

Marion Plien

Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher

Der Einfluss von Spielfilmen auf die Wahrnehmung der Welt



Geographie

Erdkundliches Wissen – Band 160

Franz Steiner Verlag

Marion Plien
Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher

ERDKUNDLICHES WISSEN

Schriftenreihe für Forschung und Praxis

Begründet von Emil Meynen

Herausgegeben von Martin Coy, Anton Escher und Thomas Krings

Band 160

Marion Plien

Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher

Der Einfluss von Spielfilmen
auf die Wahrnehmung der Welt



Franz Steiner Verlag

Mit freundlicher Unterstützung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Forschungsförderung.

Umschlagabbildung: © Sergey Nivens – Fotolia.com #75190517

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-11320-5 (Print)

ISBN 978-3-515-11324-3 (E-Book)

INHALTSVERZEICHNIS

A. Abbildungsverzeichnis	8
B. Tabellenverzeichnis	11
I. Einleitung	13
1. Spielfilme in den Lebenswelten von Jugendlichen.....	13
2. Fragestellung dieser Forschungsarbeit.....	15
3. Stand der Forschung.....	17
II. Forschungsdesign	20
III. Theoretische Perspektiven	24
1. Geographische Imaginationen.....	25
1.1 <i>Cognitive maps</i>	25
1.2 Imaginäre Geographien.....	30
1.3 <i>Place</i> und <i>sense(s) of place</i>	37
1.4 Imaginäre Geographien – Theoretische Analysefolie I.....	40
2. Imaginäre Geographien filmischer Umweltwahrnehmung.....	44
2.1 Wahrnehmung unmittelbarer Umwelten.....	46
2.2 Wahrnehmung filmischer Umwelten.....	54
2.3 Filmische Umweltwahrnehmung – Theoretische Analysefolie II.....	66
3. Imaginäre Geographien filmischer Umweltwahrnehmung bei Jugendlichen.....	68
3.1 Kognition als Einflussfaktor.....	68
3.2 Sozialisation und Enkulturation als Einflussfaktoren.....	70
3.3 Entwicklungsaufgaben als Einflussfaktor.....	72
4. Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher – Theoretische Analysefolie dieser Forschungsarbeit.....	77
IV. Methodik	81
1. Methoden der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der 1. Erhebungsphase (2010).....	82
2. Methoden der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der 2. Erhebungsphase (2012).....	85
3. Kritik des methodischen Vorgehens – Konstruktionen dritter Ordnung.....	94
V. Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher	97
1. Sehnsuchtsgeographien.....	98
1.1 Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	98
1.2 Imagination und <i>espace pictural</i>	102

1.3	<i>Place</i> und <i>espace filmique</i>	106
1.4	<i>Sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	107
1.5	Theorie der Sehnsuchtsgeographien.....	109
2.	Geographien des Selbst.....	118
2.1	Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	118
2.2	Imagination und <i>espace pictural</i>	123
2.3	<i>Place</i> und <i>espace filmique</i>	126
2.4	<i>Sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	128
2.5	Theorie der Geographien des Selbst.....	129
3.	Ablehnungsgeographien.....	142
3.1	Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	142
3.2	Imagination und <i>espace pictural</i>	146
3.3	<i>Place</i> und <i>espace filmique</i>	149
3.4	<i>Sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	149
3.5	Theorie der Ablehnungsgeographien	151
4.	Lerngeographien.....	161
4.1	Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	161
4.2	Imagination und <i>espace pictural</i>	164
4.3	<i>Place</i> und <i>espace filmique</i>	166
4.4	<i>Sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	167
4.5	Theorie der Lerngeographien	168
5.	Ferne Geographien	176
5.1	Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	176
5.2	Imagination und <i>espace pictural</i>	177
5.3	<i>Place</i> und <i>espace filmique</i>	180
5.4	<i>Sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	180
5.5	Theorie der Fernen Geographien.....	182
6.	Fiktive Geographien.....	188
6.1	Internalisierte, gesellschaftlich geteilte Vorstellung mit biographischer Modifikation.....	188
6.2	Imagination und <i>espace pictural</i>	189
6.3	<i>Place, sense of place</i> und <i>espace filmique</i>	210
6.4	Theorie der Fiktiven Geographien	211
	Indienbilder	201
7.	Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher – weitere Ergebnisse	217
7.1	Imaginäre Geographien.....	217
7.2	Filmische Umweltwahrnehmung	221
	7.2.1 Filmische Umweltwahrnehmung und der <i>espace pictural</i>	222
	7.2.2 Filmische Umweltwahrnehmung und der <i>espace filmique</i>	226

