

Wir empfehlen Ihnen, auf einem Blatt jeweils zwei Seiten dieses Artikels nebeneinander auszudrucken.

We recommend that you print two pages of this article side by side on one sheet.

Das Wundmal im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Horrorvideos und die Herausforderungen des Affekts in den 1980er Jahren

Hendrik Pletz

English abstract: The human body poses challenges for society in general and specifically for its media. However, it is often the effect on the viewers' bodies rather than the morally reprehensible mise-en-scene of the body on screen that fuels debate. This applies particularly to the horror movie genre. The shock experienced while watching a horror film becomes a threat to the inviolability of the viewer's body and a threat to a socially constituted difference between fiction and reality resp. medium and world that is woven into the fabric of society itself. The article deals with the pedagogical discourse on horror videos in the early and booming stage of the video recorder. It demonstrates how the wounds inflicted within the films threatened the audience's body even more than its moral integrity.

„Begreifen, was uns ergreift“
Emil Staiger

Geschichten wiederholen sich, nicht aber Geschichte. Diese Erkenntnis drängt sich regelrecht auf, betrachtet man die alle Jahre wiederkehrenden Debatten um die Vergleichbarkeit von Massenmorden, Kriegen oder ähnlich unschönen Dingen. Jedes Mal wird aufs Neue das Argument in Anschlag gebracht, dass die Kontexte sich zu sehr unterscheiden würden, als dass – abgesehen von quantitativen Zahlen – ein Vergleich sinnstiftend bzw. politisch-moralisch erlaubt wäre. Ähnlich, wenn auch weitaus weniger brisant, verhält es sich in der Mediengeschichte. Mit dem Auftauchen neuer Medien artikulieren sich Ängste, die potentielle Gefahren im neuen Medium sehen. Eine besondere Spitze finden diese angstbesetzten Diskussionen, wenn es um die Medienwirkungsfor- schung von Gewaltdarstellungen für jugendliche Rezipienten geht. Und so hat Isabell Otto mit ihrer These, dass entsprechende Diskussionen „in exakt der gleichen Weise wieder“¹ aufbranden würden, genauso Recht, wie sie Unrecht hat. Es gibt eine Kontinuitätslinie, vom Buch, über Film und Fernsehen bis hin zum Computer, die das Reden über ‚Mediengewalt‘ prägt. Die historischen Kontexte, in denen Medien mit der Gesellschaft in Kontakt traten, wie auch die spezifischen Eigentümlichkeiten

1 Otto, *Aggressive Medien*, S. 25.

eines jeden einzelnen Mediums sind jedoch so verschieden, dass ein wirklicher Vergleich schwer fällt.

Der vorliegende Aufsatz widmet sich ebenfalls der Wiederholung, jedoch aus einer gänzlich anderen Perspektive. Er untersucht die Einführung der Videotechnik, insbesondere des Videorekorders, in den 1980er Jahren. Horrorfilme, KonsumentInnen und Videotechnik werden als ein spezifisches Dispositiv beschrieben, in dem Wiederholung als Ereignis wie auch als Prozess konstitutiv war.² Ziel ist es, am Beispiel des pädagogischen Diskurses über Horrorvideos der 1980er Jahre zu zeigen, wie mit der vermeintlichen Bedrohung durch Horrorfilme umgegangen wurde. Der Körper spielte in diesem Kontext eine Schlüsselrolle. Die in die filmischen Körper geschlagenen Wunden sollten nicht auch den Zuschauerkörper verwunden. Es galt die Körper vor den Affekten und weniger die Gesellschaft vor der inszenierten Gewalt zu schützen.

Nach einer kurzen (medien)theoretischen Reflexion über das Verhältnis von Filmen und Körper wird in den historischen Kontext der Videotechnik und die in zeitgenössischen Filmen präsenten Körperinszenierungen eingeführt. Daraufhin wird in einer dichten Beschreibung der Horrorvideodiskurs analysiert. Schwerpunkt der Analyse bildet die Thematisierung des eigenen Körpers durch die Diskursteilnehmer bzw. der VideokonsumentInnen. Bevor im abschließenden Kapitel schließlich die pädagogischen Strategien zur Lösung der mit dem eigenen Körper wahrgenommenen Herausforderungen analysiert werden, wird zuvor die Entstehung der Medienpädagogik einleitend beschrieben.

Körper und Medium

Körper sind im medialen Kontext zweifach präsent. Zum einen im Medium, das heißt als SchauspielerInnenkörper bzw. als die beschriebene literarische Figur. Zum anderen ‚vor‘ dem Medium, das heißt als ZuschauerInnenkörper bzw. die das Medium konsumierende Person. Diese schematische Zweiteilung, die einen medialisierten respektive diskursivierten Körper vom ‚echten‘ Konsumentenkörper kategorisch unterscheidet, ist keinesfalls essentialistisch gemeint. Vielmehr gilt es einen permanenten Austausch beider Ebenen freizulegen, als zwei Seiten ein und derselben Medaille. Um dieses Verhältnis korrekt beschreiben und verstehen zu können, muss das Forschungsdesign der mittlerweile klassisch zu nennenden Diskursanalyse dahingehend erweitert werden, dass Diskurse nicht nur in irgendeiner Form zirkulieren, sich wiederholen,

² Zum Begriff des Dispositivs vgl. Bührmann/Schneider, Vom Diskurs zum Dispositiv; Karis, Massenmediale Eigenlogiken.

verhandelt werden und schließlich einen Zustand des Gewohnten hervorbringen. Diskurse artikulieren sich in Medien.³ Diese scheinbar triviale, aber doch allzu oft sehr stark vernachlässigte Tatsache, führt zu einem weiteren Punkt. Medien führen ihre Kommunikationsfunktion nicht alleinig über eine rationale Informationsvermittlung von Sender zu Empfänger bzw. des Kodierens und Dekodierens aus, sondern beruhen ganz massiv auf dem Faktor Emotion. Die Rolle der Emotion für den Medienkonsum wird momentan ausgiebig diskutiert.⁴ Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, dass beispielsweise für das Verstehen eines Films nicht nur rationales Denken, sondern auch emotionales Fühlen vorausgesetzt werden muss. ZuschauerInnenkörper und SchauspielerInnen/Filmkörper stehen entsprechend in einem permanenten Zusammenspiel und können nicht differenziert voneinander betrachtet werden. Dass der Zuschauer beim Anblick eines Horrorfilms affiziert wird, ist somit weniger ein grundsätzliches, als ein graduelles Differenzkriterium gegenüber anderen Genres. Linda Williams prägte in diesem Kontext den Begriff der *Body Genres*.⁵ Darunter fasst sie Filmgenres, deren Eigentümlichkeit es ist, den menschlichen Körper auf besondere Art und Weise zu affizieren. Genauer: Das Body Genre des Horrorfilms lässt sich qualitativ nur über den Affekt bestimmen, das heißt über den Grad, wie es dem Film gelingt, den Körper des Konsumenten anzusprechen, ihn zu gruseln.

Mit Deleuze/Guattari kann an dieser Stelle vorsichtig von einer Körper-Maschine gesprochen werden.⁶ Die Körper-Maschine beschreibt erstens die Austauschprozesse zwischen Menschen und Medien, zweitens die konstitutive Kraft, die für die Identität beider Seiten mitverantwortlich ist, und drittens den im Medienkonsum performativ hervorgebrachten *dritten* Körper, der einen gesellschaftspolitisch prekären Status besitzt, da er nicht nur situativ und entsprechend vergänglich ist, sondern durch die Relativierung der Dichotomie Realität und Fiktion einen Grundpfeiler westlicher Ideologie in Frage stellt.⁷ Dazu ein kleiner

3 Vgl. Karis, Foucault, S. 237-239.

4 Einen sehr guten Überblick findet sich in: Hediger/Tröhler, Ohne Gefühl ist das Auge der Vernunft blind. Aus historischer Perspektive sehr interessant: Bösch/Borutta, Die Massen bewegen.

5 Vgl. Williams, Film Bodies.

6 „Nicht mehr geht es darum, Mensch und Maschine zu konfrontieren, um darin die möglichen oder unmöglichen Korrespondenzen, Verlängerungen und Ersetzungen des einen oder des anderen einzuschätzen, vielmehr darum, beide zu verbinden und zu zeigen, wie der Mensch mit der Maschine oder wie er mit anderen Dingen *zu einem Stück* (einer Einheit) *wird*, um so eine Maschine zu konstituieren“ (Deleuze/Guattari, Anti-Ödipus, S. 498).

