotypen Geschlechterbildern aufbaut und diese reproduziert.

Die Workshops waren jedoch nicht allein Schauplatz (eher) antagonistischer Dynamiken, sondern schufen auch Raum für Konsens und Kooperation. In solchen Momenten entwickelten die Gruppen mitunter ein beträchtliches Maß an Selbstständigkeit, die auf dem wiederholten Austausch zwischen den Kindern basierte. Sowohl für Film- und Produktionsideen als auch für den Umgang mit der vorhandenen Technik war die *Gruppe* als Forum und Netzwerk dynamischer Kooperationen wichtig. Im gemeinsamen Austesten und Besprechen der Technik wurde vorhandenes Wissen und Können der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Gruppe ausgetauscht und weitergegeben. Hemmschwellen, sich die Technik anzueignen, wurden durch das gemeinsame Erarbeiten von relevantem Wissen verringert. Solche kooperativen Dynamiken gab es am ehesten in denjenigen Workshops, wo den jungen FilmemacherInnen sowohl das nötige *Know-how* als auch der Raum zur Verfügung standen, um dieses Wissen (auch gegen die Pläne und Interessen der WSL) auszutesten und einzusetzen.

Paradoxerweise schien gerade ein starker Fokus auf ein *Endprodukt*, das filmischen Ansprüchen folgte (klarer Aufbau, Handlung, Filmende etc.), kontraproduktiv zu wirken. Generell boten jene Workshops, in denen *prozess-* und nicht *produktorientiert* gearbeitet wurde, den jungen TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich die vorhandenen Mittel tatsächlich anzueignen und für ihre Interessen zu nutzen.

5. Filmanalyse – Trickfilme als Kommunikations- und Repräsentationsmedium

Im Rahmen der qualitativen Filmanalyse wurden unterschiedliche Repräsentationsebenen der Filme untersucht. Dabei konzentrierten wir uns auf die folgenden Aspekte: Orte der Handlung und zentrale AkteurInnen, Themen sowie Erzählstrukturen als formale Aspekte der filmischen Repräsentation.

5.1 Orte und AkteurInnen

Die Analyse der Repräsentation der Orte, an denen die Filme spielten, ergab eine Reihe wiederkehrender Kontexte mit relativ klaren Bedeutungszuschreibungen. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, entstehen die Bedeutungsebenen der einzelnen Filmkontexte aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher filmischer Aspekte. So zeigt sich beispielsweise, dass in den beiden Kontexten »Stadt« und »Land« jeweils Bilder von unterschiedlich gestalteten Lebensräumen transportiert werden, repräsentiert entweder durch dicht aneinander gereihete Hochhäuser (als Symbol für »Stadt«) oder durch vereinzelte bäuerlich anmutende Häuser (als Symbol für »ländliche Gegenden«). Diesen unterschiedlichen Lebensräumen sind auch je unterschiedliche Gruppen und Rollen von AkteurInnen zugeordnet.

Eine wesentliche Entscheidung, die die Kinder und Jugendlichen in den Filmworkshops zu treffen hatten, war jene für realitätsnahe oder für stark fiktional geprägte Handlungszusammenhänge. Diese Entscheidung war vielfach, wenn auch nicht immer, mit der Wahl des Filmorts verknüpft. Filme, die etwa »zu Hause« spielen (in Küchen, Wohn-, Badezimmern etc.), wurden fast ausschließlich in enger Anlehnung an reale Szenarien gestaltet. »Zu Hause« ist damit ein Kontext, in dem so etwas wie »Alltag« und »Normalität« situiert wurde. Die Darstellung von Normalität blieb dabei jedoch nicht spannungsfrei. So scheint sich gerade das Setting »zu Hause« für Fragen von *Ordnung* und ihrer Störung anzubieten. Die Normalität des Alltags wird hier oftmals durch unvorhergesehene bzw. unglückliche Wendungen gestört und damit in Frage gestellt.