VI. Zusammenfassung	235
1. Theorie der (Filmisch) imaginierten Geographien.....	235
2. Theorie der filmischen Umweltwahrnehmung (im <i>espace pictural</i> und <i>espace filmique</i>).....	237
3. Theorie der Filmisch imaginierten Geographien (Jugendlicher)-Kategorien	241
3.1 Sehnsuchtsgeographien	241
3.2 Geographien des Selbst	243
3.3 Ablehnungsgeographien	245
3.4 Lerngeographien.....	247
3.5 Ferne Geographien	249
3.6 Fiktive Geographien.....	251
4. Kritische Reflexion der Ergebnisse	253
C. Quellenverzeichnis	255
D. Anhang – Informeller schriftlicher Test zum Erfassen der Erfahrungen mit filmischen Narrationen (März 2012)	265
Danksagung	269
Zusammenfassung	271

A. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Forschungsdesign und -ablauf (PLIEN 2015)	21
Abb. 2: Visualisierung der Ergebnisse aus der empirischen Erhebung (Juni 2010) (PLIEN 2015) ..	22
Abb. 3: Dimensionen von <i>cognitive maps</i> (PLIEN 2015 nach DOWNS und STEA 1977)	26
Abb. 4: Titelblatt der illustrierten Weltgeschichte aus dem Jahr 1935 (Associated Newspapers 1935 in: DRIVER 1999: 211)	33
Abb. 5: Dimensionen von imaginären Geographien (PLIEN 2015 nach GREGORY 1996, DRIVER 1999 und SAID ³ 2003)	36
Abb. 6: Dimensionen von <i>place</i> (PLIEN 2015 nach RELPH 1976, AGNEW 1987 und CRESSWELL 2004)	39
Abb. 7: Imaginäre Geographien – Theoretische Analysefolie I (PLIEN 2015)	43
Abb. 8: Wahrnehmungszyklus von NEISSER (² 1996: 27)	47
Abb. 9: Handlungstheoretisches Modell der Mensch-Umwelt-Interaktion von WEICHHART (1986: 85)	49
Abb. 10: Einflussfaktoren auf die Umweltwahrnehmung in dieser Forschungsarbeit (PLIEN 2015 nach WEICHHART 1986: 85, WAPPNER 1987: 1435, KENNEDY 1994: 163 und WEICHHART 2008: 143)	53
Abb. 11: Allgemeines Prozessmodell bei der Verarbeitung filmischer Information nach OHLER (1994: 33)	59
Abb. 12: Die Rolle von Meta-Emotionen im Rezeptionsprozess (PLIEN 2015 nach WIRTH 2013: 227–229)	60
Abb. 13: Vier-Phasenmodell der Rezeptionstheorie von GRODAL (1997: 59)	61
Abb. 14: Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung filmischer Umwelten (PLIEN 2015 nach WORTH 1969, TAN 1996, GRODAL 1997, BLOTHNER 1999, EDER 2000, RENNER 2008, BRÜTSCH 2011 und HICKETHIER ³ 2001)	67
Abb. 15: Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1953) (DREHER und DREHER 1985: 59)	74
Abb. 16: Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher– Theoretische Analysefolie dieser Forschungsarbeit (PLIEN 2015)	80
Abb. 17: Medienbeschäftigung in der Freizeit nach Geschlecht aus dem Jahr 2014 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014: 12)	84
Abb. 18: Methodische Triangulation im Forschungsdesign (PLIEN 2015)	87
Abb. 19: Forschungsdesign und -ablauf (PLIEN 2015)	93
Abb. 20: Das Taj Mahal als Teil Alexanders Indienimagination (Wikipedia 23.05.2015)	201
Abb. 21: Kühe auf einer Verkehrsstraße als Teil Alexanders Indienimagination (Reutersmedia 23.05.2015)	201
Abb. 22: Volle Verkehrsstraßen als Teil Alexanders Indienimagination (Hemapen Files 23.05.2015)	201
Abb. 23: Ein Sikh in Indien als Teil Alexanders Indienimagination (Wikimedia 23.05.2015)	201
Abb. 24: Gassen einer Marginalsiedlung in Mumbai (BOYLE 2008: 00:17:02)	202
Abb. 25: Waschplatz in einer Marginalsiedlung in Mumbai (BOYLE 2008: 00:15:50)	202
Abb. 26: Volle Straßen in Mumbai (BOYLE 2008: 01:36:34)	202
Abb. 27: Angestellte in einem Bordell (BOYLE 2008: 00:52:13)	203
Abb. 28: Eine Familie im Zug (BOYLE 2008: 00:38:03)	203
Abb. 29: Jamal im Haus von Javed (BOYLE 2008: 01:16:38)	203
Abb. 30: Mindmap zu Indien (Alexander, Jahrgang 11, 19.–20.03.2012)	104
Abb. 31: Alexanders Sehnsuchtsgeographie (PLIEN 2015)	108

