Filmische Gewalt – Realität[1]

Christian Büttner

Vor einigen Jahren gab es eine Zeitungsmeldung, nach der ein etwa 4-jähriges Kind sich aus dem Fenster gestürzt hatte in der Vorstellung, es könne wie Supermann fliegen. Die Menschen haben im Verlauf der Menschheitsgeschichte schon so viele vergebliche „Flugversuche" unternommen, dass wir um die Faszination dieser Vorstellung ebenso wissen wie um die Realität, dass die Schwerkraft nur durch eine, den meisten unbegreifliche wissenschaftliche und technologische Leistung zu überwinden ist.

Auch bei älteren Kindern und Jugendlichen kann man manchmal zweifeln, ob sie sich in der Realität, die sie umgibt, oder auf irgendwelchen fremden Gestirnen befinden. Ja selbst bei Erwachsenen sind Bewusstseinszustände nicht ausgeschlossen, die ein Leben in anderen Welten suggerieren. Immerhin liefern sie – gerade auch durch ihr Medienverhalten – die Vorbilder für die Kinder und Jugendlichen, oft ohne sich der darin liegenden Verführungen und Gefahren bewusst zu sein. Und schließlich profitiert eine ganze Industrie (namens Unterhaltung) von der Lust auf Phantastisches, von dem Schauer des Horrors und der Gewalt und von dem Kitzel der Gefahr – wenn auch einer phantasierten.

Da der Film selbst kein Subjekt darstellt, das Gewalt ausüben könnte, sondern sich dies erst im Kopf des Zuschauers realisiert, kommt man nicht umhin, sich mit der Projektion eines Geschehens auf eine Leinwand oder einen Fernsehschirm und der quasi umgekehrten „Rückprojektion" in die Innenwelt des Zuschauers zu befassen. Ich werde deshalb im Folgenden den Fragen nachgehen, wie solche Verbindungen von filmischer Projektion und inneren Phantasien zu verstehen sind und welche Bedeutung der reale und der filmische Gehalt für das Verhalten eines Kindes haben können. Dazu zunächst einige Definitionen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen.

Anmerkung:

1
Der Text ist die schriftliche Version eines Vortrags, gehalten auf der Jahrestagung der Jugendschutzsachverständigen von FSK und FSF im Mai 2001 in Erfurt.

Phantasie und Wunscherfüllung

Sigmund Freud hat sich als einer der Ersten wissenschaftlich mit dem Problem der Herstellung, der Bedeutung und den Auswirkungen von Phantasien auseinander gesetzt. In der von ihm entwickelten Methode der Psychoanalyse entdeckte er u. a., dass in den Phantasien Wünsche verborgen sein können, die in der Realität unterdrückt werden müssen, sei es, dass sie zu sehr beängstigen, sei es, dass sie moralischen Verboten unterworfen werden, etwa weil sie als „böse" und gefährlich gelten. Diese Wünsche betreffen seiner Überzeugung nach in erster Linie aggressive und sexuelle Impulse (vgl. Freud 1908). Es sind die Themenbereiche, die immer wieder neu die Frage aufwerfen, mit welchen Phantasien und wie damit in einer Gesellschaft gelebt werden kann.

Solche Wunscherfüllungsphantasien entdeckte Freud in ihrer reinsten Form in Träumen, die ihm seine Patienten erzählten. In seiner „Traumdeutung" entwickelte er ein theoretisches Modell, das den Zusammenhang zwischen Phantasien und ihrer „Gefährlichkeit" für die Realität des Bewusstseins ebenso aufzeigt wie die Techniken der symbolischen Verschlüsselung, derer sich der Schlafende bedient (Freud 1900). Ähnliches hat er – und nach ihm unzählige Autorinnen und Autoren – auch für das Kinderspiel beschrieben. Auch dort spielt ja die Symbolsprache eine große Rolle, vor allem bei Kindern, die der Sprache noch nicht mächtig sind (vgl. Freud 1920). Schließlich sind die Thesen Freuds auch im Hinblick auf filmische Phantasien diskutiert worden.

Die in das Unbewusste verdrängten Wünsche treten symbolisch so in Erscheinung, dass sie weder als reale Erfahrung erinnert noch wiedererkannt werden. Sie können gleichwohl mit dem Erfahrenen bzw. Gesehenen aus der kulturellen Phantasiewelt, etwa der Medien, verknüpft werden. Die filmischen Bilder werden dann wahrscheinlich so ausgewählt, dass sie den Vorstellungen der Phantasierenden in ihrer symbolischen Bedeutung möglichst genau entsprechen. Die Phantasie im Traum, aber auch im Tagtraum bildet demnach ein wichtiges Ventil für gefährliche Wünsche und ist zugleich eine verschlüsselte Botschaft über ihre Inhalte.