Tabelle 1: Filmkontexte (analyisierte Filme von Kindern und Jugendlichen im Wiener ZOOM Kindermuseum, Februar 2005 bis Januar 2006)
(Reihenfolge entspricht der Häufigkeit des Auftretens)

Filmorte	Typische Elemente	Wichtigste AkteurInnen	Wesentliche Handlungsbezüge	Darstellungsformen/Bezüge
Weltall und Planeten	Dunkler Hintergrund, Himmelskörper, Raumfahrzeuge	Aliens, RaumfahrerInnen	Science Fiction, Reise, Entdeckung, Besiedlung	Verbindung von naturwissenschaftlichem Wissen und Filmelementen
Wald	Bäume, Tiere, Bauten	Tiere	Tiergeschichten, Abenteuer	Verweis auf geographische Orte in Darstellung von Natur und Bauten
Zu Hause	Mitteleuropäisch ausgestattete Wohnräume	Menschen (Erwachsene), Tiere	Alltagsgeschichten, Ordnung und Chaos	Hoher Realitätsbezug im Setting, diverse Brüche (meist durch Tiere)
Stadt	Hochhäuser	Menschen (Erwachsene und Kinder/Jugendliche), Tiere	Diverse Themen, kaum Verbindung mit urbanem Kontext	Überzeichnung, Prototypisierung (z. B. dicht aneinandergereihte Hochhäuser)
Dorf	Natur, (Bauern-) Häuser	Menschen (Erwachsene und Kinder/Jugendliche), Tiere	Sowohl »Landidyllen« als auch bedrohliche/geheimnisvolle Geschichten	Überzeichnung, Prototypisierung (z. B. bäuerlich anmutende Häuser)
Strand	Gelber Strand, blaues Wasser, Sonnenschein, exotische Natur	Menschen (agil, jugendlich), Tiere	Urlaub, Erlebnis, Reise, Spaß	Urlaubsmotive

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Der Filmort »Weltall« ist demgegenüber meist mit fiktionalen Filmelementen verbunden, die dennoch zugleich auch Vorstellungen von dem widerspiegeln, was die Kinder als Realität begreifen. Das Weltall bildet den bevorzugten Kontext für Filme über »das Fremde« (und damit immer auch »das Eigene«, siehe dazu Said 1979). Fremdartige Szenerien und Wesen wurden hier in einer Mischung von Fantasie und Wissen der Kinder und Jugendlichen kreiert. Neben menschlichen RaumfahrerInnen dominieren vor allem *Aliens* diese Filme. Die Art der Darstellung dieser außerirdischen Wesen ließ dabei einige Schlüsse auf die Bedeutungszuschreibungen von Seiten der FilmemacherInnen zu. Aliens treten in den Filmen etwa niemals einzeln, sondern immer in Gruppen auf. Weiters verweist sowohl ihr fantastisches Aussehen als auch ihr Handeln auf Differenz und Andersartigkeit. Und obwohl Aliens in den Filmen sowohl »böse« als auch »gute« Rollen einnehmen, stehen sie immer für den Themenkomplex der Fremdheit und den Kontakt mit dem Anderen. Ein weiteres Spezifikum von Aliens ist ihre zentrale Rolle im filmischen Geschehen. Dort, wo sie auftreten, sind sie nie Randfiguren, sondern immer im Zentrum des Geschehens. Das spiegelt sich auch auf

der räumlichen Ebene wider. Aliens bewegen sich expansiv über die Bildschirmoberfläche und unterstreichen dadurch ihre dominante Stellung im Filmgeschehen.

Die Darstellungsform von Aliens kann darum als *maskulinisiert*, also gängigen Bildern männlicher Virilität und Tatkraft entsprechend, beschrieben werden. Gegenstück zum Alien sind in dieser Hinsicht die Tiere und hier vor allem *Schafe*. In Filmen, in denen Tiere vorkommen, finden sich diese oft in bedrohlichen Situationen wieder und sind auf Hilfe von außen angewiesen.

Diese *feminisierte* Repräsentationsform von Schafen zeigt sich etwa im Film »Skater Love« (23. 12. 2005, TeilnehmerInnen ca. 12 Jahre, mehrheitlich Mädchen), der von einer Befreiung gefangener Schafe durch Skateboard fahrende Aliens handelt. Während es die Aliens hier mit einem düster dargestellten Fleischer aufnehmen, bleibt den Schafen lediglich die Rolle der Mitleid erregenden Opfer, die sich in die heldenhaften Skater verlieben.