Abb. 32: Gasse einer Marginalsiedlung mit Obstständen und Grünpflanzen (BOYLE 2008: 00:16:52)	204
Abb. 33: Der Garten der Familie Verma (NAIR 2001: 00:37:47)	204
Abb. 34: Theorie der Sehnsuchtsgeographien (PLIEN 2015)	118
Abb. 35: Mindmap zu Indien (Samira, Jahrgang 11, 19. und 21.03.2012).....	120
Abb. 36: Das Taj Mahal als Bestandteil Samiras Indienimagination (Indien Tourismus.de 19.03.2012)	205
Abb. 37: Menschenmengen als Teil Samiras Indienimagination (Zeit.de 19.03.2012).....	205
Abb. 38: Überfüllte Züge als Teil Samiras Indienimagination (Diepresse.de 19.03.2012).....	205
Abb. 39: Überschwemmte Straßen als Teil Samiras Indienimagination (Welt.de 19.03.2012).....	205
Abb. 40: Volle Straßen als Teil Samiras Indienimagination (Nationalgeographic.de 19.03.2012).....	205
Abb. 41: Die Frauen feiern die Hochzeit mit Gesang und Tanz im Garten NAIR 2001: 00:47:17)	206
Abb. 42: Die Großfamilie Verma am Vorabend der Hochzeit (NAIR 2001: 01: 21: 37).....	206
Abb. 43: Samiras Geographie des Selbst (PLIEN 2015).....	129
Abb. 44: Mindmap zu Indien (Ahmed, Jahrgang 11, 05. und 07.03.2012)	135
Abb. 45: Theorie der Geographien des Selbst (PLIEN 2015)	141
Abb. 46: Mindmap zu Indien (Marie, Jahrgang 6, 05. und 07.03.2012)	143
Abb. 47: Mindmap zu Mumbai (Marie, Jahrgang 6, 05. und 07.03.2012)	144
Abb. 48: Mindmap zu Neu-Delhi (Marie, Jahrgang 6, 05. und 07.03.2012).....	145
Abb. 49: Kinder fliehen vor der Polizei in die Marginalsiedlung (BOYLE 2008: 00:06:14)	206
Abb. 50: Bilder aus einer Marginalsiedlung (BOYLE 2008: 00:06:44).....	207
Abb. 51: Klassensaal von Jamal und Salim (BOYLE 2008: 00:08:13).....	207
Abb. 52: Jamal und Salim in einer Marktstraße (BOYLE 2008: 00:13:17)	207
Abb. 53: Das Polizeirevier von innen (BOYLE 2008: 00:13:58).....	208
Abb. 54: Straßenszene in Mumbai (BOYLE 2008: 00:26:28)	208
Abb. 55: Garten der Familie Verma (NAIR 2001: 00:03:50)	208
Abb. 56: Straßenszene in Neu-Delhi (NAIR 2001: 00:30:15).....	209
Abb. 57: Studioszene in Neu-Delhi (NAIR 2001: 00:06:06).....	209
Abb. 58: Straßenszene in Neu-Delhi (NAIR 2001: 00:08:24).....	209
Abb. 59: Haus der Familie Verma (NAIR 2001: 00:20:10)	210
Abb. 60: Golfplatz (NAIR 2001: 00:45:47).....	210
Abb. 61: Ein Café (NAIR 2001: 01:03:09).....	210
Abb. 62: Maries Ablehnungsgeographie (PLIEN 2015).....	150
Abb. 63: Mindmap zu Indien (Andrej, Jahrgang 11, 19. und 21.03.2012)	152
Abb. 64: Fotocollage zu den inneren Indienbildern von Andrej (19.03.2012)	211
Abb. 65: Weitere Fotocollage zu den inneren Indienbildern von Andrej (19.03.2012).....	212
Abb. 66: Weitere Fotocollage zu den inneren Indienbildern von Andrej (19.03.2012).....	213
Abb. 67: Fotocollage zu den inneren Indienbildern von Anna (19.03.2012)	214
Abb. 68: Mindmap zu Indien (Anna, Jahrgang 11, 19. und 21.03.2012)	157
Abb. 69: Theorie der Ablehnungsgeographien (PLIEN 2015)	160
Abb. 70: Mindmap zu Indien (Lena, Jahrgang 6, 19. und 21.03.2012).....	162
Abb. 71: Fotocollage zu den inneren Indienbildern von Lena (19.03.2012).....	215
Abb. 72: Kameranachschwenk über Mumbai (BOYLE 2008: 00:47:41).....	216
Abb. 73: Lenas Lerngeographie (PLIEN 2015).....	168
Abb. 74: Mindmap zu Indien (Helena, Jahrgang 11, 05. und 07.03.2012).....	172
Abb. 75: Theorie der Lerngeographien (PLIEN 2015).....	175
Abb. 76: Rama in der Marginalsiedlung, in der Jamal und Salim leben (BOYLE 2008: 00:17:14).....	216
Abb. 77: Mindmap zu Indien (Baran, Jahrgang 6, 19. und 21.03.2012)	178
Abb. 78: Barans Ferne Geographie (PLIEN 2015).....	181
Abb. 79: Mindmap zu Indien (Jane, Jahrgang 6, 19. und 21.03.2012).....	183
Abb. 80: Mindmap zu Neu-Delhi (Jane, Jahrgang 6, 19. und 21.03.2012)	186