7 Das Verhältnis von Realität und Fiktion bzw. die Infragestellung dieser beiden Seiten ist und bleibt einer der großen Themen der (Medien-)Wissenschaft (vgl. Jerslev, Rea-

Exkurs ins frühe 17. Jahrhundert, genauer gesagt zu William Shakespeares Hamlet. Shakespeare lässt im zweiten Aufzug seinen Protagonisten über das Theater, seine Schauspieler und das Publikum philosophieren:

„Is it not monstrous that this player here,
But in a fiction, in a dream of passion,
Could force his soul so to his whole conceit
That from her working all his visage wanned,
Tears in his eyes, distraction in 's aspect,
A broken voice, and his whole function suiting
With forms to his conceit? And all for nothing.“⁸

Die Bewunderung Hamlets für das Können der Schauspieler, ihren eigenen Körper so zu beherrschen, dass sie auf Kommando weinen können, beinhaltet auch eine beängstigende Komponente. Diese beruht auf zwei Prinzipien. Erstens auf der Infragestellung von als authentisch konzeptualisierten Körperzeichen, dem Weinen, und zweitens auf dem mit dem Weinen verbundenen Affektpotential auf das Publikum. Die rhetorische Frage des „is it not monstrous“ bezieht sich genau auf diese Doppelstrategie: die Körperbeherrschung des Schauspielers ist genauso *monströs* wie die Unmöglichkeit sich als Konsument diesem emotional entziehen zu können.⁹ Beide Strategien laufen dabei aber auf eine gemeinsame Pointe hinaus, nämlich auf das Verwischen der Grenze zwischen realer und fiktiver bzw. medialer Welt. So wie der Schauspieler durch seine Tränen seine Performance authentifiziert, löst das Publikum durch sein mimetisches Beweinen die Grenze zur Bühne auf.¹⁰ Das Monströse bzw. das Monster könnte dann als eine Fähigkeit bestimmt werden, die im medialen Dispositiv festgeschriebenen Positionen unterläuft, wobei dem Affekt eine besondere Rolle zukommt: Aus ‚heiterem Himmel‘ wird aus der Immaterialität der Fiktion ein realer Körperreiz.

lism and ‚Reality‘; Baum/Schmidt, Fakten und Fiktionen; Cuntz et al, Die Listen der Evidenz). Ohne dies an dieser Stelle befriedigend zusammenfassen zu können, ist eine in gewisserweise paradox erscheinende Konstellation zu vermerken. Wird auf der medienwissenschaftlichen Seite für ein störungsfreies Funktionieren die Unsichtbarkeit des Mediums postuliert (vgl. Winkler, Basiswissen Medien, S. 299-312), fühlt sich die Gesellschaft durch eine Vorstellung der Verwechslung von Realität und Fiktion bedroht (vgl. bspw. von Hentig, Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit).

8 Shakespeare, *The Tragedy of Hamlet*, 2.2.553-559.

9 Vgl. ebd., 3.2.1728-1772; Dem Monster und dem Monströsen widmet sich seit 2011 die Fachzeitschrift „Monsters and the Monstrous“. Zum medientheoretischen Gehalt des Monströsen bzw. des Monsters vgl. Meteling, *Monster*.

10 Vgl. Döring, *Mimetisches Beweinen*.

Körper/Maschine – Realität/Fiktion

Von einem solchen Zugang aus wäre dann auch das pädagogische Interesse an dieser Figur erklärbar. Indem das Monster in seinen jeweiligen Medien stets droht, die Grenzen des Realen respektive des Fiktiven zu überschreiten, ist ihm auch subversives Potential zu unterstellen, welches insbesondere die vom Diskurs als naiv gesetzten Nutzer, die Jugendlichen, manipulieren kann. Es gilt das monströse Affektpotential, das in immer wieder neu aufkommenden Medien die ihnen inhärente Demarkationslinie in Frage stellt, im Sinne eines pädagogischen Gesellschaftsauftrags in Schach zu halten.

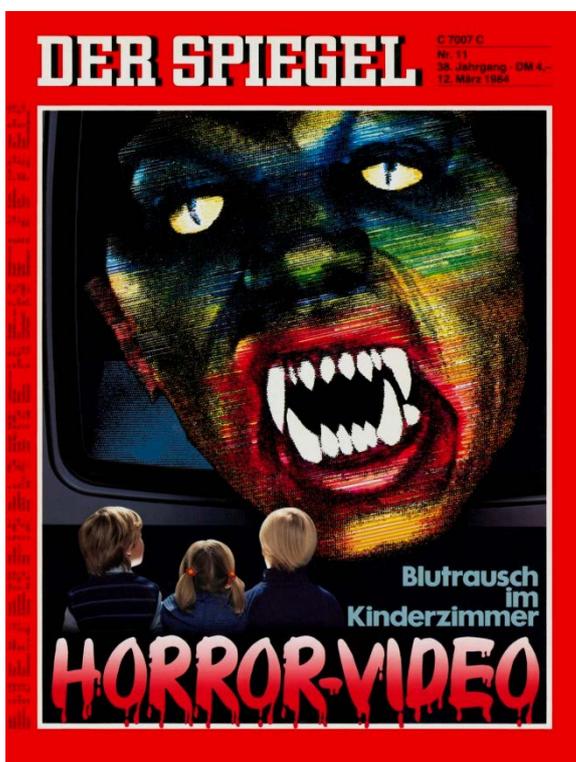


Abb. 1: „Horror-Video. Blutrausch im Kinderzimmer“, Titelbild, Der Spiegel, 12.3.1984.

Der Videorekorder entfachte diese Diskussion nun ein weiteres Mal. Dies lag selbstredend aber weniger an der Technik, als daran, dass diese Technik eine bis dato nie dagewesene Möglichkeit darstellte, Filme in ungeheurer Zahl auf den Markt zu bringen. Im Gegensatz zum Kino, das nur eine bestimmte Anzahl von Filmen während eines sehr eng gefassten Zeitraums anbieten konnte, war Video ein Distributionskanal, der diese Begrenzung ein für alle Mal auflöste. Doch dies ist nur ein Teil der Geschichte. Mit dem Videorekorder erreichten auch Produktionen den Markt, die zuvor gar nicht oder lediglich in Spartenkinos, wie beispielsweise Pornokinos, zu sehen waren. Mit dem parallelen Aufkommen und

der dann flächendeckenden Verbreitung der Videotheken, konnte mit Beginn der 1980er Jahre plötzlich jeder Mensch sich die Filme seiner Wahl anschauen.¹¹ Martial Arts-, Kannibalen-, Ninja-, Horror-, Porno- oder Kriegsfilm füllten die Regale der Videotheken und fanden gerade in der Anfangsphase der Videotechnik enormen Zuspruch. Dies löste eine panikartige Debatte aus, die zwischen dem Untergang des Abendlandes und radikalen Zensur- und Verbotswünschen oszillierte (Abb. 1).¹²

Besonders umstritten waren Filme, die explizite Gewalt zeigten. Dass das Monster, welches zumeist durch den Zombie repräsentiert wurde, in der Videodebatte der 1980er Jahre, entgegen anderen Filmen mit gewaltsamen Inhalt, eine exponierte Rolle einnahm, veranschaulicht eine Tabelle aus einer der zahllosen pädagogischen Studien dieser Zeit (Abb. 2).

Zombie und Kannibalismus	44
Horror und Action	248
Krimi und Western	86
Kung Fu	66
Sex und Gewalt	86
Rassendiskriminierung; NS- und Kriegsverherrlichung	15
Sexualethisch desorientierend	70
Porno	68
<hr/>	
gesamt	683

Abb. 2: Henningsen/Strohmeier, Gewaltdarstellungen auf Video-Cassetten, S. 6.

Die Tabelle schlüsselt die von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften indizierten Videofilme nach Genres auf und stellt dabei den Zombiefilm an die Spitze. Diese Positionierung legitimiert sich interessanterweise aber nicht quantitativ. Würde man die Tabelle dementsprechend sortieren, müsste das Zombie-Genre an der vorletzten Stelle zwischen ‚Kung Fu‘ und ‚Rassendiskriminierung, NS- und Kriegsverherr-

11 Den immer noch besten deutschsprachigen Überblick über diese Entwicklung liefert: Zielinski, Zur Geschichte des Videorecorders, S. 199-314; vgl. Marlow/Secunda, Shifting Time and Space; Levy, The VCR Age; Ganley/Ganley, Global Political Fallout; Wasser, Veni Vidi Video; Haupts/Schröter, Die Videothek; Greenberg, From Betamax to Blockbuster.

12 Vgl. Kniep, Keine Jugendfreigabe, S. 277-341. Beispielhaft für die Debatte: Reiß, Die Faszination Jugendlicher am Grauen; Hell, Gefährdung durch Video; Scarbath, Videokonsum und pädagogische Verantwortung; Glogauer, Videofilm-Konsum; Henningsen/Strohmeier, Gewaltdarstellungen auf Video-Cassetten. Aber nicht nur in der Bundesrepublik fand eine solche Debatte statt. Unter dem Schlagwort der „Video Nasties“ vollzog sich in Großbritannien eine große Zensurwelle von auf Video erhältlichen Filmen (vgl. Bryce, Video Nasties).

lichung' angesiedelt werden. Durch diese Hervorhebung kam dem Monster die Rolle des pädagogisch besonders Fragwürdigen zu.