Hier spiegeln sich vergeschlechtlichte Zuschreibungen und Rollenverteilungen wider, wie sie in westlichen Gesellschaften eingelassen sind. Während sich »der Mann« (durch die herrschende Arbeitsteilung von den Beschränkungen der Reproduktivtätigkeiten befreit) mit aktivem Eingriff in die ihn umgebende Welt selbst erschafft und bestätigt (Meuser 1998, 157), sich in »ernsten Spielen« mit anderen Männern misst und dadurch Prestige erwirbt (Bourdieu 1997), wird der »Frau« – dem »anderen Geschlecht« – eine derartige transzendierende Tatkraftigkeit abgesprochen (de Beauvoir 2000/1949, 26). Diese Zuschreibungsprozesse zeigten sich in den analysierten Trickfilmen – in übersetzter Form – mehrmals im Zusammenhang mit der Darstellung von Männern und Frauen, aber eben auch in Bezug auf Aliens und Schafe.

Bemerkenswert ist, dass wir in den analysierten Filmen kaum Darstellungen von Kindern fanden. Wenn Menschen in den Filmen vorkamen, so meist als erwachsene Männer oder Frauen. Wir haben daraus den Schluss gezogen, dass die jungen FilmemacherInnen ihre eigene gesellschaftliche Position über die Darstellung von Tieren und Aliens verhandeln. Das heißt, Tiere und Aliens haben in vielen Filmen eine Art Ersatzfunktion: Während Aliens vor allem den aktiven, konfrontativen Part repräsentieren, stehen bei der Darstellung der Tiere vor allem Fragen von Machtlosigkeit, Unterworfenheit und die Notwendigkeit von kooperativen Formen des Widerstands im Vordergrund.

Bei der Darstellung der Erwachsenen wurde wiederum die Wirkmächtigkeit der oben beschriebenen Geschlechterbilder ersichtlich. Von wenigen unkonventionellen Präsentationen abgesehen, folgen die Filme diesen Bildern. Und so sind die Frauen, die in den Trickfilmen vorkommen, zumeist helfende, gutmütige Wesen, die selten im Zentrum des Geschehens stehen. Die gängige Präsentation von Männern in den Trickfilmen hält für diese vor allem zwei Typen bereit, die wir als »Loser« und »Macher« tituliert haben. Der »Loser« ist ein einsamer, introvertierter Mann, der anscheinend weder ökonomischen noch sozialen Erfolg hat. Er ist augenscheinlich Single und körperlich meist ungepflegt. Der »Macher« hingegen ist aktiv und erfolgreich in seinen Vorhaben. Er befreit, erforscht und erobert. Wenn es sein muss, dann verprügelt er auch Widersacher.

5.2 Filmthemen

Die analysierten Filme behandeln ein breites Spektrum an Themen. Wiederkehrende Bereiche wurden in der Analyse herausgearbeitet.

Devianz und *Gewalt* bilden in den Filmen besonders prominente Themenbereiche und manifestieren sich in zahlreichen unterschiedlichen konkreten Handlungsabläufen. Dazu zählen Handlungen, die kleinere Regelverstöße darstellen, bis zu gravierenderen Handlungen, wie Angriffe auf fremde Planeten.

Das Übertreten von Normen und Verstöße gegen Regeln der »Erwachsenenwelt« ist offensichtlich ein Themenbereich, der die Kinder und Jugendlichen immens interessierte. Die Trickfilme boten ihnen die Gelegenheit, solche Verstöße zu inszenieren und durchzuspielen. Geschichten, die *Unfälle* oder *Missgeschicke* zeigen und auf den ersten Blick als slapstickartiger Klamauk interpretiert werden können, verweisen bei genauerer Analyse auf tiefer gehende Fragen – und zwar auf die Auseinandersetzung und den Umgang der Kinder und Jugendlichen mit Ordnungsstrukturen.

Dass die Kinder die einzelnen Themen teilweise eng mit Fragen moralischer Standards verknüpft verarbeiteten, lässt sich am Beispiel eines anderen wiederkehrenden Motivs aus dem Bereich der *Devianz* zeigen: des Diebstahls. Hier nimmt die soziale Einbettung des Geschehens als moralisch gut oder als moralisch verwerflich eine tragende Rolle ein. Wird also etwa die Rakete eines Raumfahrers gestohlen,⁷ so wird diese Handlung als hinterlistig und nicht legitim dargestellt. Demgegenüber wird der Diebstahl von Fischkonserven durch eine Fee, die diese Fische zum Leben erwecken will, als gute Tat identifiziert.⁸