Abb. 81: Mindmap zu Mumbai (Jane, Jahrgang 6, 05. und 07.03.2012).....	186
Abb. 82: Theorie der Fernen Geographien (PLIEN 2015)	187
Abb. 83: Leilas Fiktive Geographie (PLIEN 2015).....	193
Abb. 84: Theorie der Fiktiven Geographien (PLIEN 2015)	199
Abb. 85: Indienimaginationen der Jugendlichen nach Themen vor den Filmrezeptionen (PLIEN 2015).....	218
Abb. 86: Filmisch imaginierte Indienimaginationen der Jugendlichen nach Themen nach den Filmrezeptionen (PLIEN 2015)	219
Abb. 87: Mental map zu Mumbai (Andrej, 19. und 21.03.2012)	224
Abb. 88: Mental map zu Neu-Delhi (Andrej, 19. und 21.03.2012).....	225
Abb. 89: Mental map zu Mumbai (links: „Mumbai arm“) und zu Neu-Delhi (rechts: „Mumbai reich“) (Jane, 05.–07.03.2012)	225
Abb. 90: Mindmap zu Schweden (Jonas, Jahrgang 11, 05.03. und 08.03.2012).....	233
Abb. 91: Theorie der (Filmisch) imaginierten Geographien Jugendlicher (PLIEN 2015).....	236
Abb. 92: Theorie der Interaktion zwischen den imaginären Geographien und dem Wahrnehmungs- (<i>espace pictural</i>) bzw. Erlebnisraum (<i>espace filmique</i>) (PLIEN 2015).....	238
Abb. 93: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	242
Abb. 94: Theorie der Sehnsuchtsgeographien (PLIEN 2015)	243
Abb. 95: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	244
Abb. 96: Theorie der Geographien des Selbst (PLIEN 2015)	245
Abb. 97: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	246
Abb. 98: Theorie der Ablehnungsgeographien (PLIEN 2015)	247
Abb. 99: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	248
Abb. 100: Theorie der Lerngeographien (PLIEN 2015).....	249
Abb. 101: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	250
Abb. 102: Theorie der Fernen Geographien (PLIEN 2015)	251
Abb. 103: Beeinflussung der imaginären Geographien dieser Gruppe an Jugendlichen (PLIEN 2015).....	252
Abb. 104: Theorie der Fiktiven Geographien (PLIEN 2015)	253
Abb. 105: Beispiele einzelner Einstellungsgrößen (PLIEN 2015 nach KLANT und SPIELMANN 2011: 97)	265–67

B. TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Einflussfaktoren auf die Umweltwahrnehmung (PLIEN 2015 nach WEICHHART 1986: 85, WAPPNER 1987: 1435, KENNEDY 1994: 163 und WEICHHART 2008: 143).....	50
Tab. 2: Grundkomplexe nach BLOTHNER auf der Grundlage der Archetypen von JUNG (PLIEN 2015 nach BLOTHNER 1999: 98–144).....	64
Tab. 3: Zusammenhang von Lebens- und Medienthemen bei Jugendlichen (BARTHELMES 2001: 87).....	76
Tab. 4: An die Fragestellung angepasstes Einstellungsprotokoll (PLIEN 2015 nach HICKTHIER 2002: 39).....	91
Tab. 5: Häufigkeitsverteilung der Einflussfaktoren seitens des Rezipienten innerhalb der einzelnen Kategorien (PLIEN 2015)	230
Tab. 6: Häufigkeitsverteilung der Einflussfaktoren seitens der filmischen Narration innerhalb der einzelnen Kategorien (PLIEN 2015)	231

Für Heidemarie & Roland Dörr und Oliver Plien

„Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die der
Leute, welche die Welt nie angeschaut haben.“
(Alexander Freiherr von Humboldt (1769–1859))

I. EINLEITUNG

1. SPIELFILME IN DEN LEBENSWELTEN VON JUGENDLICHEN

Beiträge von Schülerinnen und Schülern¹ im Geographieunterricht wie die folgenden verdeutlichen den Einfluss filmischer Narrationen auf die geographischen Imaginationen von Jugendlichen:

„In Spielfilmen, die in anderen Ländern spielen kann man etwas über die dortige Kultur lernen. Zum Beispiel in *Wüstenblume*² erkennt man den Zusammenhalt, den die da haben, wenn sie zusammen singen: So etwas gibt es in Deutschland nicht mehr.“ (Zitat 1, w., Jahrgangsstufe 8, 2010)

Die Jugendliche glaubt, dass sie durch den Spielfilm Wissen über gesellschaftliche Praktiken in Somalia erlangt hat. Die somalische Gesellschaft kennzeichnet sich ihrer Meinung nach durch enge persönliche Bindungen, die durch Aktivitäten wie das gemeinsame Singen deutlich werden. Tatsächlich gibt es in dem Spielfilm *Wüstenblume* (2009) eine Sequenz, in der eine Familie an einem Feuer sitzt und gemeinsam singt. Die Analyse der Figuren und deren Handlungen lässt allerdings keinerlei persönliche Bindungen oder Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern erkennen. Eine weitere Jugendliche fast ihre Wahrnehmungen in *Marrakesch* (1998)³ wie folgt zusammen:

„Ich verbinde mit Marokko jetzt so Bilder mit großen Märkten, mit Menschenmengen, die diskutieren und feilschen. Dieses Miteinander, dass alle irgendwie ihr Leben mit den anderen teilen, obwohl sie halt eigentlich nichts haben. Und halt diese Wüste. Dieser Ausblick, als die auf diesem Hügel waren. Und man hat irgendwie diese Einsamkeit gespürt, aber halt auch gleichzeitig die Natur gefühlt, und dass das nicht schlimm ist, dass man allein ist, weil man irgendwo da ist. Also, aus dem Film nehme ich mit, dass es interessant wäre, dahin zu reisen.“ (Zitat 2, w., Jahrgangsstufe 11, 2012)

Dieser Jugendlichen ermöglicht der Spielfilm sogar ihren Hunger nach bedeutsamen Erlebnissen zu stillen. Damit befriedigt er ein überindividuelles Bedürfnis des 21. Jahrhunderts (BLOTHNER 1999:9). Schließlich kommentiert eine weitere Jugendliche den Spielfilm *Sex and the City – Der Film* (2008) wie folgt:

- 1 Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen wird im Folgenden lediglich die männliche Form stellvertretend für beide Geschlechtergruppen verwendet.
- 2 HORMANN, S. (Regie) (2009): *Wüstenblume*. 121 Minuten.
- 3 MCKINNON, G. (Regie) (1998): *Marrakesch*. 98 Minuten.