Neben der konkreten Gewalt zeichneten sich die Filme auch durch eine neuartige Ästhetik aus. Durch Großaufnahmen von Wunden drang der Zuschauer in die filmischen Körper regelrecht ein. Diese Wundästhetik, die gemeinhin mit dem sogenannten Splatter-Film in Verbindung gebracht wird, ein Genre, das sich in den 1980er Jahren erst etablierte,¹³ war aber nicht nur im Horrorfilm präsent. Zerplatzende Köpfe, detailgetreu abgetrennte Arme und die Entnahme von Innereien bei vollem Bewusstsein finden sich auch in Filmen, die weder dem Horrorgenre noch einer anderen Nischenproduktion entstammen. Blockbuster mit Arnold Schwarzenegger, wie zum Beispiel CONAN DER BARBAR (USA 1982) oder RUNNING MAN (USA 1987) arbeiten mit Bildern, die durch Wundästhetik gekennzeichnet sind. Helmut Hartwig beschreibt 1986 in seinem Buch über „Horror und Faszination in alten und neuen Medien“ das Verhältnis von blutiger Gewalt und Affekt mit Bezug auf den Film INDIANA JONES UND DER TEMPEL DES TODES (USA 1984) folgendermaßen:

„Als ich den Film das erste Mal gesehen habe, ist mir tatsächlich körperlich fast übel geworden. Ich sage fast, weil ich mich nicht wirklich übergeben habe, aber überwältigt wurde von einem Gefühl, das so körperlich war, wie es eine Mischung aus Angst, Ekel, Wut, falschem Verständnis und ohnmächtigem Protest halt ist. Ich hatte jede Distanz verloren. Mein Wissen um Sinn, Zweck und Mittel dieser Ästhetik, um ihre Aufdringlichkeit und Leere war gefährlich weg, unbrauchbar, für länger als einen Augenblick.“¹⁴

Die Wundästhetik brachte das Wissen des Autors über das Verhältnis von Mensch zum Medium ins Wanken. Er „hatte jede Distanz verloren“, jene Distanz, die die Grenze zwischen Fiktion und Realität, zwischen ihm und dem Medium gewährleistet. Interessanterweise thematisieren zahlreiche Horrorfilme auf unterschiedliche Art und Weise diesen Punkt. Selbstreflexiv bildet sich der filmische Plot aus der Auflösung der medialen Grenzen bzw. der dispositiven Anordnung des Mediums.¹⁵ Ein gutes Beispiel ist der Film IM AUGENBLICK DER ANGST (Spanien 1987). Auf der Videokassettenhülle wird er folgendermaßen beschrieben:

13 Vgl. Köhne et al, Einleitung.

14 Hartwig, Die Grausamkeit der Bilder, S. 7.

15 Vgl. Engell, Die genetische Funktion des Historischen, S. 52-54. Lorenz Engell beschreibt in einem sehr lesenswerten medientheoretischen Aufsatz das Werden eines Mediums. Jedes Medium komme, so Engell, ab einem bestimmten Punkt in seiner Entwicklung in die Phase der Selbstreflexivität. In meiner Dissertation werde ich ausführlich auf das Phänomen der Selbstreflexion von Filmen und ihrem Verhältnis zur Videotechnik und der Epoche der Postmoderne eingehen.

„Für Patty (Talia Paul) soll der Kinobesuch zum Alptraum werden, der sie niemals loslassen wird. Denn etwas Unheimliches geht von dem Film aus, dessen Handlung das Mädchen in Schrecken versetzt... Unter dem Bann einer zwergwüchsigen Frau (Zelda Rubinstein) sperrt ein Arzt (Michael Lerner) Menschen in das Kino ein und sticht ihnen die Augen aus. Patty spürt den Schmerz in der Pupille – und sie weiß, dass der Mann neben ihr im Kino unter Zwang den Befehlen im Film folgen wird. Wie der Arzt, steht auch er unter Hypnose, und killt. Eine bizarre Situation entsteht. Das Kino – so wie das Kino im Kino – wird zur Horror-Bühne... Und im Augenblick der Angst wird Fiktion zur Realität und Realität zur Fiktion. Ein Entrinnen ist unmöglich.“¹⁶

David Cronenbergs Film *VIDEODROME* (USA 1984) geht noch ein Stück weiter. Der Film erzählt von einem Piratensender namens *Videodrome* mit gewaltpornografischem Programm. Der Hauptrolle Max wächst durch das Schauen des Senders ein Gehirntumor, der ihn zu halluzinieren beginnen lässt. Innerhalb dieser Halluzinationen entsteht in Max Bauch eine vaginaartige Öffnung. In einer der intensivsten Szenen des Films wird in einer Großaufnahme diese Öffnung durch eine Videokassette penetriert – Körper und Medium sind eins geworden (Abb. 3).



Abb. 3: Videodrome (Regie: David Cronenberg, USA 1983), Screenshot.

16 Im Augenblick der Angst, Videothekenkassettenhülle. Vertrieb: VCL/Virgin Communications GmbH, München, 1988.

Das verletzte Publikum

Isabell Otto spricht in ihrer Arbeit über die diskursiven Formationen des Mediengewalt-Begriffs davon, dass eben dieser Begriff der Mediengewalt „nicht allein die dargestellte Gewalt meint, sondern schon eine abkürzende Verdichtung ist, also Wirkungsthesen impliziert“.¹⁷ Diese begriffliche Verdichtung bezeichnet sie im Anschluss dann als „Kurzschlussformel“.¹⁸ Die Rationalität des Mediengewalt-Diskurses impliziert aber nicht nur Aussagen zur Wirkung, sondern ganz besonders auch einen pädagogischen Handlungsauftrag.¹⁹

Dieser Handlungsauftrag legitimierte sich im speziellen Fall der Videotechnik durch den Affekt, also die körperliche Schockerfahrung der Konsumentinnen und Konsumenten. „So lange ich zurückdenken kann, zogen Schauermärchen mich magisch an. So war ich der festen Überzeugung, dass auch die neueren Horrorfilme mir keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten würden.“ Mit diesen Sätzen betont Elmar Reiß, einer der vielen Autoren in der Videodebatte, im Vorwort seiner Dissertation seine biografische Kompetenz und lässt dabei den Leser nicht sonderlich subtil erahnen, was nun folgt: „Doch die intensive Auseinandersetzung mit dem Genre des modernen Horrorfilms führte mir vor Augen, dass dieses Thema [...] im wahrsten Sinne des Wortes ‚zum Kotzen‘ ist.“²⁰ Reiß, nach eigenen Angaben ein abgebrühter Fachmann in Sachen Schauergeschichten, kapitulierte damit sowohl vor der medialen Differenz als auch ganz besonders gegenüber dem eigenen Körper. Genauer: Die Überwältigung des Körpers durch die Filme machte ihm die mediale Differenz bewusst und führte ihn ein paar Zeilen später zu der weiteren Annahme, dass die Filme gefährlich, ergo zu verbieten seien.

Der affektive Schock fand darüber hinaus aber auch bewusst als Überzeugungsstrategie seine Anwendung. So hob das Begleitbuch des ab 1985 durch die Bundeszentrale für politische Bildung vertriebenen Films PRÄDIKAT: BESONDERS GRAUSAM, die im Film angewandte Strategie des körperlichen Schocks deutlich hervor. Durch die Präsentation zwei-

17 Otto, *Aggressive Medien*, S. 27.

18 Vgl. ebd.

19 Im Laufe der 1980er Jahre versachlichte sich die Diskussion um Video. Eine Trierer Forschungsgruppe um den Soziologen Roland Eckert veröffentlichte 1991 eine Ende der 1980er Jahre durchgeführte Studie, die endgültig den Mythos des psychopathischen und verwahrlosten Videokonsumenten verabschiedete. Die Gruppe beschreibt sehr eindrücklich die Beweggründe und Konsumpraktiken von Horror- und PornofilmkonsumentInnen. Die Rolle des Affekts wird in dieser Studie immer wieder betont (Vgl. Eckert et al, *Grauen und Lust*; siehe auch: Vogelgesang, *Jugendliche Video-Cliquen*; Nikele, *Horrorfilm als kultisches Phänomen*).

20 Reiß, *Die Faszination Jugendlicher am Grauen*, S. VII.

er Szenen aus dem Film *MAN-EATER* (Italien 1980) sollte beim Publikum die „Erzeugung von Angst [...] durch ekelerregende Darstellung“²¹ erzielt werden. Die Selbsterfahrung von Ekel und Angst wird zur Grundlage des elterlichen erzieherischen Auftrags.²² Die im Juni 1984 im ZDF ausgestrahlte Dokumentation *MAMA PAPA ZOMBIE* geht einen ähnlichen Weg.²³ Die Doku ist ebenfalls an ein erwachsenes Publikum gerichtet, was auch explizit in der Anmoderation betont wird. Das Verfahren der Erwachsenenbildung wird aber nicht nur in der Adressierung der Erziehungsberechtigten verfolgt, sondern auch in der Dokumentation selbst dramaturgisch umgesetzt. Finaler Höhepunkt der Doku ist ein Elternabend einer vierten Schulklasse. Bei diesem wird der Film *EIN ZOMBIE HING AM GLOCKENSEIL* (Italien 1980) gezeigt, der neben *MUTTERTAG* (USA 1980) und *TANZ DER TEUFEL* (USA 1981) besonders in der Kritik stand. Zeitgleich zu den Eltern wird dem Zuschauer ein *best of* der vermeintlich brutalsten Szenen präsentiert. Die Eltern, welche den gesamten Film geschaut haben, sind entsetzt. Und schon während der Filmvorführung wird immer wieder kurz auf die zu Salzsäulen erstarrten Eltern geschnitten. In der anschließenden Diskussion belassen es die Erziehungsberechtigten deshalb auch in keiner Weise beim Echauffieren über die Gewalt selbst, sondern führen zuerst immer ihren eigenen Körper als Messsonde für das soeben Gesehene und Unfassbare an. Schon die Eingangsfrage zur Eröffnung der Diskussion zielt hierauf ab. Man solle mitteilen, „wie der Film [...] gewirkt hat“. Darauf die Antworten: „Ich kann nur sagen wie ich mich fühle und was es in mir ausgelöst hat. Schweißnasse Hände, es läuft mir kalt den Rücken runter, die Schläfen pochen und das Herz klopft.“ Eine andere erschütterte Mutter ergänzt: „Mir geht es auch dreckig.“ Immer wieder wird dabei auf die auf sie zukommende Schlaflosigkeit hingewiesen und ein Vater weiß sich nur über gezielte Medikation seines Körpers zu helfen: „Ich kann heute gar nicht schlafen. Ohne Bier ist da, glaube ich, gar nichts zu machen.“

Damit bildete sich der Videogewaltdiskurs in einer komplexen Gemengelage, die aus den eigentlichen Horrorfilmen, den Diskursen um diese Filme und um die Affizierung menschlicher Körper durch diese Filme bestand. Diese als Schock wahrgenommenen Affizierungen wurden dabei zwar durch ein Medium ausgelöst, selbst aber von den ,Op-

21 Bundeszentrale für politische Bildung, Von einem, der auszog, das Gruseln zu lernen, S. 64.

22 Es ging keineswegs darum, die jugendlichen Konsumenten von der ‚Falschheit‘ ihres Handelns zu überzeugen. Der besagte Film war und ist es bis heute durch das Einspielen der *MAN-EATER* Szenen auch gar nicht freigegeben für Jugendliche unter 18 Jahren.