Mit dieser Definition von Phantasie und Spiel ist die zwingende Notwendigkeit des Nebeneinanders von Realität und Phantasie begründet. Die Phantasieproduktion, auch die, die wir aus dem schöpferischen Handeln von Menschen kennen, kann der Befreiung von psychischer Spannung dienen. Allerdings ist auf den ersten Blick die Ursache einer Spannung nicht oder nur mit analytischer Anstrengung auszumachen. Dennoch – der Betrachter kann die im filmischen Produkt ausgedrückten Wunschphantasien des Filmemachers teilen oder ablehnen, sie also unbewusst „erkennen". Wahrscheinlich macht gerade das die Attraktion eines Phantasieprodukts, z. B. der Taten eines Medienhelden, aus. Gleichwohl gilt der Inhalt der Phantasien nicht als real, selbst wenn Elemente der Realität in ihnen erkannt werden könnten. Eine (Film-) Phantasie ist somit auch für andere als Identifikations„objekt" für eigene verdrängte Wünsche attraktiv: Man kann die Inhalte der Phantasieproduktion, d. h. die symbolische Darstellung des Gefährlichen, als „nicht wirklich" verharmlosen.

Das Phantasieren hat darin aber auch seinen gefährlichen Aspekt: Das unbewusste Wiedererkennen eines eigenen verdrängten Wunsches in einer fremden Phantasie kann zu heftiger Angst führen oder zu einer Verführung werden. Während heftige Abwehr aus Angst vor einem Phantasieinhalt – etwa einer inszenierten Gewalt – meist zu einem Verbot führt, besteht die Verführung in einer Überidentifikation. Man wird beispielsweise zu einem „Fan" und kann sich an dem Phantasieinhalt gar nicht „satt" sehen.

Hier bewegen wir uns an der Grenze zu einem pathologischen Verhältnis von Phantasie und Realität. Ein Kind kann z. B. ebenso wie ein Erwachsener immer stärker von seinen Phantasien eingenommen werden (es wird zumindest von anderen so wahrgenommen), oder es muss bestimmte Phantasien oder Phantasiestrukturen zwanghaft wiederholen. Schließlich kann ein Mensch mit fehlender Ausgewogenheit im Phantasie- und Realitätserleben beziehungs- und lebensunfähig werden, ähnlich wie manche psychisch schwer kranke Menschen, deren Welt ja gerade von irrealen Vorstellungen über ihre Mitmenschen geprägt ist. Soweit zu einigen begrifflichen Definitionen.

Ich komme auf die Überlegung zurück, dass das Phantasieren oder die Teilhabe an einer Phantasie anderer etwa im Filmgeschehen durch das Miterleben im Zuschauen zu einer Entspannung führen kann. Diese Überlegung ist häufig als die so genannte „Katharsishypothese" missverstanden worden. Entspannung heißt in dem von mir angesprochenen Zusammenhang lediglich, dass die Beschäftigung mit einem „gefährlichen" Phantasieinhalt die psychischen Energien im Sinne des Entspannens temporär entleert, nicht aber als generelle Entleerung des Phantasiepotentials verstanden werden kann. Mit anderen Worten: Es handelt sich allenfalls um eine kurzzeitige Entspannung, die die Chance enthält, den Phantasieinhalt nicht zu einer realen Handlung werden zu lassen. Diesen für die Argumente des Begrenzens von Phantasien so wichtigen Aspekt werde ich nun behandeln.

Phantasie, Realität und Ich-Funktionen

Die Aneignung der äußeren Realität durch kindliche Wahrnehmungs- und Entwicklungsprozesse und die Darstellung der kindlichen Realität z. B. in der spielerischen Inszenierung werden den so genannten Ich-Leistungen zugeschrieben. Diese sind nicht von Anfang an vorhanden, sie müssen vielmehr im Zusammenspiel zwischen Anlage und Umwelt entwickelt werden. Unter Ich-Leistungen bzw. Ich-Funktionen versteht man im Allgemeinen die Fähigkeit des „Ich-Apparates" zur Anpassung der inneren Welt der Bedürfnisse und Wünsche eines Menschen an die äußere Realität sowie den Ausgleich von äußeren und inneren Ansprüchen. Sie entstehen durch Reifungs- und Lernvorgänge ausgehend von der sensumotorischen Ausstattung des Säuglings (vgl. Laplanche / Pontalis 1977, S. 196) über die Entwicklung der affektiven und mentalen Fähigkeiten bis hin zu dem, was man allgemein Kulturtechniken nennt. Ich verstehe hier unter dem Begriff Kulturtechniken neben dem Bereich der Kommunikationsmethoden über Schrift, Sprache und Bilder auch die kulturellen Beziehungsrituale, d. h. u. a. auch die Techniken, sich mit Erlaubtem und Verbotenem in der sozialen Gemeinschaft arrangieren zu können.