„Bei *Sex and the City*⁴ kann man auch etwas über New York City lernen besonders durch Carrie und wie die da gelebt hat. Da habe ich mir auch als Ziel genommen wirklich mal nach New York zu fliegen und da auch zu leben. Da ist alles so toll da. So eine Kolumne zu schreiben, dass würde ich auch gerne machen. Sie [*über Carrie*] schreibt ja über sich selber und analysiert sich selber und das würde ich auch gerne machen und ich hätte auch nichts dagegen das in Amerika zu machen, bevorzugt in Amerika, weil ich denke, dass man da mit ganz Wenig ganz Groß herauskommen kann.“ (Zitat 3, w., Jahrgangsstufe 9, 2010)

Diese Jugendliche erkennt wiederum nicht, dass sie keine Kenntnisse über New York City beschreibt, sondern vielmehr den von ihr durch die Filmerfahrung entwickelten *place*. Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass Spielfilme nicht nur in quantitativer⁵, sondern auch in qualitativer Hinsicht eine große Rolle in den Wahrnehmungen Jugendlicher spielen. Wie in den aufgeführten Zitaten deutlich wird verbreiten Spielfilme Jugendlichen zufolge Wissen über Kulturen (vgl. Zitat 1), das sich allerdings lediglich als eine Aneignung der massenmedialen (postkolonialen) Diskurse und/oder romantisierten geographischen Imaginationen von alltäglichen Praktiken in den sog. Schwellen- und Entwicklungsländern erweist. Dabei erkennen die Jugendlichen nicht, dass sie sowohl *place stereotypes* als auch den von ihnen durch die Filmerfahrung entwickelten *place* beschreiben (vgl. Zitat 2 und 3). So ist in Zitat 3 zu erkennen, dass die Jugendliche die Projektion der aus der Tiefenstruktur des Filmes angesprochenen eigenen Sehnsüchte und Wünsche (die ROLLER 2006: 67 als „Subtext“ bezeichnet) auf das Setting bzw. die inszenierten Stadtviertel selbstredend nicht entdeckt, sondern ihre imaginären Geographien zu scheinbar „objektiven“ Kenntnissen über eine Metropole und sogar eine Nation, in diesem Fall die USA, werden. Obwohl einige Jugendliche erkennen, dass es sich bei Spielfilmen bzw. filmischen Landschaften um eine eigene „ästhetische“ Sinnprovinz handelt bzw. filmische Narrationen kein differenziertes und mehrperspektivisches Wissen über die „Wirklichkeit“, d.h. über Orte, Menschen, Länder, Landschaften, Gesellschaften und Kulturen verbreiten können, geben sie, wenn nach ihrem Wissen gefragt, die Inhalte der Inszenierungen und damit die geographische Imaginationen und den *place*, den der Film anbietet, wieder. Dies lässt die Vermutung zu, dass die inszenierten Landschaften einen Einfluss auf die geographischen

4 KING, M. P. (Regie) (2008): *Sex and the City – Der Film*. 139 Minuten.

5 In der ersten empirischen Erhebungsphase dieser Forschungsarbeit im Juni 2010 gaben 25 Jugendliche von insgesamt 30 Befragten an, jeden Abend eine TV-Serie zu verfolgen und am Wochenende mindestens einen Spielfilm mit Freunden im Kino oder zu Hause (15 Jugendliche) bzw. alleine oder mit den Eltern zu Hause (10 Jugendliche) zu sehen. Der JIM-Studie aus dem Jahr 2014 zufolge nutzen 85 % der männlichen und 82 % der weiblichen Jugendlichen (zwischen 12 und 19 Jahren, bei n = 1.200) den Fernseher täglich und davon schauen sich allerdings nur 10 % täglich und 22 % wöchentlich eine DVD an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014: 11). Die zu Beginn des Absatzes beschriebenen Ergebnisse aus der qualitativen und damit einer nicht repräsentativen Erhebung aus dem Jahr 2010, bestätigen die Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest. Die Jugendlichen präferieren vor allem Sitcoms und Comedy-Serien wie „How I met your mother“ (36 %), „The Big Bang Theory“ (26 %) oder „Two and a half men“ (10 %) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014: 21). Des Weiteren sehen Jugendliche durchschnittlich 102 Minuten am Tag fern, wobei der Zeitaufwand mit zunehmendem Alter steigt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014: 20).

Imaginationen Jugendlicher haben, die zwischen dem physisch-materiellen Setting bzw. Ort, den gesellschaftlich ausgehandelten geographischen Imaginationen und der Ästhetisierung bzw. der Poetisierung des Raumes nach BACHELARD (1957) durch die filmische Narration nicht unterscheiden können. Somit imaginieren Jugendliche Geographien, die von ESCHER und ZIMMERMANN (2001: 227) basierend auf BLOTHNERS (1999: 50–52) „Zwischenwelten“ als „Mischräume“ bezeichnet werden können.