23 Die Dokumentation kann im Internet angeschaut werden: http://www.dailymotion.com/video/x4td3_mama-papa-zombie_news (01.07.2012).

fern' nicht als medial vermittelt, sondern als originelle Verletzung des körperlich-identitären Selbst wahrgenommen. In der Imagination der Konsumenten, in welcher der Körper als Ort einer authentischen Erfahrung verstanden wird, üben die Filme nicht fiktive, sondern reale Gewalt aus. Da es nicht möglich scheint, sich von der inszenierten Gewalt rational zu distanzieren, sondern man stattdessen von dieser ergriffen wird, muss diese auch real, sprich gefährlich sein. Der Affekt authentifiziert die Fiktion, indem sie sich im Körper materialisiert. Die filmische Körper-Maschine erreicht durch den Horrorfilm eine neue Qualität.

Das Interessante ist, wie zentral diese Schockerfahrungen für den Videodiskurs wurden, sich in ihn einschrieben und diskursiviert wurden. Wie Hamlets Sprechen von der Monstrosität des Gesehenen respektive Inszenierten andeutet, darf das Verhältnis von Monster, Zuschauer und Affekt allerdings nicht erst in diesem final scheinenden letzten Schritt als diskursiv verfasst beschrieben werden. Vielmehr wäre anzunehmen, dass dieses Verhältnis selbst einer historisch bedingten diskursiven Ordnung unterliegt.

Die Doku MAMA PAPA ZOMBIE arbeitet in diesem Kontext mit dem selbstreflexiven Potential des Films EIN ZOMBIE HING AM GLOCKENSEIL, der auf eigentümliche Art und Weise die Blick-Angst-Konstellation selbst aufnimmt: Beim Anblick des Zombies, erstarren seine Opfer und sterben schließlich, indem sie ihre eigenen Eingeweide erbrechen. Und genau dieses zeigt die Dokumentation. So wird hier nicht nur eine Schuss-Gegenschuss Situation (re-)inszeniert, die die Blicke von Zombie und seinem filmischen Opfer gegeneinander schneidet, sondern diese auf ein Dreieck erweitert. Indem zusätzlich noch die Blicke der Eltern eingefügt werden, wird die Botschaft vollständig: So wie die Opfer im Film vor Angst sterben, wird es auch den Kunden der Horrorware ergehen.

Dabei galt die Befürchtung weniger einem Tod durch Angst, als einem möglichen Vorbildcharakter für jugendliches Handeln. Die ‚Gewaltvideos‘, so die immer wieder auftauchende Bezeichnung im Diskurs, besäßen nicht nur eine moralisch fragwürdige Aussage, sondern es komme ihnen auch eine Vorbildfunktion zu, die für die Jugendlichen selbst, wie auch für die Gesellschaft, ein unkalkulierbares Risiko implizieren würde. Diese imaginierte Kausalität zwischen Vorbild und Nachahmung bringt ein Plakat des Jugendamtes Köln beispielhaft auf den Punkt. Unter der Überschrift „Kinder lernen schnell!“ sieht man eine Fotomontage, die eine Dopplung einer Hinrichtung eines Jugendlichen zum Thema hat: im Hintergrund das ‚Original‘ eines „Horror-Videos“, im Vordergrund die Nachahmung in der ‚Realität‘. Das Spiel mit Realität und Fiktion bzw. die Androhung der Auflösung einer solchen Grenze wird durch einfache wie wirkungsstarke Strategien vollzogen. Während das ‚Original‘ im Hinter-

grund durch einen medialen Rahmen, der an ein Fernsehgerät erinnert, gebannt wird, verzichtet die Szene im Vordergrund auf solche Relativierungen. Die dadurch erzeugte Suggestion medialer Mimesis, wird schließlich durch eine Fotomontage perfektioniert: Das mordende Monster des Horrorfilms ist durch einen Jungen ersetzt.



Abb. 4: „Kinder lernen schnell!“, Plakat, Jugendamt Köln (wahrscheinlich 1984). Aus: Jugendfilmclub Köln, Herausforderung Video, Heft 4, S. 33.

Zurück zur Dokumentation. Im Anschluss an die Elternabendsequenz holt sie zu einem letzten argumentativen Schlag aus. Es folgt eine Texttafel, ein fernsehhistorisch zwar recht erstaunliches Stilmittel, das im Laufe der Dokumentation aber schon mehrmals benutzt wurde. Geschrieben liest man dort, wobei das Geschriebene ergänzend noch von einem Sprecher vorgelesen wird: „Klartext [gesprochen abweichend: Im Klartext heißt das]. Die Verteufelung des Mediums bietet keine Lösung, mit Verboten allein ist es nicht getan. Kinder und Jugendlichen müssen zum kritischen Umgang mit Fernseher, Recorder und Kamera erzogen werden.“²⁴

²⁴ Schon Adorno sprach sich für eine Pädagogik aus, die es zum Ziel hat, die Ideologie der Kulturindustrie durch Aufklärung zu entschleiern, vgl. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, S. 145-146. Er spricht hier von einer „Erziehung des ‚Madigmachens‘“.

Und so folgt auf die Texttafel auch ein Beispiel vermeintlich gelungener Medienpädagogik.

Die Erziehung mündiger Mediennutzer

Die Medienpädagogik war als Disziplin spätestens seit Ende der 1970er Jahre in einer neuen Situation; oder, wie es die *Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg* nennt, „im Umbruch“.²⁵ Dies lag nicht zuletzt an zwei Phänomenen. Zum Ersten bot die Videotechnik ein neues pädagogisches Werkzeug, welches es erstmals ermöglichte, für relativ wenig Geld Filme selbstständig zu drehen. Zweitens forcierte sich zu diesem Zeitpunkt ein allgemein angelegter medienkritischer Diskurs. Wird Ersteres im Folgenden diskutiert, soll der zweite Punkt zuvor grob skizziert werden. Als ein wichtiges Ereignis muss hier die Markteinführung der sogenannten ‚Neuen Medien‘ genannt werden. Denn nicht nur der Videorekorder wurde seit Ende der 1970er Jahre der Öffentlichkeit zum Kauf angeboten, sondern auch viele andere Geräte, die alle unter dem Stichwort ‚Neue Medien‘ gehandelt wurden, beherrschten immer mehr die Internationalen Funkausstellungen.²⁶ Diese Innovationen forcierten eine gesamtgesellschaftliche medienkritische Debatte. Die Argumente der Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre aktualisierten sich in einer dichten Gemengelage mit dem Videodiskurs der 1980er Jahre.²⁷ Und auch die Pädagogik entzog sich nicht ihrer gefühlten Verantwortung und wurde so zum wichtigen Bestandteil des Diskurses. So

25 Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, Medienpädagogik im Umbruch; Die Fachzeitschrift *medienconcret – Magazin für die medienpädagogische Praxis* bestätigt in ihrem Themenheft aus dem Jahr 2006 diesen Einschnitt. So lautet der Hefttitel: Retro-Perspektiven. 30 Jahre Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es besonders um die Geburtsstunde des Kölner Jugendfilmclubs (JFC) im Jahr 1976. Kritisch könnte eingewendet werden, dass die HerausgeberInnen der Zeitschrift der Nachfolgeinstitution, dem JFC Medienzentrum Köln, angehören und dass sie demnach eine Gleichsetzung von Institutions- und Disziplingeschichte zu Gunsten ihres eigenen Jubiläums vollziehen. Dagegen wäre zu argumentieren, dass die Gründung des JFC nicht einer historischen Zufälligkeit geschuldet ist und es demnach möglich ist, an Hand der Geschichte des Clubs auch die Geschichte der Medienpädagogik zu schreiben; Müller, Zur Entstehungsgeschichte der Medienpädagogik.

26 Die Bekanntesten sind dabei neben dem VCR, die Bildplatte – ein gescheitertes Medium, welches heute seinen nachträglichen Sieg mit DVD und Blue-Ray feiert –, BTX, Kabel- und Satellitenfernsehen und natürlich auch der PC.