Hier spielt die mit der Entwicklung des Kindes wachsende Fähigkeit, mit Angst in einer gesunden Art umzugehen, eine wichtige Rolle – im Gegensatz zu Angstverarbeitungsformen, die konflikthaft sind und meist zu neurotischen Störungen bis hin zu deren körperlicher Manifestation führen. Mit Angst ist hier ein Gefühlszustand gemeint, der sowohl aus äußeren Quellen stammen, aber auch aus dem Innenleben des Menschen kommen kann.

Die ungestörte Entwicklung der Ich-Funktionen ist Voraussetzung für zunehmend realitätsgerechtes Handeln in Beziehungen, u. a. auch für die Selbstkontrolle der eigenen Phantasietätigkeit. D. h., dass die Beziehungsrealität, so wie wir sie als Erwachsene wahrnehmen bzw. interpretieren, erst nach und nach in die innere Welt des Kindes integriert wird. Kindliches Denken und Handeln ist aus der erwachsenen Perspektive naiv. Es enthält die seinen intellektuellen und affektiven Möglichkeiten angemessene Verarbeitung der Eindrücke aus seiner äußeren und inneren Welt. Störungen der Ich-Entwicklung führen unter Umständen dazu, dass Stadien der Wahrnehmungen von äußerer Welt einem frühen Entwicklungsalter verhaftet, d. h. fixiert bleiben, so dass ihre innere Repräsentanz als das wahre Abbild von Realität angesehen wird und – gefährlich – mit den Repräsentanzen kollidieren kann, die die Umwelt für Realität hält.

Was das Kind erlebt hat bzw. was ihm als Erlebnis in Aussicht gestellt wird, braucht den Raum der Phantasie, um schrittweise angeeignet zu werden. Am Anfang der Entwicklung im Verhältnis zu äußerer Realität, also nach der Geburt, ist für die seelische Balance des Kindes ausschließlich die primäre Beziehung etwa zur Mutter bzw. zum ersten Objekt der Befriedigung innerer Bedürfnisse und Wünsche von Bedeutung. Erst nach und nach werden für die innere Realität des Kindes dritte, vierte und andere Personen ähnlich bedeutsam. Die Repräsentation einer inneren Realität und damit auch die Möglichkeiten von Realitätskontrolle erweitern sich also schrittweise. Diesen Prozess hin zu einer autonomen Realität beschreibt Margret Mahler in ihrem Buch *Symbiose und Individuation* als die schrittweise Loslösung aus der Symbiose des Kindes mit der Mutter (vgl. Mahler 1980, S. 63 f.).

Für die Erweiterung der Phantasie der Verschmolzenheit mit der Welt hin zu einem Individuum mit einer sozialen Beziehungsrealität

ist das Probehandeln z. B. in Rollenspielen von entscheidender Bedeutung. So tun, als ob man jemand anderes (der schon etwas mehr kann) und doch auch man selbst sei, ist eine Nacherfahrung des Erlebten ebenso wie eine Vorbereitung auf Neues. Hier ein Beispiel, wie die innere Repräsentanz einer abrupten Trennung von diesem primären Objekt hin zu einer neuen Repräsentanz von Realität durch Probehandeln entwickelt werden kann: Das vierjährige Mädchen z. B., dessen Mutter gestorben ist, spielt mit ihrer neuen Stiefmutter: „Ich wäre jetzt das Baby im Bauch und du meine Mutter." Nach und nach wächst das Baby im Spiel, es trinkt an der Brust und wird im Wagen gefahren, bis die Stieftochter die neue Mutter wirklich als Mutter annehmen kann. Und auch die neue Mutter hat in diesem Spiel, d. h. im Raum der Phantasie, Gelegenheit, sich langsam an ihre neue Rolle zu gewöhnen. Die Phantasietätigkeit nützt also nicht nur dem Kind, sondern auch dem Erwachsenen.

Identifizierungen in phantasievollen und hoch organisierten Rollenspielen verlangen neben Ich-Leistungen einen „Kern" von Selbstbewusstsein und Selbstwert. Phantasietätigkeit und die Herausbildung eines Realitätsbewusstseins gehen deshalb auch mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls einher. Wer Sicherheit und Wertschätzung am Beginn seines Lebens erfahren hat und wer die Beziehung zur Mutter (hin zu neuen Beziehungspartnern) mit Bestätigung und Sicherheit verlassen kann, kann diese Sicherheit und Wertschätzung als permanente Gefühlsanteile entwickeln und in seine Identität integrieren: Es ist richtig, was ich mache, und es ist wertvoll. Deshalb bin ich richtig und wertvoll.