Ein durchwegs negativ dargestelltes Motiv war der Angriff bzw. der Überfall auf andere. Derartige Motive weisen Aspekte von realen Kriegsszenarien auf, die auf die Aneignung von Ressourcen ausgerichtet sind. So plant eine Gruppe von Aliens den Überfall auf einen Planeten aufgrund des dortigen Goldvorkommens. In einem anderen Film freuen sich Angreifer, einen Eroberungskrieg gewonnen zu haben. Sein Höhepunkt ist die Aussage: »Auf zu den Rohstoffen!«⁹

Die Verknüpfung von Gewalt, Profitinteressen mit lokalen Gegebenheiten und Interessen wurde von den jungen FilmemacherInnen auch im Zusammenhang mit *Reisen* hergestellt. Während ein Teil der Filme, in denen es um das Reisen ging, von Urlaubsreisen handelte, stand in anderen die Entdeckung und Eroberung fremder Welten im Zentrum.

Wie sehr sich diese Aspekte berühren können, zeigt sich im Film »Typisch Mensch« (8. 11. 2005, 10 Jahre, ausschließlich Mädchen), in dem Wissenschaftler der Erde den König eines fremden Planeten (per Fax) fragen, ob sie seinen Planeten beforschen dürften. Den König versetzt diese Anfrage in Panik, da er offensichtlich vermutet, dass

7 »Die Raketendiebe«, Produktionsdatum: 20. 1. 2006, Alter der ProduzentInnen ca. 12 Jahre, ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Ähnlich auch: »Diebstahl am Strand«, 22. 5. 2005, ca. 10 Jahre, überwiegend Mädchen.

8 »Rettet die Thunfische«, 18. 2. 2005, ca. 13 Jahre, überwiegend Buben.

9 »Der eroberte Planet«, 6. 12. 2005, ca. 14 Jahre, überwiegend Buben.

Menschen, die etwas beforschen wollen, oft weitergehende, an Eroberung orientierte Interessen hegen.

Das Verhältnis zwischen Mensch und Natur war ein weiterer wiederkehrender Themenkomplex in den Trickfilmen. Neben Darstellungen *symbiotischer* Mensch-Natur-Verhältnisse schilderten andere Filme dieses Verhältnis als *destruktiv* und zeigten ein Fehlverhalten der Menschen gegenüber Flora und Fauna auf. Hier sind es vor allem die Tiere, die von Menschen schlecht behandelt und bedroht werden. Interessanterweise fanden sich auch hier geschlechterspezifische Darstellungsformen. Gefahr für Tiere geht in den Filmen immer nur von Männern, nie von Frauen aus. Während Männer die Tiere einsperren, vergiften oder schlachten, treten Frauen wiederum vor allem als freundlich und fürsorglich auf. Die jungen FilmemacherInnen sehen Männer und Frauen also in unterschiedlicher Beziehung zur Natur, wobei Frauen eine Vorstellung zugeschrieben wird, die lange Tradition hat: Sie werden als »näher an der Natur« beschrieben als Männer (Ortner 1974). Die Beziehung zwischen Tier und Frau ist von Respekt gekennzeichnet, während die Beziehung zwischen Tier und Mann durch Bedrohung beschrieben wird.

Ein dritter Typus der Darstellung von Mensch-Natur-Verhältnissen kann als *konservierend* bezeichnet werden. Hier wird explizit auf Maßnahmen zum Schutz der Natur hingewiesen und auch Kritik an herrschenden Praktiken der Menschen geübt, wie etwa im Film »Apollo 13« (22. 11. 2005, 12 Jahre, ausschließlich Buben), in dem den ZuschauerInnen zwei alternative Zukunftsszenarien vorgeführt werden: Während das erste eine nebelumschlungene graue Erde zeigt, die von Fabriken übersät ist, zeigt das zweite Szenario eine alternative Erde, auf der Bäume wuchern und wo der Mensch offensichtlich mit den Tieren im Einklang lebt. Filme wie dieser zählen zu den wenigen, die den ZuseherInnen eine explizite Nachricht vermitteln (per Textinsert), indem sie die Notwendigkeit des Umweltschutzes für das Fortbestehen der Menschheit einfordern.