2. FRAGESTELLUNG DIESER FORSCHUNGSARBEIT

Aus diesen Beobachtungen lässt sich die Forschungsfrage, **welchen Einfluss Spielfilme auf die imaginären Geographien von Jugendlichen haben**, ableiten. Es wird untersucht, welche imaginären Geographien von Jugendlichen über einen Ausschnitt der Erdoberfläche ausgebildet werden, den sie über eine mediale (bzw. filmische) Vermittlung und nicht durch primäre Umwelterfahrung kennen gelernt haben. Die Forschungsfrage bedingt weitere Teilfragen. Nämlich die Frage danach, **was imaginäre Geographien sind, welchen Einfluss die Rezeption⁶ bzw. die Verarbeitung von filmisch erzählten Geschichten auf die imaginären Geographien von Rezipienten haben** und schließlich, **welchen Einfluss die Rezeption filmischer Narrationen auf die imaginären Geographien Jugendlicher⁷ hat**.

Die Untersuchung verortet sich in der Wahrnehmungs- bzw. der Perzeptionsgeographie und verfolgt ferner das Ziel, die theoretischen Modelle dieses Teilgebietes der Humangeographie durch Erkenntnisse über mediale Raumwahrnehmungen und -vorstellungen zu erweitern. Damit knüpft diese Dissertationschrift an die Forschungsarbeit⁸ von FRÖHLICH (2007) an, die den Einfluss filmischer Narrationen auf die Wahrnehmung städtischer Lebensräume untersucht hat. Des Weiteren stellt die Arbeit einen Beitrag zu filmgeographischen Studien dar. Dieser Teilbereich der Mediengeographie, der im angloamerikanischen Raum mit der Publikation des

- 6 Die Termini „Filmrezeption“ und „Filmerlebnis“ werden entsprechend der Definition des Begriffs Filmrezeption bei FAULTICH (2002) synonym verwendet. Für FAULTICH handelt es sich bei der Filmrezeption nicht um eine rein kognitive Verarbeitung der filmischen Narration, sondern um einen „Filmgenuß [sic!] als physisches Erlebnis“ (FAULTICH 2002: 14). Dabei verweist das Suffix „-rezeption“ in dieser Forschungsarbeit stärker auf den Aufbau eines mentalen Modells der filmischen Handlung, der Figuren, der filmischen Landschaft im Rahmen des Filmerlebens und das Suffix „-erleben“ auf die sinnlichen bzw. die Erlebnisprozesse beim Aufbau des mentalen Modells. Die Termini „Filmwirkung“ und „-aneignung“ werden ebenso in dieser Arbeit synonym gebraucht. Auch wenn in der Medienpsychologie zunehmend der Begriff „Aneignung“ verwendet wird, um eine bereits begriffliche Abgrenzung zu den behavioristischen Medienaneignungsforschungen zu erzielen, die den Begriff „Wirkung“ geprägt haben, werden beide Begriffe in dieser Arbeit wie folgt verstanden: Es handelt sich um eine Veränderung der Vorstellung oder der Einstellung im Zuge der ästhetischen Filmerfahrung (GEIMER 2009: 67).
- 7 Auch wenn in der Erhebung nicht mit zwei Vergleichsgruppen gearbeitet wurde, d. h. mit erwachsenen und jugendlichen Interviewpartnern, konnten Einflussfaktoren festgestellt werden, die typisch für jugendliche Zuschauer sind.
- 8 FRÖHLICH, H. (2007): Das neue Bild der Stadt – filmische Stadtbilder und alltägliche Raumvorstellungen im Dialog. Stuttgart.