27 Eine vollständige Literaturliste würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Auch mangelt es bis jetzt an einer detaillierten Studie zu diesem Thema. Beispielhaft wäre zu nennen: Betz/Holzer, Totale Bildschirmherrschaft; Zielinski, Tele-Visionen; Eurich, Das verkabelte Leben.

bot ab 1987 das *Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* (FWU) eine vierteilige Serie über die Neuen Medien den verschiedenen pädagogischen Institutionen zum Verleih an, welche laut Cover unter anderem das Lernziel verfolgte, „Impulse zu medienkritischer Reflexion [zu] erhalten“.²⁸ Ebenso machte diese Kritik nicht vor dem alteingesessenen Leitmedium des Fernsehers halt. Neben einer fast schon klassisch zu nennenden Ideologiekritik, wie dem FWU-Vierteiler *DALLAS, DENVER UND DIE FOLGEN*²⁹, ging es hier immer wieder darum, dem Fernsehen seine Glaubwürdigkeit abzusprechen. In unterschiedlichsten Varianten wiesen FWU-Filme auf den Konstruktionscharakter der filmischen Imagination hin. Schritt für Schritt sollte den Schülerinnen und Schülern „ein ABC für Zuschauer“³⁰ beigebracht und die Idee eines Fensters zur Welt entzaubert werden.³¹

Das Verhältnis von Mensch und Medien wird innerhalb eines pädagogischen Imperativs auf vier Weisen organisiert, wobei selbstredend nur selten Reinformen, sondern in den unterschiedlichen Kontexten zumeist lediglich Hybride dieser Mensch-Medien Konfigurationen auszumachen sind.

Die erste und bekannteste und sicherlich auch verbreitetste Variante ist das Medium als Aufklärungswerkzeug. Die Spannbreite reicht hier von schulischen Aufklärungsfilmern über Industriefilme bis hin zum Erziehungsauftrag der öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten. Die Konsumentin und der Konsument werden in dieser Form als Lernende konzipiert: Via Medienkonsum soll ein Mangel an Spezialwissen bzw. moralischer Integrität behoben werden.

Eine zweite Variante in der pädagogischen Mensch-Medien Beziehung ist die der eben schon erwähnten Medienkritik. Hier wird der Konsument nicht eindimensional als passives und zu belehrendes Wesen verstanden, sondern in ein komplexeres Verhältnis zu seinem Gegenstand gestellt. Zwar geht es ebenso um das Ziel, einen Mangel, nämlich die Naivität gegenüber der Ehrlichkeit der Medien, zu beheben. Allerdings

28 Die einzelnen Teile heißen: Was ist denn so neu daran?, FWU-Nr. 4200517; Bilder aus dem Telefon, FWU-Nr. 4200518; Fernsehen aus der Schüssel, FWU-Nr. 4200519; Schöne neue Medienwelt, FWU-Nr. 4200520. Die zitierte Textstelle ist in allen vier Begleitheften unter dem Punkt „Lernziele“ zu finden.

29 Die 1988 veröffentlichten einzelnen Teile heißen: Familienserien und kein Ende, FWU-Nr. 4201053; Wie das ‚Leben‘ so spielt, FWU-Nr. 4201054; Alles schon mal dagewesen, FWU-Nr. 4201055; Die ‚Helden‘ werden vermarktet, FWU-Nr. 4201056.

30 Das Zitierte entstammt dem Titel eines ‚populärwissenschaftlichen‘ Aufklärungsbuches aus dem Jahr 1971, vgl: Knilli/Reiss, Einführung in die Film- und Fernseh-analyse.

31 Vgl. ‚Hab` ich schwarz oder hab` ich weiß gesagt?‘, FWU-Nr. 4200512; Ein Film – Drei Einstellungen; FWU-Nr. 4200515; Filmsprache, FWU-Nr. 04200784; Wie informiert das Fernsehen?, FWU-Nr. 4278043.

wird dadurch gleichzeitig (wenn auch nicht notwendig bewusst) ein Unterlaufen der eigenen sinnstiftenden Ordnung in Kauf genommen. Die Selbstreflexivität der Kritik stellt das Medium in Frage, durch welches die Kritik artikuliert wird.³²

Die dritte Variante ist innerhalb der Wissenschaftsdisziplin Pädagogik selbst zu suchen. Hier geht es um das weite Feld der Medienwirkungsforschung. Schon Platon attestierte einigen Sagen und Geschichten einen schlechten Einfluss auf den Menschen. Gerade Kinder und Jugendliche, und damit ist Platon tagesaktuell, werden in diesem Kontext als besonders beeinflussbar angenommen. „Denn der junge Mensch kann nicht beurteilen, was Sinnbild ist und was nicht, sondern was er in diesem Alter als Glaube erfasst, das pflegt er unauslöschbar und unverändert zu bleiben.“³³ Geht es bei Platon besonders um die charakterlich-moralische Redlichkeit der Heranwachsenden, wird dieses Feld in den 1980er Jahren und auch heutzutage immer wieder – man erinnere sich an die Debatten um den Zusammenhang von Computerspielen und Amokläufen³⁴ – auf die konkrete Praxis, sprich der Nachahmung der filmischen Gewalt, erweitert.

Die vierte und letzte Variante medienpädagogischer Praxis ist die Förderung mehr oder weniger eigenständiger Produktionen. Und hierfür war gerade die Videotechnik die entscheidende Innovation. Zu relativ niedrigen Preisen konnte von nun an jedermann Filme drehen bzw. es konnten pädagogisch geleitete Filmclubs gegründet werden. Dabei ging es allerdings nicht notwendig um das Erlernen einer reflektierten Mediennutzung, sondern oft auch um eine Form der Beschäftigung, die in dem Ziel einer sinnvollen Freizeitgestaltung vollkommen aufging. Nicht selten ging es darum, den Jugendlichen ein Werkzeug an die Hand zu geben, ihre alterstypischen Probleme reflektieren zu können. In dem im Jahre 1982 veröffentlichten Erfahrungsbericht des deutschlandweit ersten langfristigen Videoprojekts „Lurens“ (für Nicht-Kölner „Guck mal“), welches 1979 im Rahmen des Kölner Jugendfilmclubs ins Leben gerufen wurde, klingt dies folgendermaßen: „Unter dem LURENS-Motto: ‚Wir machen unser Programm selbst‘ berichten die Jugendlichen in ihren Filmen über ihr Leben im Viertel, ihre Schüler- und Lehrlingssituati-

32 Gerne wird dieses Problem dadurch gelöst, dass die Kritik an einem Medium, wie z.B. dem Film oder dem Fernsehen, in einem anderen Medium, nämlich der Schrift bzw. der Sprache vollzogen wird. In anderen Fällen jedoch, also in jenen wie sie in den zuvor erwähnten FWU-Filmen anzutreffen sind, sieht die Lage anders aus. Hier wäre vorsichtig im Anschluss an Jacques Derrida von Dekonstruktion zu sprechen, wobei es in den FWU-Filmen nie um ein radikales Infragestellen eines allgemeinen Wahrheitsbegriffs geht.

33 Platon, Der Staat, 378d-e.

34 Vgl. Otto, Aggressive Medien, S. 13-26.

on, ihre Freizeit, ihre Musik, ihre Erfahrungen in der Mädchengruppe, ihre Arbeit im Zivildienst und vieles mehr.“³⁵ Die medienpolitische Relevanz dieser sich noch recht unschuldig gebenden Zielsetzungen wird aber nur ein paar Zeilen später durch ein sich offenbar auf einen common sense berufenden und somit nicht näher zu erläuternden Verweis unterstrichen. So reicht ein einfacher Hinweis auf die Existenz des Videoprogrammmarktes, um die „Bedeutung des kommunikativen und damit teilweise auch integrativen LURENS-Ansatzes“³⁶ belegen zu können. Der Hinweis auf den Videoprogrammmarkt, welcher auch hier synonym mit dem Angebot von Horror- und Pornofilmen gesetzt wird, reichte damit in der Logik des Diskurses aus, um pädagogisches Handeln zu legitimieren.

Im letzten Teil wird nun die Praxis einer Pädagogik skizziert, die es sich zum Ziel gemacht hat, den Horrorfilmen konkret entgegenzutreten. Dabei handelte es sich um eine Gemengelage dieser vier hier kurz skizzierten medienpädagogischen Formen. Es forcierte sich ein pädagogischer Ansatz, der versuchte, durch filmische Eigenproduktionen die Konstruiertheit von Filmen aufzudecken und damit die negativen Wirkungen, die dem Medium unterstellt wurden, zu neutralisieren. Darüber hinaus produzierte bzw. vertrieb das FWU Filme, die diesen Ansatz wiederum dokumentierten. Diese Filme werden als Legitimationsversuch interpretiert, die Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens zu belegen.