Ein letzter wiederkehrender Themenbereich, der im eben genannten Beispiel bereits anklang, ist die Frage der *Technik* und des *Fortschritts*. Diese hat für die jungen FilmemacherInnen offensichtlich große Relevanz und so kommen technische Errungenschaften und Visionen (wie etwa zeitreisende U-Boote, Raketen, Raumschiffe) in vielen der analysierten Filme vor. Raumschiffe¹⁰ werden von den Kindern und Jugendlichen als zentrales Element technischen Fortschritts bewertet und entsprechend in den Filmen eingesetzt. Dies zeigt sich auch in der Darstellung von Entdeckungen beziehungsweise Eroberungen fremder Planeten. Hier erscheint der fremde Planet in der Regel als technisch rückständig. Die Landung mit Fahrzeugen, die es auf diesen fremden Planeten nicht gibt, macht die unterschiedlichen Entwicklungsstufen deutlich.

Wie sich aus den Filmen erkennen lässt, sind technische Entwicklungen für die Kinder und Jugendlichen eng mit dem Thema »Zukunft« verknüpft. Dabei kann ein

10 Oft mit der Flagge der USA geziert – die USA sind offensichtlich in der Vorstellungswelt der FilmproduzentInnen der wichtigste Ort des technischen Fortschritts.

positiver Fortschrittsglaube identifiziert werden, der technische Entwicklungen gutheißt und sich davon verbesserte Lebensbedingungen verspricht. Dennoch ist dieser Glaube an Fortschritt durch Technik nicht ungebrochen. Dies lässt sich in den Filmen nicht nur an der zuvor angesprochenen Kritik am Mensch-Natur-Verhältnis und an der Rolle der angewandten Technik erkennen. Es ist auch besonders das Raumschiff als Symbol technischen Fortschritts, das häufig Pannen erleidet und die InsassInnen in Probleme bringt. Technik wird nicht nur als einfache Lösung für Schwierigkeiten erkannt, sondern auch als mögliche Ursache für neue Probleme.¹¹

Diese Widersprüchlichkeit, so könnte man meinen, zeugt von unklaren und diffusen Zukunftserwartungen. In Anbetracht vieler technischer Entwicklungen und Visionen von »Erwachsenen«, deren Effekte äußerst zweifelhaft und tatsächlich unvorhersehbar sind, sollten diese Widersprüche aber wohl eher als Ausdruck eines nötigen Realismus in Zeiten der »Risikogesellschaft« (Beck 2001/1986) interpretiert werden.

5.3 Erzählstrukturen

Die Kinder und Jugendlichen nutzten das Medium Trickfilm, um Erzählungen zu produzieren, die in weiten Teilen klassischen Mustern von Geschichten entsprachen. So weisen die meisten Filme klassische Erzählsequenzen (Fludernik 2006) auf: Sie beginnen mit einer Eingangssequenz, in der die AkteurInnen vorgestellt werden und die Szene etabliert wird, gefolgt von einem Mittelteil mit einer meist unerwarteten, jedoch ereignisrelevanten Entwicklung der Geschichte, bis zum Ende, das den Umgang mit der neuen Situation beschreibt. Doch anders als erwartet, schließen viele Filme nicht mit einer Coda oder »Moral der Geschichte«, in der sowohl Bewertungen des Geschehenen abgegeben werden als auch mögliche Lehren erfolgen, die aus dieser Geschichte gezogen werden können. Ein klares Ende wie im bereits erwähnten Film »Apollo 13« ist daher selten. Um Positionen der Kinder ableiten zu können, ist viel häufiger eine tiefere Auseinandersetzung mit der Filmgeschichte und den davor stattgefundenen Kommunikationsprozessen erforderlich.

Dass es in den Geschichten selten eine explizite Moral gibt, die sich beim Betrachten gleichsam aufdrängt, sollte aber nicht einfach als Mangel der Filme, sondern als Teil der kommunikativen Handlungen der FilmemacherInnen betrachtet werden. So können wir darin die Abneigung der Kinder und Jugendlichen gegenüber allzu geradlinigen Erzählungen erkennen, die zu einfachen Welterklärungen führen. Erzählungen, die das junge Publikum als unwissend behandeln und die die meisten Kinder und Jugendlichen wahrscheinlich aus Film und Fernsehen kennen, wollten die jungen FilmemacherInnen in ihren eigenen Trickfilmen offenbar nicht reproduzieren.