Die zunehmende Erfahrung von Autonomie ist der wohl zentrale Entwicklungsschritt in der Herausbildung eines Realitätsbewusstseins überhaupt. Wird das Kind in seinen frühen Erfahrungen gestört, verletzt oder gar misshandelt, d. h. z. B. zu sehr von der Mutter festgehalten oder zu früh verstoßen, dann können daraus Verhaltensweisen entstehen, die als unrealistische (Beziehungs-) Wünsche in Erscheinung treten. Sie führen zu heftigen Störungen, indem z. B. Kinder Pädagoginnen und Pädagogen ganz für sich allein beanspruchen und kaum oder überhaupt nicht ertragen können, dass es auch andere Kinder neben ihnen gibt. Ihre Welt ist von einer frühkindlichen Wunschphantasie bestimmt, der eine Beziehungsrealität gegenübersteht, die etwas anderes verlangt, nämlich das so genannte altersangemessen realitätskonforme Verhalten.

Die Herausbildung von Ich-Funktionen und Selbstwertgefühl steht ganz allgemein im Zusammenhang mit der psychischen Entwicklung des Kindes. Sie ist abhängig von den jeweiligen individuellen inneren Voraussetzungen, die ein Kind mitbringt, vor allem aber davon, wie die Umwelt, von der es abhängt, diese Entwicklung fördert oder hemmt. Die Realität besteht für ein Kind nämlich erst einmal über einen ziemlich langen Zeitraum aus den Beziehungserfahrungen, die es mit seiner unmittelbaren Umgebung macht.

Erwachsene erkennen dies allerdings oft nicht. Kinder verknüpfen ja Erfahrungen und Erinnerungen an das, was ihnen begegnet ist, oft so miteinander, dass auf den ersten Blick gar nicht nachvollziehbar ist, inwieweit sie die Realität, in der sie leben, erfasst haben. Als Reflex darauf neigt man leicht zu der Einstellung: Das begreift das Kind noch gar nicht, oder man unterstellt eine bestimmte Wirkung auf das Kind. Im Erziehungsprozess lernen deshalb Kinder auch zu unterscheiden, was geht und was nicht geht – oder was Erwachsene für Phantasie und was sie für Realität halten. Dabei spielt die Förderung oder die Zensur durch Erwachsene eine zentrale Rolle. Eltern, Lehrer oder andere erwachsene Vorbilder verlangen ja mit mehr oder weniger drastischen Erziehungsmaßnahmen von den Kindern das ab, was sie als Realität definieren. Man kann sich gut vorstellen, dass der Begriff „Realität" deshalb auch einen sehr starken subjektiven Aspekt hat.

Arrangement mit der Realität

Kinder lernen im Laufe ihrer Entwicklung, sich mit ihrer Lebensrealität zu arrangieren. Sind sie gesund, fröhlich und können sich ohne Schwierigkeiten den Anforderungen ihres Lebensumfelds stellen, dann kann man davon ausgehen, dass ihnen dies gelungen ist. Kindergarten- und Schulerfolg werden häufig als Kriterien für realitätsangemessene Entwicklung angesehen. Gleichwohl sind sie als Kriterien nicht immer verlässlich. Hinter guten Leistungen und sozialer Angepasstheit kann auch ein verzweifelter

Versuch stecken, Anerkennung zu bekommen – ebenso wie hinter „Dummheit“ häufig nicht Leistungsunfähigkeit, sondern ein Protest gegen die Anforderungen der Eltern und Erzieher vermutet werden kann.

Sind Kinder unglücklich oder häufig krank oder machen sie Eltern oder Pädagogen Sorgen, dann muss man annehmen, dass die Ausbildung ihrer Ich-Funktionen und ihres Selbstwertgefühls nicht in der Weise gefördert worden ist bzw. wird, wie sie es für eine Lebensbewältigung brauchen. Bei emotional gestörten Kindern ist deshalb die Fähigkeit zur realitätsgerechten Beziehungsaufnahme sehr wenig entwickelt. Sie müssen mühsam und über längere Zeiträume hin (mit manchmal nur sehr kleinen Fortschritten) etwa durch das (Phantasie-) Spiel, wertgeschätzt und gefördert werden. Im Spiel ist nämlich die Möglichkeit enthalten, noch einmal „geboren“ zu werden. Dies gibt die Chance, zu der Realität in Wahrnehmung und Verhalten zu gelangen, die Erwachsene schließlich akzeptieren können. Diese Art von Umgang mit kindlichem Spiel erfordert allerdings von den betreuenden Erwachsenen ein bedingungsloses Einlassen auf ihre (frühkindlichen) Phantasien.