Zu Beginn dieser pädagogischen Arbeit stand jedoch ein anderer Ansatz. Wie schon zuvor erwähnt, lag den ersten Ansätzen zu einer Videoproduktion Jugendlicher weniger ein medienkritischer Duktus zu Grunde, als die Hoffnung auf eine sinnvolle und kreative Freizeitbeschäftigung, die es auch ermöglichte, Alltagserfahrungen zu reflektieren und kompensieren. Erprobt wurde dieses bis heute noch gängige Verfahren in anderen Medien wie z.B. dem Theater und dem Malen von Bildern. Dementsprechend wurde auch zuerst versucht, die als traumatisch angenommenen Horrorfilmerfahrungen, durch die bis zu diesem Zeitpunkt gängigen Mittel ‚zum Sprechen zu bringen‘. So informiert ein Erfahrungsbericht eines Kreuzberger Jugendzentrums aus dem Jahre 1984 über unterschiedliche Projekte, die sich dem Phänomen der Horrorvideos widmeten. Nachdem diverse Ausdrucksformen diskutiert wurden,³⁷ entschied man sich für das Theater und den Videofilm: „Der Filminhalt sollte von den Kindern entwickelt und mit ihnen umgesetzt

35 Balsen/Loos/Nakielski, LURENS, S. 7.

36 Ebd., S. 8.

37 Diskutiert wurden neben Video und Theater die Medien Fotografieren, Tanzen, Singen, Spielen und gestalterisches Formen, vgl. F.I.P.P., Projekte gegen Gewalt, S. 24.

werden, da wir den Film nur als ein Mittel betrachteten, das den Kindern Raum geben sollte, ihre Erfahrungen und Gefühle auszudrücken.“³⁸ Einen therapeutischen Effekt im Sinne einer Affektkontrolle bescheinigt ein junger Darsteller in einem Artikel der *taz* aber dennoch: „Seitdem ich einen Film selbst gemacht habe, sehe ich andere Filme ganz anders. [...] Jetzt kann ich mir denken, wie irgendwelche Tricks gemacht werden.“³⁹ Dennoch ging es in diesem Videoprojekt nicht um die grundsätzliche Infragestellung filmischer Realität. Ansonsten wäre auch kaum der Abdruck eines Feedbacks zu erklären, welches ein Kind gab, das zuvor den selbst gedrehten Film das erste Mal gesehen hatte: „Man hatte ein bisschen Angst – aber nicht so richtig, wie bei echten Zombies, weil man ja wusste, dass alles nur Schminke war“.⁴⁰

Der Idee von *echten Zombies* sollte in den kommenden Jahren der pädagogische Kampf angesagt werden. So folgte im Jahr 1984 auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur ‚Verbreitung jugendgefährdender Videokassetten‘ vom 24./25.11.1983 eine Sofortmaßnahme, was hieß, „geeignete Produktionen der ARD, des ZDF und des FWU zum Thema Medienerziehung zusammenzustellen und in Form einer Sonderreihe“⁴¹ allen Bildstellen anzubieten. In den Jahren 1987 und 1988 schlossen sich zwei groß angelegte Projekte an. Zum einen der BLK-Modellversuch ‚Jugendgefährdende Videokassetten, Teilprojekt Lehrerfortbildung/Teilprojekt Medienerziehung‘ und zum anderen der vom Freistaat Bayern und dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Modellversuch ‚Gefährdung durch Video – Pädagogische Handlungsmöglichkeiten‘. Auch hier wurden Medienkompetenz und Medienkritik aneinander gekoppelt:

„Wir sahen hierin zunächst eine Möglichkeit, den Kindern eine Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeit zu eröffnen, außerdem tragen die hierbei gewonnenen Erfahrungen wesentlich dazu bei, bewusster und kritischer mit dem Medium Fernsehen umzugehen. Wer selbst mit der Kamera Inhalte bearbeitet hat, lenkt seinen Blick mehr auf die Gestaltung von Filmen, die ihm im Fernsehen vorgesetzt werden.“⁴²

38 Ebd., S. 33; ähnlich verhält es sich auch in einem zum gleichen Zeitpunkt entstandenen Theaterprojekt, welches vom Bayerischen Rundfunk dokumentiert wurde, vgl. ‚Wer Gewalt sät‘. Videomarkt und Jugendschutz, BR 1984, FWU-Nr. 4200510.

39 *taz*, 26.7.1984, abgedruckt in: Ebd., S. 50.

40 Ebd., S.48.

41 Ebd., S. 293.

42 Kolb/Muschak/Pommerenke, *Kinderwelt als Medienwelt*, S. 511.

Medienpädagogische Praxis wider den Affekt

Dieser Gedanke lag auch dem BLK-Projekt zu Grunde. Ähnlich zu den schon 1984 herausgegebenen Filmen, wurden ab 1987 über das FWU noch weitere Filme zu dem Thema ‚Gewaltvideos‘ vertrieben.⁴³ Neben mehreren Dokumentationen, die einen Blick hinter die Kulissen boten, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die Special-Effects (nicht nur) des Horrorfilms gelegt wurde,⁴⁴ berichteten zwei Filme über Videoproduktionen Jugendlicher, die sich wiederum selbst dem Horrorfilm verschrieben hatten. Der Film **AKTIVE VIDEOARBEIT: GEWALTFASZINATION** begleitet eine Gruppe Jugendlicher beim Dreh eines eigenen Films (Abb. 5).⁴⁵



Abb. 5: „Aktive Videoarbeit: Gewalt Faszination“, Videocover (ehemalige FWU-Nr. 4200673); „Gewaltiges Essen“, Videocover (ehemalige FWU-Nr. 4200737).

Der Film beginnt bei einer Reflexion der Jugendlichen über ihren privaten Horrorfilmkonsum. Daran anschließend interviewen die Jugendlichen Personen auf der Straße zu ihrem Verhältnis zu Gewalt im Allge-

43 Vgl. Hell, Gefährdung durch Video, S. 287-298.

44 Vgl. Mit Filmblood und Pappmaché, FWU-Nr. 4200661; Der brennende Daumen: Spezialeffekte im Film, FWU-Nr. 4200526; ‚Tigerkralle‘ schlägt zu. Kung-Fu-Filme und wie sie gemacht werden, FWU-Nr. 4200527.

45 Aktive Videoarbeit: Gewaltfaszination, FWU-Nr. 4200673.

meinen und in den Medien im Speziellen. Hierauf folgt eine eigene Videoproduktion, in der die Inszenierung von Gewalt ein zentrales Thema ist. Abschließend reflektieren die Jugendlichen ihre während des Workshops gemachten Erfahrungen. Der Film *GEWALTIGES ESSEN* geht einen gänzlich anderen Weg (Abb. 5).⁴⁶ Er dokumentiert einen Workshop, in dem eine einzige Szene in verschiedenen Variationen gedreht wird. Der Inhalt der Szene ist sehr einfach: Ein Mann isst an einem Tisch ein Stück Fleisch. In jeder neuen Variation steigert sich der Aufwand in die Effekte. An ausgewählten Szenen dieser Dokumentationen wird im Folgenden nun gezeigt, wie eine pädagogische Strategie zum Ausdruck kam, die sich eben nicht dem Dämonisieren von Horrorfilmen widmete, sondern eine Praxis der Remedialisierung wählte. Die Gewalt der Filme und die durch deren Affektpotential real verletzt scheinenden ZuschauerInnenkörper, sollte dadurch entmachtet werden, indem die Grenze zwischen ‚realer‘ und ‚medialer‘ Welt, welche durch den Affekt unterlaufen wurde, neu gezogen wird.⁴⁷ Es galt den filmischen Körper vom ZuschauerInnenkörper zu trennen und so die Körper-Maschine zu ‚normalisieren‘. An drei Variationen wird gezeigt, wie aus dem Prinzip der Wiederholung pädagogisches Kapital geschlagen wurde: der Subjektbildung, der Inszenierung und der Nachbereitung des Films.⁴⁸

Die erste Variante widmet sich der Subjektbildung. In einer an Foucault erinnernde Geständnissituation beginnt der Film *AKTIVE VIDEOARBEIT: GEWALTFASZINATION* mit den persönlichen Berichten der jugendlichen WorkshopteilnehmerInnen über ihre jeweiligen Horrorvideoerfahrungen.⁴⁹ Sich selbst denunzierend erzählen sie vor laufender Kamera von Filmen, die sie geschaut und wie sie auf sie gewirkt haben und wie schlimm diese Erfahrungen bzw. die Filme selbst waren. Daraufhin schauen sich die Protagonisten die Aufzeichnungen ihrer Geständnisse an. Die Wiederholung erzeugt dabei eine Differenzenerfahrung des persönlichen Selbstbildnisses. Ein Blick auf Jacques Lacans Psychoanalyse, genauer gesagt seinen Überlegungen zum Spiegelstadium machen dies

46 *Gewaltiges Essen*, FWU-Nr. 4200737.

47 Die Differenz zwischen den Räumen der ‚realen‘ und der ‚medialen‘ Welt ist keine ontologische. Es wird in diesem Aufsatz davon ausgegangen, dass die Grenze zwischen diesen einer permanenten Aushandlung unterliegt und performativ hergestellt wird. In diesem Kontext nehmen Remedialisierungsprozesse eine zentrale Rolle ein, vgl. Seier, *Remedialisierungen*, S. 82-99.

48 An anderer Stelle beschreibe ich aus einer anderen Perspektive eine weitere Variation. Dort geht es um medieninhärente Prozesse, die im Windschatten des Videodiskurses über das Strukturmoment der Wiederholung eine Medienkompetenz generierten, die den Diskurs in eine Dynamik verwickelte und ihn schließlich ausklingen ließ (vgl. Pletz, *Diskursiver Wandel*).