11 Diese ambivalente Einstellung gegenüber Technik und Fortschritt wurde auch in der Fragebogenerhebung ersichtlich, die im Rahmen der Studie durchgeführt wurde. Bei Fragen zu Erwartungen an und Sorgen über die Zukunft trat technischer Fortschritt einerseits als Heilserwartung in Erscheinung (Probleme der Menschheit werden durch Technik gelöst, Roboter werden Menschen Arbeit abnehmen, Autos werden fliegen können etc.). Andererseits waren Sorgen um steigende Umweltverschmutzung und andere Technikfolgen bei den jungen RespondentInnen sehr stark ausgeprägt.

6. Fazit – Animationsfilme als Ausdruck kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungswelten

Wie die Beobachtungsanalyse der Filmworkshops zeigte, kann deren Entstehungskontext als »eingeschränkter Möglichkeitsraum« verstanden werden. Einschränkungen gab es sowohl in Bezug auf die thematischen Rahmen, die die Filmgeschichten in bestimmte Richtungen leiteten, als auch in Bezug auf das hierarchische Züge aufweisende Verhältnis zwischen WorkshopleiterInnen und jungen FilmemacherInnen. Dennoch zeigte sich, dass sich die Kinder und Jugendlichen innerhalb dieser Einschränkungen durchaus Freiräume schufen und dass sie die Grenzen dessen, was in den Workshops passieren sollte, konstant austesteten, mitunter kreativ unterwanderten.

Fragen wir nach dem Realitätsbezug der Trickfilme, so lässt sich erkennen, dass reale und fiktive Elemente auf unterschiedliche Weise vermischt wurden. Einerseits wurden in den Filmen immer wieder Wissensbestände über Themenbereiche wie »Weltraum«, »Geologie« oder »Geographie« spielerisch mit erfundenen Filmelementen verwoben. Ein anderer Weg, Reales und Fiktives in den Trickfilmen zu vermischen, war die Rekontextualisierung von einzelnen Elementen in einem neuen, ungewöhnlichen Kontext: So sehen wir in vielen Filmen recht alltägliche Handlungen, die jedoch durch die Platzierung in einem für diese »falschen«, das heißt ungewöhnlichen, Ort einen absurden Charakter bekommen, wenn beispielsweise ein Seelöwe im Wald einen Fisch jagt. Durch diese ungewöhnliche Kontextualisierung brachen die Geschichten wiederum mit Sehgewohnheiten und Interpretationsmustern.

Für die Erzählstrukturen lässt sich festhalten, dass diese nur teilweise gängigen Konventionen folgen. Die interpretative Offenheit der Filmgeschichten darf in diesem Zusammenhang nicht mit einer Beliebigkeit der Inhalte verwechselt werden. Die jungen FilmemacherInnen nutzten die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, um innerhalb des ihnen gebotenen Möglichkeitsraums zu GestalterInnen des Mediums Trickfilm zu werden.

Interpretieren wir die Trickfilme als Ausdruck kindlicher und jugendlicher Lebens- und Wahrnehmungswelten, so lässt sich die große Relevanz von *gender*, also des sozialen Geschlechts, für die Welt der jungen FilmemacherInnen erkennen. Dies gilt einerseits für den Entstehungszusammenhang der Filme, wo geschlechterspezifische soziale Dynamiken ersichtlich wurden. Diese Bedeutung zeigt sich jedoch auch auf der Ebene der filmischen Repräsentation und der Filmgeschichten. Stereotype Geschlechterbilder prägten nicht nur die Darstellung von Menschen, sondern wurden, wie die Analyse zeigte, auch auf andere AkteurInnen übertragen. Diese wurden somit vergeschlechtlicht, was besonders bei der Darstellung der Schafe offensichtlich wurde. Menschliche AkteurInnen waren in den Filmen klar einem Geschlecht zugeordnet und wiesen Charakterzüge auf, die im Allgemeinen als typisch weiblich oder männlich gelten.