Filmische Realität

Das Anschauen eines Films ist im Kontext des bisher Gesagten erst einmal die äußere Realität der aktuellen Situation. Dazu gehört u. a. auch die Abdunklung, die das Eintauchen in die Bilder der inneren Realität, der Ergriffenheit, des Gelangweiltseins oder des inneren Protests gegen die dargestellten Inhalte fördert. Entscheidend ist nicht so sehr der Verstand, mit dem man den Film wahrnimmt, sondern das Gefühl. Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, ob der Film vorgibt, die Realität zu zeigen oder die Fiktion. Das einzig Reale ist das Kino- (oder Fernseh-) Setting, also der Blick auf die Projektion.

In der Wahrnehmung des Projizierten eröffnet sich der Raum der inneren Phantasie, und zwar so, dass eine psychische Besetzung der projizierten Inhalte möglich ist: Ob die Identifikation mit dem Hauptdarsteller, mit einer Nebenrolle oder lediglich mit einem Aspekt des Filmthemas in diesem Innenraum stattfindet, hängt von der Attraktion und dem kulturellen Kontext ab. Am Beispiel von Filmen, deren szenische Abfolge man selbst bestimmen kann, lässt sich zeigen, wie sehr es letzten Endes um das individuelle Bedürfnis nach der „eigenen story“ geht.

Die Realität des Zuschauers ist dabei allein die des erfahrenen Gefühls. Die meisten Zuschauer erleben die filmische Projektion als Phantasie, die keine der Grenzen aus der Alltagsrealität kennt. Der Topos, in der Projektion die (fiktive) Realität mit einer projizierten Phantasie zu vermischen, ist selbst Gegenstand zahlreicher Filme gewesen. Es knüpft an das Phantasma der Unabhängigkeit von Zeit und Raum an, das sich in den meisten Filmen mit anderen Phantasmen wie etwa der Allmächtigkeit zu der Attraktion vermischt, die einen erfolgreichen Film ausmacht.

Was für Themen gilt, die für positive Wünsche herhalten, gilt deshalb selbstverständlich auch mit umgekehrten Vorzeichen für Filme, deren Inhalte als böse und gefährlich klassifiziert werden. Während erstere der Illusion einer Annäherung an paradiesische Zustände Nahrung geben, bieten letztere eher die Identifikation aus der Perspektive des „Jammertals“ bis hin zu archaischen Symbolen und Gestalten, die den Abstieg in die tiefsten Tiefen der Symbolisierung psychischer Angstzustände darstellen. Ich möchte hier die Märchen-Metapher der dreizehnten Tür auf die Zuschauer anwenden, denen der Weg aufgrund ihrer Ängstlichkeit verschlossen ist. Wie bekannt, eröffnet ja die dreizehnte Tür nicht nur den Blick auf das Ungeheuerliche, sie vermittelt auch Wachstum und Erkenntnis. Die Frage dabei ist, wer sich für welche Erkenntnis reif genug hält oder dafür gehalten wird.

Im Medium Film bleiben zwar solche Bilder Bilder, sie sind virtuell, selbst wenn man weiß, dass es jemanden gab, der unter den dargestellten Explosionen und Zerstörungen real gelitten hat. Ein in diesem Zusammenhang aber immer wieder diskutiertes Problem ist, welche Wirkung dann eintreten könnte, wenn diese Reife tatsächlich nicht vorhanden ist. Dabei wird in erster Linie auf den Film als Projektion und seinen projizierten Inhalt geschaut, weniger aber auf die Realität der Betrachtungssituation. Diese besteht ja darin, den Zuschauer möglichst weitgehend „gefangen“ zu nehmen und das, was an aktueller Realität außer dem

Film vorhanden ist und „stören“ könnte, soweit wie möglich zu eliminieren. Hier liegt die Crux bei der Einschätzung, wie die filmische Fiktion die innere Realität eines Zuschauers, d. h. seine Ich-Funktionen, überlasten kann. Ist z. B. die umgebende Realität des Zuschauers vollständig ausgeblendet oder lässt sie keine Ich-funktionale Abwehrmaßnahme von Angst zu, dann kann in der Tat die Überschwemmung mit Gefühlen von Angst zu einer milden Traumatisierung führen. Wenn aber der Freund, die Freundin oder die Mama neben dem Zuschauer sitzen, dann ist es einfach allein schon das Wiedererinnern dieser Realität, gewissermaßen das Auftauchen, das den Angstzustand erträglicher macht. Und wenn dies nicht reicht, wird ja oft der Körperkontakt gesucht, bzw. der Blick von der Leinwand oder dem Bildschirm ab- und dem positiven Objekt zugewendet.