49 Vgl. Foucault, *Der Wille zum Wissen*, S. 75 ff.

deutlich.⁵⁰ Lacan beschreibt darin eine zentrale Entwicklungsphase der Subjektbildung des Menschen. Mit dem Blick in den Spiegel entwickelt der Mensch ein Bewusstsein von sich selbst als vollständiges Lebewesen. Da aber die Einheit, die über den Spiegel vermittelt wird imaginär ist, vollzieht sich hier quasi im Windschatten der Subjektbildung eine Spaltung des Ichs. Lacan nennt diese beiden Seiten *je* und *moi*, die in einem in etwa gleichgewichtigen Nebeneinander von Narzissmus und Entfremdung stehen. Mit dem Blick auf den Videomonitor verschiebt sich nun für die Teilnehmer des Workshops dieses Nebeneinander zugunsten eines Übergewichts an Entfremdung: „Man sieht sich ganz anders als im Spiegel. Man ist ein ganz anderer Mensch.“ Durch eine Radikalisierung der für die Psychoanalyse konstitutiven Subjektspaltung wird den Jugendlichen ein Bewusstsein über die Andersartigkeit des Medialen gegeben. Die Spaltung des Ichs in *je* und *moi* wird in eine Erkenntnis über die Differenz von ‚realer‘ und ‚medialer‘ Welt transformiert.⁵¹ Das Gesehen der eigenen Videoerfahrung bzw. -nutzung wird damit Teil eines therapeutischen Dispositivs.

Die zweite Wiederholungs-Variante ist die filmische Inszenierung, wie sie im Film *GEWALTIGES ESSEN* zu sehen ist. Der Film wiederholt eine einzige Szene. In jeder Wiederholung steigern sich die Effekte, bis schließlich aus der recht unauffälligen Szene eines essenden Menschen ein Effektspektakel wird, das sich der Wundästhetik des Horrorfilms bedient. Das repetitive Moment überführt hier den affektverursachenden Effekt in ein beliebiges Moment filmischer Realität. Die Teilnehmer des Workshops bzw. die Adressaten des FWU-Films, erhielten, indem sie immer wieder die gleiche Szene drehten, ein neues Bewusstsein über das Gesehene. Und eben dies ist das Erstaunliche an diesem pädagogischen Ansatz. Es ging nicht um das Bloßstellen ‚pervertierter Ausuferungen‘ filmischer Inszenierungskunst, sondern umgekehrt um das Erlernen genau dieser. Die Gewalt wurde dadurch zu einem sekundären Problem stilisiert, dem das eigentliche Problem, nämlich das transgressive Verfahren des Affekts vorausgestellt war. Oder anders: Das Problem war

50 Vgl. Lacan, Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion.

51 Die feministische Videokunst der 1970er Jahre spricht von einem ‚elektronischen Spiegel‘ (vgl. Adorf, *Operation Video*, S. 73). 1988 diagnostiziert Jean Baudrillard, dass „das Videostadium das Spiegelstadium abgelöst“ habe (Baudrillard, *Videowelt und fraktales Subjekt*, S. 256). „Die Distanz [...] des Spiegels [...] ist für den Körper überbrückbar, wodurch sie menschlich ist und die Möglichkeit eines Austauschs bestehen bleibt. Der Bildschirm aber ist virtuell, also unerreichbar, weswegen er nur jene abstrakte, jene unerbittlich abstrakte Form des Austauschs zulässt [...]. [...] Das virtuelle Bild ist zugleich zu nahe und zu fern: zu nahe um wahr zu sein (um die richtige Nähe des Szenischen zu haben), zu fern um falsch zu sein (um den Zuschauer des Künstlichen zu haben)“ (Baudrillard, *Videowelt und fraktales Subjekt*, S. 258).

innerhalb der Logik des Diskurses nicht die Gewalt selbst, sondern der den Affekt verursachende Effekt. Blut durfte solange im Film fließen, wie der ZuschauerInnenkörper meinte, nicht selbst davon betroffen zu sein. Dass dies sogar Spaß machen kann und darf, bezeugen die vielen Lacher der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei den jeweiligen Szenen.

Die dritte Variante zielt ebenfalls auf ein sich distanzierendes Lachen ab. In diesem Fall jedoch über die Nachbearbeitung der Filme. Hartmut Winkler und Heike Klippel fassen dies folgendermaßen zusammen: „Jeder, der einmal am Schneidetisch oder mit dem Videorecorder gearbeitet hat, [kennt] die Verblüffung, wie schnell eine filmische Bewegung, die eben noch als ‚Natur‘ erschien, zerfällt und erstarrt, sobald man sie kurz hintereinander mehrfach betrachtet; allein die mechanische Wiederholung reicht dazu aus, die Mechanizität, die Starrheit und den Schriftcharakter der technischen Bilder unabweisbar zu Bewusstsein zu bringen.“⁵² Der (Video)schnittplatz ist ein wichtiger Ort für die Herstellung einer Distanz zwischen Film und Konsument. Von hier entführt der Film nicht den Menschen in eine andere Welt, sondern der Mensch übt Kontrolle über den Film aus. Gerade das Medium Video bot hier einen neuartigen Zugriff. War zuvor der Schnitt erst nach der Entwicklung der belichteten Filme möglich und auch dann nur über ein kompliziertes bildgebendes Verfahren, bot Video erstmals eine unmittelbare Kontrolle des Bildmaterials und konnte einfach über einen normalen Fernseher abgespielt werden. Der Film *AKTIVE VIDEOARBEIT: GEWALTFASZINATION* thematisiert genau diesen Moment. Der Zuschauer sieht das dramatische Ende des von den Jugendlichen produzierten Films. Der stark blutende Protagonist, der kurz zuvor von Unbekannten zusammengeschlagen wurde, schleppt sich mit letzter Kraft nach Hause, wo er von seiner Freundin vor der Tür vorgefunden wird. Dann kommt der Abspann. Noch während der Abspann läuft, wird plötzlich die Szene durch ein Zurückspulen des Films unterbrochen. Die Kamera fährt langsam zurück und ein Kichern prägt die Tonspur. Was wir gesehen haben war nicht der ‚Originalfilm‘, sondern ein Abfilmen des Kontrollmonitors des Schnittplatzes. Es folgt eine Schuss-Gegenschussmontage zwischen den Macherinnen des gedrehten Films und dem gedrehten Film selbst: Teilnehmerinnen des Workshops kommentieren lachend die „Blutbrocken, die er da ausspuckt“ – Bild des Blutbrocken Spuckenden – Teilnehmerin versteift krallenartig ihre Hände und sagt lachend: „Zombie kommt aus dem Boden!“ Der Zombie ist gebannt. Seine Existenz ist nur noch spielerisches Wissen über Dimensionen filmischer Zeichen. Genauso das Blut und die Wunde. Machte Video als Reproduktionstechnologie die Wundästhetik zu einem Massenphänomen, generierte die der Technik eingeschriebene

52 Klippel/Winkler, *Gesund ist*, S. 128.

Ökonomie der Wiederholung eine gegenläufige Tendenz. Die Wunde verlor ihre affektive Kraft und hörte auf, den Zuschauerkörper zu bedrohen.

Abspann

Die Körper-Maschine des Horrorfilms forderte die Gesellschaft der 1980er Jahre heraus. Die bis dato unbekanntes Gewaltdarstellungen brachten das klassische Verhältnis von Medium und Konsument durcheinander. Die Filme schienen nicht nur moralisch, sondern auch real körperlich die Zuschauer zu verletzen – die Wundästhetik der Filme schlug auch Wunden beim Publikum. Ein Blick auf die Medienpädagogik und ihre spezifischen Strategien macht deutlich, dass die Verletzungsandrohung des ZuschauerInnenkörpers durch die Filme dem Mediengewaltdiskurs alles andere als nachgeordnet war. Solange das Monster im Medium blieb und nicht die konstitutive Grenze zwischen Realität und Fiktion zur Disposition stellte, in dem es den menschlichen Körper von sich vereinnahmte, konnte es Gewalt ausüben wie es wollte. Blutige Wunden wurden reproduziert und inszeniert, bis die erzeugte Nähe wieder eine Distanz zum Medium gewährleistete.

Bringt man die pädagogische Intention auf die Formel, dass die Entmachtung der Affekte durch das Begreifen der Effekte zu erzielen sei, so möchte ich abschließend vorschlagen, die Videotechnik als ein hermeneutisches Medium zu fassen. Dabei geht es aber weniger um den Wahrheitswert einer hermeneutisch-zirkulären Wissensproduktion, sondern vielmehr um die hermeneutische Ideologie selbst, dass nämlich begriffen werden soll, was uns ergreift – womit wir wieder beim dem Staiger Zitat wären, das diesem Artikel vorausgeht (und somit auch der Zirkularität und der Wiederholung die Ehre erwiesen wäre).⁵³

53 Da der vierte und letzte Band von Foucaults „Sexualität und Wahrheit“ nicht mehr erschien, ist ein Hinweis aus diesem Band selbstredend heikel. Nichts desto trotz gibt es berechnete Annahmen, dass „Die Geständnisse des Fleisches“, so der Titel, das Verhältnis von Hermeneutik und Affektkontrolle ebenfalls – jedenfalls zu Teilen – zum Thema hat. Ulrich Brieler spricht in diesem Kontext auch von der „Hermeneutik des Begehrens“ (Brieler, Unerbittlichkeit der Historizität, S. 563).