So traten Frauen in den Filmen in sorgenden wie pflegenden Rollen in Erscheinung und verkörperten damit Eigenschaften, die an Bilder der »sorgenden Mutter«

erinnerten, die sich selbstlos für das Wohl anderer aufopfert. Frauen waren seltener als Männer im Zentrum des Geschehens, übernahmen also eher passive Rollen. Anders als bei der filmischen Darstellung der Frauen gab es bei den Männern zwei recht klar voneinander unterscheidbare Muster – der Mann als Loser und der Mann als Macher. Interessant ist einerseits, dass Frauen in den Filmen nie als Loser vorkommen: Für sie ist das soziale Versagen anscheinend keine reale Bedrohung. Andererseits zeigte die Darstellung der Männertypen, welche impliziten Annahmen die Kinder und Jugendlichen über »richtige« und erfolgreiche Männer hatten. Der Macher wies dabei alle Insignien westlicher »hegemonialer Männlichkeit« (Connell 1999) auf (u. a. Virilität, ökonomischen und sozialen Erfolg). Auch wenn nicht alle Filme dieser stereotypen Darstellung folgten (wie etwa Plätzchen backende Männer, heroische Frauen), so ist deren Dominanz jedoch augenfällig.

Bilder von gesellschaftlichen Verhältnissen wurden auch in der Präsentation dessen ersichtlich, was in den Filmen als *fremd* – und was demgegenüber als *das Eigene* – beschrieben wurde. Wobei hier grundsätzlich galt: Das Fremde wurde durch Marker seiner Fremdartigkeit dargestellt, während das Eigene gerade durch *fehlende* Markierung als solches kodiert wurde. So gab es etwa kaum offensichtliche Referenzen zu Filmen, die »hier« (in Wien oder Österreich) spielten – zur Darstellung fremder Orte wurden hingegen meist symbolträchtige Bilder verwendet, die explizit auf Andersartigkeit verweisen sollten (Hautfarbe, Schleier etc.). Das Thema des *Kontakts* mit dem Fremden wurde vor allem in Filmen über Raumfahrt, Aliens und fremde Planeten behandelt. Dabei gab es drei Kontaktformen: Besuchen, Erforschen und Erobern. Lediglich die Kontaktform des Besuchs wurde als unproblematisch präsentiert, das Erforschen hingegen wurde von den jungen FilmemacherInnen bereits mit negativen Konnotationen versehen. Die Verquickung von Entdeckungslust, Wissensdurst und Machtinteressen wurde in den Filmen auf unterschiedliche (beschreibende, anklagende oder humoristische) Art beschrieben und damit für die ZuseherInnen einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht.

Betrachten wir schließlich die filmischen Bezüge zum Themenkomplex »Zukunft«, so erscheint der Umstand erwähnenswert, dass hier die persönliche Zukunft der FilmemacherInnen kaum thematisiert wurde (das Thema »Arbeit« kam in den Filmen etwa gar nicht vor). Erwachsene wurden kaum als Identifikationsfiguren, sondern eher aus der distanzierten kindlichen Betrachtungsperspektive dargestellt.

Werfen wir einen Blick auf abstraktere, allgemeinere Darstellungen von »Zukunft«, so zeigt sich, dass diese eng mit technischem Fortschritt und Entwicklung verbunden sind. In den meisten Filmen, in denen Zeitreisen in die Zukunft unternommen wurden, thematisierten die FilmemacherInnen eher die technischen als die gesellschaftlichen Entwicklungen. Wie die Analyse der Darstellung von technischem Fortschritt deutlich macht, fällt die Einschätzung dieser Entwicklungen äußerst widersprüchlich aus und kann als Gemengelage von Hoffnungen und Zukunftssorgen interpretiert werden.

Gehen wir abschließend der Frage nach, ob die Filme als kritisches Medium genutzt wurden, so lässt sich sagen, dass die meisten nicht als *politisch* im engeren Sinn

beschrieben werden können. Ihr kritisches Potenzial erschließt sich erst bei genauerer Interpretation. Explizite Kritik ist in den Filmen zwar vorhanden, jedoch relativ selten. Ausnahmen fanden sich vor allem unter jenen Filmen, die das Thema »Umwelt« ansprachen. Besonders dieser Themenbereich schien den Kindern und Jugendlichen politisiert, das heißt, hier war es ihnen möglich, eine klare Position zu beziehen. Auf weniger subtilen Ebenen lassen sich jedoch auch bei anderen Themenfeldern Prozesse der kritischen Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen erkennen. So wurde die Unterdrückung von Tieren durch den Menschen in einigen Filmen thematisiert.