Phantasie und Verarbeitung problematischer Realität

Die Beschäftigung mit spezifischen filmischen Inhalten und Phantasien sagt wahrscheinlich etwas über die inneren Thematiken, mit denen sich Kinder, Jugendliche und vielleicht auch Erwachsene beschäftigen. Die Schwierigkeit scheint darin zu liegen, dass die Äußerung solcher innerer Phantasien bzw. die Beschäftigung mit äußeren Bildern, etwa in Filmen, den Beziehungsanforderungen der äußeren Welt nicht gerecht wird und auch nicht gerecht werden kann. Das Hier und Jetzt verlangt eine andere Aufmerksamkeit als das Dort und Damals.

Für ein realitätsangemessenes Verhalten ist deshalb nicht nur eine Entwicklung der Phantasiefähigkeit Voraussetzung, sondern auch die Ich-Leistung, diese in dem Rahmen leben zu können, in dem auch die äußere Welt sich darauf einstellen kann. Eine hoch differenzierte Phantasie- und Spielfähigkeit ist zugleich auch ein Ausdruck für eine hoch entwickelte Persönlichkeit, wenn das Umschalten von der Beschäftigung mit den individuellen Phantasien auf die Beziehungsanforderungen im Hier und Jetzt gelingt.

Man kann wahrscheinlich davon ausgehen, dass Kinder in ihrer Phantasietätigkeit, z. B. also beim Spiel, die Themen darstellen, die sie beschäftigen, dass sie ihre alltäglichen Probleme verarbeiten und dass sie im spielerischen Probehandeln neue Verhaltensmöglichkeiten entwickeln. Identifikationen mit Phantasieangeboten wie etwa Medienhelden zeigen deshalb die personifizierte Thematik auf, um die das Interesse des Kindes kreist, und zwar nicht einfach an den Handlungen, die imitiert werden, sondern vor allem am Handlungskontext.

Der „gute“ Held schießt zwar genauso brutal wie der „Bösewicht“. Seine Motive aber – eingebettet in eine bestimmte Handlungsgeschichte – sind bei der Identifikation das Entscheidende: Der bewunderte oder „geliebte“ Held stammt aus dem gleichen psychischen Konfliktmilieu wie der Zuschauer, und er hat die Stärke (oder auch Mittel), die sich das Kind wünscht, d. h. die ihm fehlt (bzw. fehlen). Hans-Georg Trescher hat schon vor vielen Jahren am Beispiel von *Tom und Jerry* gezeigt, wie die Inhalte der Filmsequenzen mit der Verarbeitung von Ohnmachtserfahrungen bei kleinen Kindern übereinstimmen: „Die kleine Maus, in Wirklichkeit keinesfalls in der Lage, einer räuberischen Katze zu trotzen, triumphiert. Nicht sie ist hilflos, nein, der Kleine besiegt hier den Großen. Die Macht-Ohnmacht-Relation wird umgekehrt. Der in Wirklichkeit notwendig schwächere, ausgelieferte Kleine ist hier der Starke, der Sieger im Kampf auf Leben und Tod zwischen Maus und Katze. In der Identifikation der kleinen Fernsehzuschauer mit der kleinen, aber nur scheinbar schwachen Maus können auch sie den Großen sagen (ohne es auszusprechen): ‚Auch ich werde es euch schon noch zeigen – wenn ich einmal groß bin‘“ (Trescher 1983, S. 176).

Diese Sichtweise der kindlichen Phantasie gilt nicht nur für die normale Entwicklung und die positiven Anforderungen der Umwelt an die Lernfähigkeit eines Kindes. Sie gilt auch und vor allem für das, was dem Kind in seiner Entwicklung Mühe macht, was es stört oder gar behindert. Die Attraktion von Aggression und Gewalt im Film deuten in diesem Sinne auf Konflikterfahrungen hin, die man auf zweierlei Arten interpretieren kann: Zum einen kann sich in der filmischen Phantasie eine Konflikterfahrung verschlüsselt oder offen wiederholen. Diese muss dem Kind nicht einmal bewusst sein. Die Lebensgeschichte so manch eines aggressiv spielenden Kindes stimmt (vor allem in dem Aspekt Verletzung des Selbstwertgefühls) verblüffend mit der (Rahmen-) Lebensgeschichte

eines Medienhelden überein. Medienphantasien führen deshalb so leicht zu Identifikationen, weil sie eine unerschöpfliche Vielfalt von Geschichten und Charakteren anbieten.

Der zweite Aspekt, den ich benennen möchte, ist der der Rache und Vergeltung. Traumatische Erfahrungen in der Lebensgeschichte verursachen ja nicht nur Leiden und Schmerz. Sie machen auch wütend, z. B. wütend auf den Verursacher. Die meisten Angebote zur Identifikation mit brutalen Phantasiehelden sind denn auch in dieser Weise attraktiv. So agieren z. B. viele bei Kindern beliebte Medienhelden aus der Position der Nicht-Etablierten, die – an der Grenze zur Legalität gegen die „Bösen" agierend – in der medialen Phantasie nicht oder nur unzureichend zur Rechenschaft gezogen werden. Es ist dies die Position, in der sich Kinder häufig befinden: sich von den Eltern ungerecht behandelt fühlend, von der Elterngeneration im Stich gelassen und ohne legale Möglichkeiten der Genugtuung. Da kommt eine Bande der „guten" Gesetzlosen gerade recht.