Literaturverzeichnis

- Adorf, Sigrid (2011): Operation Video. Eine wirklichkeits-chirurgische Dimension des Bildermachens. In: Segeberg, Harro (Hg.), Film im Zeitalter "Neuer Medien". Fernsehen und Video, München, 73-98.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main.
- Balsen, Werner/Loos, Vera/Nakielski, Hans (1982): LURENS – Erfahrungen mit einem Videomagazin von Jugendlichen für Jugendliche. Köln.
- Baudrillard, Jean (1990): Videowelt und fraktales Subjekt. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hg.), Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig, 252-264.
- Baum, Achim/Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (2002): Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten. Konstanz.
- Betz, Klaus/Holzer, Horst (1983): Totale Bildschirmherrschaft? Staat, Kapital und ‚Neue Medien‘. Köln.
- Bösch, Frank/Borutta, Manuel (Hg.) (2006): Die Massen bewegen. Medien und Emotionen in der Moderne. Frankfurt am Main/New York.
- Brieler, Ulrich (1998): Die Unerbittlichkeit der Historizität. Foucault als Historiker. Köln/Weimar/Wien.
- Bryce, Allan (2004): Video Nasties! From Absurd to Zombie Flesh-Eaters - A Collector's Guide to the most horrifying Films ever banned!. Liskeard.
- Bühmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1985): Von einem, der auszog, das Gruseln zu lernen. Über Gewalt und Angst in Videos, Arbeitsmaterialien zum Film 'Prädikat: Besonders grausam'. Darmstadt.
- Cuntz, Michael/Otto, Isabell/Nitsche, Barbara/Spaniol, Marc (Hg.) (2006): Die Listen der Evidenz. Köln.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie. Frankfurt am Main.
- Döring, Tobias (2002): Mimetisches Beweinen. Zur Wirkungsgeschichte fiktionaler Tränen. In: Nach dem Film 4 (<http://www.nachdemfilm.de/no4/doe01dts.html>).
- Eckert, Roland/Winter, Rainer/Vogelgesang, Waldemar/Wetzstein, Thomas A. (1991): Grauen und Lust - die Inszenierung der Affekte. Eine Studie zum abweichenden Videokonsum. Pfaffenweiler.
- Engell, Lorenz (2001): Die genetische Funktion des Historischen in der Geschichte der Bildmedien. In: ders. / Vogl, Joseph (Hg.), Mediale Historiographien, Weimar, 33-56.
- Eurich, Claus (1980): Das verkabelte Leben. Hamburg.
- F.I.P.P. (1984): Projekte gegen Gewalt. Informationen, Ideen, Projekte zum Thema Horrorvideos. Berlin.
- Foucault, Michel (1998): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, 10. Auflage. Frankfurt am Main.
- Ganley, Gladys D./Ganley, Oswald H. (1987): Global Political Fallout. The First Decade of the VCR 1976 - 1985. Cambridge (Mass.).
- Glogauer, Werner (1988): Videofilm-Konsum der Kinder und Jugendlichen. Erkenntnisstand und Wirkungen. Bad Heilbrunn.
- Greenberg, Joshua M. (2008): From Betamax to Blockbuster. Video Stores and the Invention of Movies on Video. Cambridge (Mass.).
- Hartwig, Helmut (1986): Die Grausamkeit der Bilder. Horror und Faszination in alten und neuen Medien. Weinheim/Berlin.

- Haupts, Tobias/Schröter, Jens (2011): Die Videothek. Situation und Speicher. In: Segeberg, Harro (Hg.), Film im Zeitalter "Neuer Medien". Fernsehen und Video, München, 111-138.
- Hediger, Vinzenz/Tröhler, Margrit: Ohne Gefühl ist das Auge der Vernunft blind. Eine Einleitung. In: ders./Brütsch, Matthias et al (Hg.), Kinogefühle. Emotionalität und Film, Marburg, 7-20.
- Hell, Peter-Wilhelm (Hg.) (1988): Gefährdung durch Video. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten. München.
- Henningsen, Dagmar/Strohmeier, Astrid (1985): Gewaltdarstellungen auf Video-Cassetten: Ausmaß und Motive jugendlichen Gewaltvideokonsums. Bochum.
- Jerslev, Anne (Hg.) (2002): Realism and 'Reality' in Film and Media. Copenhagen.
- Jugendfilmclub Köln - Medieninformationszentrum (1984): Herausforderung Video. Eine Arbeitsmappe zum Thema Videokonsum und Gewalt. Orientierungshilfe und Bausteine für Pädagogik, Öffentlichkeitsarbeit und Jugendschutz. Köln.
- Karis, Tim (2012): Massenmediale Eigenlogiken als diskursive Machtstrukturen. Oder: Ich lasse mir von meinem kaputten Fernseher nicht vorschreiben, wann ich ins Bett zu gehen habe!. In: Dreesen, Philipp/Kumiega, Lukasz/Spieß, Constanze (Hg.), Mediendiskursanalyse. Diskurse - Dispositive - Medien - Macht, Wiesbaden, 47-76.
- Karis, Tim (2010): Foucault, Luhmann und die Macht der Massenmedien. Zur Bedeutung massenmedialer Eigenlogiken für den Wandel des Sagbaren. In: Landwehr, Achim (Hg.), Diskursiver Wandel, Wiesbaden, 237-251.
- Klippel, Heike/Winkler, Hartmut (1994): 'Gesund ist, was sich wiederholt'. Zur Rolle der Redundanz im Fernsehen. In: Hickethier, Knut (Hg.), Aspekte der Fernsehanalyse. Methoden und Modelle, Münster/Hamburg, 121-136.
- Kniep, Jürgen (2010): 'Keine Jugendfreigabe!'. Filmzensur in Westdeutschland 1949 - 1990. Göttingen.
- Knilli, Friedrich/Reiss, Erwin (1971): Einführung in die Film- und Fernsehanalyse. Ein ABC für Zuschauer. Steinbach bei Giessen.
- Köhne, Julia/Kuschke, Ralph/Meteling, Arno (2005): Einleitung. In: dies. (Hg.), Splatter Movies. Essays zum modernen Horrorfilm, Berlin, 9-16.
- Kolb, Günter/Muschak, Adalbert/Pommerenke, Erich (1988): Kinderwelt als Medienwelt? Grundlagen und Realisierung eines Video-Projekts mit Drittkläßlern. In: Die Deutsche Schule 4: 508-519.
- Lacan, Jacques (1986): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: ders., Schriften I, Weinheim/Berlin, 61-70.
- Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (1987): Medienpädagogik im Umbruch. Stuttgart.
- Levy, Mark R. (Hg.) (1989): The VCR Age. Home Video and Mass Communication. London.
- Marlow, Eugene/Secunda, Eugene (Hg.) (1991): Shifting Time and Space. The Story of Videotape. New York.
- Meteling, Arno (2006): Monster. Zur Körperlichkeit und Medialität im modernen Horrorfilm. Bielefeld.
- Müller, Helmut-Gerhard (1987): Zur Entstehungsgeschichte der Medienpädagogik. In: medium 1: 49-50.
- Nikele, Manuela (1996): Horrorfilm als kultisches Phänomen der Gegenwart. Eine medienpädagogische Betrachtung. Alfeld/Leine.
- Otto, Isabell (2008): Aggressive Medien. Zur Geschichte des Wissens über Mediengewalt. Bielefeld.
- Platon (1982): Der Staat (Politeia). Übersetzt von Karl Vretska. Stuttgart.

- Pletz, Hendrik (2010): Diskursiver Wandel und technische Praxis. Differenzierende Wiederholung im medialen Dispositiv des Videorekorders. In: Landwehr, Achim (Hg.), Diskursiver Wandel, Wiesbaden, 311-333.
- Reiß, Elmar (1988): Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Dargestellt am Beispiel von Horror-Videos (Dissertation Universität Würzburg). Würzburg.
- Scarbath, Horst (1986): Videokonsum und pädagogische Verantwortung. Köln.
- Seier, Andrea (2005): Remedialisierungen. Zur Performativität von Gender und Medien (Dissertation Ruhr-Universität Bochum). Bochum.
- Shakespeare, William: The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark (ca. 1603). Oxford [The Oxford Shakespeare - The Complete works, Second edition].
- Vogelgesang, Waldemar (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen.
- von Hentig, Hartmut (1984): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München/Wien.
- Wasser, Frederick (2001): Veni, Vidi, Video. The Hollywood Empire and the VCR. Austin.
- Williams, Linda (1991): Film Bodies: Gender, Genre, and Excess. In: Film Quarterly 44: 2-13.
- Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien. Frankfurt am Main.
- Zielinski, Siegfried (Hg.) (1983): Televsionen – Medienzeiten. Beiträge zur Diskussion um die Zukunft der Kommunikation. Berlin.
- Zielinski, Siegfried (1986): Zur Geschichte des Videorecorders. Berlin.

Hendrik Pletz, Kontakt: www.pletz24.de. Studium der Geschichte, Philosophie und Geographie an der Universität zu Köln. Seit 2006 freier Wissenschaftler. Seit 2010 Konzeptioner für Ausstellungen. Forschungsschwerpunkte sind die Medien- und Körpergeschichte seit 1945 mit einem Schwerpunkt auf den 1980er Jahren wie auch die Analyse der Beziehung von Geschichte und Film im Allgemeinen. Aktuelles Projekt: „Bilder – Technik – Körper. Der Videorekorder als Schnittstelle kulturhistorischer Umbrüche der 1980er Jahre“ (Arbeitstitel).