Doch das zentrale Medium ihrer Kritik, so unsere Interpretation, kann als eine Art »Politik der Unreinheit« (Mecheril 2003) beschrieben werden. Immer wieder rückt der Umstand, dass etwas in Unordnung gebracht wird, ins Zentrum der Filmhandlungen. In den Filmen kreierten die Kinder und Jugendlichen eigene kleine Universen, die in einigen Fällen realistischer und enger an der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientiert waren, während sie in anderen Fällen utopischer und fiktiver erschienen. Gesellschaftliche Ordnung und herrschende Autoritätsstrukturen wurden in diesen Universen wohl nicht zuletzt so häufig thematisiert, weil diese Filme von Heranwachsenden gestaltet wurden, die durch ihre Position in der Gesellschaft täglich mit Institutionen der Kontrolle und Erziehung (wie der Schule, der Familie) konfrontiert werden. Nicht nur die herrschende Ordnung (zwischen den Geschlechtern, zwischen dem Eigenen und dem Fremden, usw.), sondern auch ihre Störung und mögliche Alternativen wurden in den Filmen dargestellt. Dies ermöglichte es den Kindern und Jugendlichen, ihre Sicht auf gesellschaftliche Realitäten zu vermitteln, eröffnete ihnen einen Raum, um diese Realitäten anders zu denken, aber auch Möglichkeiten, sich selbst darin einen Platz zu schaffen.

Literatur

- Bachmair, Ben (1996) *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder*. Opladen.
- Bachmair, Ben (2005) *Mediensozialisation im Alltag*. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (HgInnen) *Qualitative Medienforschung*. Konstanz, 95–113.
- Beauvoir, Simone de (2000/ Orig. 1949) *Das andere Geschlecht*. Hamburg.
- Beck, Ulrich (2001/ Orig. 1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/ Kraiss, Beate (Hginnen) *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a. M.
- Connell, Raewyn W. (1999) *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen.
- Fend, Helmut (1974) *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim.
- Fludernik, Monika (2006) *Einführung in die Erzähltheorie*. Darmstadt.
- Hall, Stuart (1999) *Kodieren/ Dekodieren*. In: Bromley, Roger u. a. (Hg.) *Cultural Studies*. Lüneburg, 92–110.
- Hall, Stuart (2002) *Die Zentralität von Kultur: Anmerkungen zu den kulturellen Revolutionen unserer Zeit*. In: Hepp, Andreas/ Löffelholz, Martin (Hg.) *Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation*. Konstanz, 95–117.

- Hall, Stuart/ Jefferson, Tony (eds.) (1976) *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain*. London.
- Kress, Gunther/ Van Leeuwen, Theo (1996) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London.
- Mannheim, Karl (1964/ Orig. 1928) *Das Problem der Generation*. In: ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, 509–565.
- Mecheril, Paul (2003) *Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität*. Wien.
- Meuser, Michael (1998) *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen.
- Mikos, Lothar (2005) *Alltag und Mediatisierung*. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (HgInnen) *Qualitative Medienforschung*. Konstanz, 80–94.
- Mikos, Lothar/ Feise, Patricia (2000) *Im Auge der Kamera. Das Fernsehereignis Big Brother*. Berlin.
- Morse, Janice (2003) *Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design*. In: Tashakkori, Abbas/ Teddlie, Charles (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London, 189–208.
- Ortner, Sherry (1974) *Is Female to Male as Nature is to Culture?* In: Rosaldo, Michelle/ Lamphere, Louise (eds.) *Women, Culture and Society*. Stanford, 68–87.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2007) *Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen – zur Rolle von »Medienmarken« in Kinder-Peer-Groups*. In: SWS-Rundschau, Nr. 1, 51–72.
- Pollak, Alexander/ Scheibelhofer, Paul/ Weingärtner, Julia (2007) *Animationsfilme als Ausdruck jugendlicher Wahrnehmungswelten*. Bericht zum Projekt Nr. P17490-G04 des österreichischen Wissenschaftsfonds FWF. Wien.
- Said, Edward W. (1979) *Orientalism*. New York.
- Schäfers, Bernhard/ Scherr, Albert (2005) *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden.
- Strauss, Anselm (1998) *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996) *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Van Leeuwen, Theo (2001) *Semiotics and Iconography*. In: Van Leeuwen, Theo/ Jewitt, Carey (eds.) *Handbook of Visual Analysis*. London, 92–118.
- Weiß, Ralph (2001) *Fernsehen im Alltag. Zur Sozialpsychologie der Medienrezeption*. Wiesbaden.
- Kontakt:*
scheibelhofer_paul@phd.ceu.hu
alexander.pollak@chello.at