Die Verschiebung der Vergeltungs- und Racheimpulse auf symbolische, also im weitesten Sinne phantastische Objekte und das Ausleben der Vergeltungsphantasien in projektiven Phantasien können als Botschaft an die Umwelt verstanden werden. Sie zeigt einen oder mehrere Aspekte der Not des Kindes. Das Kind ist z. B. nicht der Medienheld, es ist verkleidet in dessen Gewand, weil dieses zu seinem inneren Zustand passt. Durch sein Interesse an einem bestimmten Film „spricht" das Kind zu uns. In dem Umgang der Erwachsenen miteinander ist allerdings die Symbolsprache der Phantasie und der Identifikation mit Rollen in szenischen Darstellungen z. T. verloren gegangen. Dahinter steht der Glaube oder die Überzeugung, dass man ja schließlich in der Realität der sprachlichen Verständigung lebe. Und das, was man selbst einmal als Kind zur Verfügung hatte, ist meist in Vergessenheit geraten. Aber das Unbewusste wäre in der Lage, das Unbewusste des Kindes zu „verstehen" – vielleicht so, wie der Zuschauer eines Stückes „mitlebt", was auf der Bühne vor ihm verhandelt wird, wenn es denn das „richtige" Stück ist.

Für eine Balance zwischen Phantasie und Realität

Identifikatorische Phantasien, vor allem wenn sie sich aus grundsätzlichen Beziehungszusammenhängen speisen, bilden zur Realität ein elementar notwendiges Pendant. In ihnen können Wünsche artikuliert und Gefahren auf Probe bestanden werden. Sie bilden eine lebensnotwendige Balance zu den realen Kränkungen und Entbehrungen.

Folgendes Beispiel beschreibt den Übergang von der Phantasie zur Realität an einem Montagmorgen in einer Sonderschule und gibt zugleich eine Anregung, wie man das Verhältnis von Phantasie und Realität konstruktiv nutzen kann: „Schauplatz: eine Grundstufen-Klasse einer Lernbehindertenschule, 18 Kinder zwischen 7 und 12 Jahren. Es ist ein ganz normaler Schultag, auf dem Lernzielprogramm stehen Übungen zur Buchstabensynthese, Leseübungen und ein Arbeitsblatt mit Purzelwörtern und anderen netten Kleinigkeiten. Die Kinder spielen allerdings nicht mit. Es scheint alles so wie immer zu sein – aber die Kinder sind heute nicht zum Lernen zu bewegen. Liegt es am Wetter, sind etwa der Vollmond oder das gestrige Fernsehprogramm daran schuld? Der tägliche Übergang vom Spiel zur Arbeit, den die Kinder gewohnt sind und der sonst keine Probleme mehr mit sich bringt, will heute nicht gelingen. Mehrfache Aufforderungen an die Gesamtgruppe sowie an jeden einzelnen Schüler, sich zu setzen und eine ‚Aufmerksamkeitshaltung' einzunehmen, bewirken nicht viel, bei manchen Kindern gar nichts. Unverdrossen toben drei Viertel der Kinder herum und spielen Monster, Graf Dracula, Vampir und Zombie, indem sie fürchterliche Grimassen mit weit aufgerissenen Mündern schneiden, ihre Hände zu hocherhobenen Krallen formen und unter gräßlichen Grunzlauten und gellenden Schreien über ihre Opfer herfallen. Mehrere kämpfende, beißende und blutsaugende Kinder liegen schon am Boden und hinterlassen Vampirleichen, die jedoch bald wieder auferstehen, um ihrerseits als blutrünstige Monster nach neuen Opfern in der Klasse zu suchen. Der Lärmpegel und das sich verbreitende Chaos sind nicht unerheblich. Etwas hilflos stehe ich daneben und versuche zu begreifen, was hier passiert. Zweifellos ist das Geschehen meiner Kontrolle entglitten: die Kinder erscheinen mir vollkommen in ihrem Agieren

Literatur:

Clos, R.:
Wer braucht eine Monsterschule? In: H. Reiser/ H.-G. Trescher (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Mainz 1987, S. 19 – 38.

Freud, S.:
Der Dichter und das Phantasieren. GW VII. 1908.

Freud, S.:
Die Traumdeutung. GW II – III. 1900.

Freud, S.:
Jenseits des Lustprinzips. GW XIII. 1920.

Koester, U.:
„Was kann ich denn mal spielen? Spielmöglichkeiten in Schulklassen. In: C. Büttner (Hrsg.): Spielerfahrungen mit Kindern. Frankfurt a. M. 1981, S. 18 – 49.

Mahler, M.:
Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt a. M. 1980.

Trescher, H.-G.:
Aspekte der Lebenswirklichkeit und des Fernsehkonsums von Kindern. In: A. Leber u. a.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt a. M. 1983, S. 173 – 180.

versunken, sie sind nicht mehr ansprechbar und zu bändigen […]. Aus Erfahrung weiß ich nur zu gut, daß in einer solchen Situation Demonstrationen meiner Macht letztlich nur zum endgültigen Beweis meiner Hilflosigkeit führen würden – es sei denn, ich stellte mich blind […]. Da es gerade zur zweiten Stunde geläutet hat, erkläre ich, daß es nun ein Uhr nachts sei, die Geisterstunde vorbei und alle Vampire und sonstigen Monster in ihre Särge zurück müßten. Spielerisch schließe ich mit einem Zeichenblockdeckel den Sarg über jedem Monsterkind. Währenddessen läuft eine lebhafte Diskussion darüber, ob man sich nun an die Geisterstunde halten soll oder nicht. Vorerst ist die Stimmung nicht so, daß die Geisterstunde zu beenden wäre, aber zumindest ist wieder ein Gespräch zwischen den Kindern und mir entstanden. Die innere Unruhe der Kinder ist noch zu groß, als daß sie sich auf die Auseinandersetzung mit Buchstaben konzentrieren könnten. Schließlich ein unerwarteter, liebevoller Einigungsvorschlag seitens der Kinder: ‚Oh ja, wir sind jetzt Monsterkinder in der Monsterschule!' ‚Meine Güte', sage ich, ‚was brauchen die denn für einen Lehrer, das muß ja ein ganz fürchterlicher sein!' Da zahlreiche Phantasien über den Monsterlehrer folgen, schlage ich vor, einen solchen an die Tafel zu malen. Es entsteht unter reger Beteiligung der sich langsam beruhigenden Kinder eine grauenhaft hässliche Figur an der Tafel, die alle wesentlichen Merkmale der von ihnen zuvor gespielten Monster aufweist. Es wird mir erklärt, das sei ich […]. Zwar werden die Kinder (nun) etwas ruhiger, aber der Lerneffekt dieser Stunde – betrachtet man ihn unter dem Aspekt der zuvor gesetzten Lernziele zur Buchstabensynthese – geht tatsächlich gegen null. Ein einziges der anwesenden Kinder hat meinen Arbeitsauftrag verstanden, d. h. im Angesicht der Monster annehmen können und umgesetzt. Nach der großen Pause nun endlich finden die Kinder Ruhe in der Kunststunde. Thema ist, mit Wasserfarben zwei Monster zu malen: den bunten Königsdrachen, der farbig schön, edel und gut ist und sich im Kampf befindet mit dem bösen Schlammdrachen, der seinem dunklen Loch entkrochen ist und in dreckigen Farben erscheint. Offensichtlich trifft sich diese Themenstellung zufällig mit der inneren Wirklichkeit der Kinder. Sie können von ihrem ‚Spiel' ablassen. Sie sitzen relativ ruhig auf ihren Plätzen. Guten Gewissens kann ich im Lehrbericht vermerken: Die Kinder sollen die Unterscheidungsfähigkeit zwischen reinen und gemischten Farben schulen" (Clos 1987, S. 19f.).

So schwer es sein mag, sich auf kindliche Phantasien einzulassen – vor allem, wenn man sie scheußlich oder gar bedrohlich findet: Für das Kind ist diese Phantasie zugleich seine (innere) Realität. Ich gebe zu bedenken, dass Erwachsene mit einer „Phantasiezensur" eine Enttäuschung und eine Gegenbewegung im Kind bzw. in einer Kindergruppe verursachen können. Erstere kann zu besonders intensiven Rache-Phantasien und zur Identifikation mit dem Einzelkämpfer, letztere etwa zur Phantasie einer „Bande" führen, die sich den erzieherischen Bemühungen grundsätzlich und penetrant widersetzt.

Wenn Kindern kein oder nur unzureichender Raum zur Entfaltung auch ihrer unangenehmen und „bösen" Identifikationsphantasien zur Verfügung steht, müssen sie sich einen solchen suchen. Es wäre günstig, wenn es einer sein könnte, den ihnen die um sie besorgten Erwachsenen zur Verfügung stellen. Das ist sicherlich besser, als wenn sie sich einen solchen Raum in Umgebungen suchen, bei denen man wirklich in Sorge geraten kann.

Prof. Dr. Christian Büttner arbeitet als Psychologe bei der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt a. M.