Sammelbandes „Place, Power, Situation and Spectacle“ von AITKEN und ZONN (1994a) begründet wurde, beschäftigt sich nach ESCHER (2006) vor allem mit der Dekonstruktion filmisch inszenierter städtischer Lebensstile und deren Einfluss auf gesellschaftliche Raumkonstruktionen, der Dekonstruktion von *cinematic landscapes* und *cities* und deren Interaktion mit Lebenswirklichkeiten und -welten wie beispielsweise durch den Drehorttourismus. Ferner untersuchen filmgeographische Studien die Konstruktion von Identitäten und Gender und deren Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Praktiken sowie den Einfluss der Filmindustrie auf die wirtschaftliche Entwicklung von Orten und Regionen. Schließlich stellen im Rahmen der Ethnomethodologie Praktiken der Filmaneignung ein Forschungsinteresse für die Filmgeographie dar. Gemeinsam ist den Untersuchungen das Interesse, den Einfluss von Fiktionen auf Lebenswirklichkeiten und -welten von Individuen und Gruppen darzulegen. So beschäftigt sich auch diese Arbeit mit der Interaktion filmischer Raumkonstruktionen auf die geographischen Imaginationen Jugendlicher, da diese eine Grundlage für „zielgerichtetes und sinnbezogenes Agieren“ (WEICHHART 2008: 247) von Subjekten darstellen. Des Weiteren soll dieses Forschungsvorhaben einen Beitrag leisten, die geographiedidaktische Arbeit zu Schülervorstellungen voranzutreiben. Und schließlich kann auf der Grundlage der Forschungsergebnisse das Kompetenzmodell einer geographischen Film(lese)kompetenz entwickelt werden, damit Jugendliche lernen, filmische Rauminformationen selbstreflexiv wahrzunehmen und anzueignen. Denn eine der Aufgaben eines kompetenzbasierten und kritisch-konstruktivistischen Geographieunterrichts besteht darin, die Medienkompetenz von Jugendlichen zu fördern (Deutsche Gesellschaft für Geographie ⁸2014: 6). Die Kompetenzstandards des Kompetenzbereichs Erkenntnisgewinn/Methoden und einige der Kompetenzbereiche Kommunikation und Beurteilung/Bewertung verdeutlichen, welche Teilkompetenzen zur Ausbildung einer Medienkompetenz erworben werden müssen (Deutsche Gesellschaft für Geographie ⁸2014: 6). Sie gehen dabei allerdings nicht auf die Besonderheiten der einzelnen Medien ein. D. h. es wird nicht deutlich, wie Spielfilme, Dokumentationen, Bild- oder Kartenmedien Inhalte zu sehen geben, wie diese auf den Betrachter wirken, welche lernpsychologischen Schwierigkeiten daraus entstehen und wie letzteren begegnet werden kann. Um für die einzelnen Medien passende Kompetenzmodelle zu entwickeln, ist Grundlagenforschung im Bereich Medienrezeption und -wirkung nötig.

Nach der Präsentation des Forschungsstands in Kapitel I.3 wird das Forschungsdesign der Untersuchung in Kapitel II dargelegt. Folgend wird in Kapitel III.1 aus geographischer, kognitions- und motivationspsychologischer (sowie empirischer) Perspektive das Phänomen der geographischen Vorstellung präsentiert und für die empirische Erhebung operationalisiert. Des Weiteren werden in Kapitel III.2 die Einflussfaktoren auf die filmische Umweltwahrnehmung und -aneignung aus Theorien der Wahrnehmungsgeographie, der Filmtheorie, der Medienwirkungsforschung und den Ergebnissen aus den empirischen Erhebungen aus den Jahren 2010 und 2012 abgeleitet. Nach der Darstellung der Einflussfaktoren auf die filmische Umweltwahrnehmung bei Jugendlichen in Kapitel III.3 erfolgt die Ableitung

der theoretischen Folie „Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher“⁹, die zur Analyse des empirischen Materials dient (vgl. Kapitel III.4). Es folgt die Begründung des empirischen Vorgehens in Kapitel IV und die Analyse der empirischen Daten in Kapitel V. In Kapitel VI werden die Ergebnisse der Arbeit in verkürzter Form abstrahierend zusammengefasst, um sie dann kritisch im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung zu beurteilen und bewerten.

3. STAND DER FORSCHUNG

Es gibt eine Vielzahl an geographiedidaktischen Studien über Raumvorstellungen von Kindern und Jugendlichen (vgl. bspw. APFELSTEDT 1960, WAGNER 1974, ACHILLES 1979, KULLEN 1986, KASPER und KULLEN 1986, ABOUD 1988, GRAHAM und LYNN 1989, MARKERT 1991, DIJK und RIEZEBOS 1992, HÜTTERMANN und SCHADE 1997, GEIGER 1998, HÜTTERMANN 2004, SCHNIOTALLE 2004, SCHMEINCK 2007 und SIEGMUND, HUSS und SERRER 2007). Dabei wurden mit Hilfe von *mental maps* die kognitiven Karten von Lernern in Form von politischen Weltkarten erfasst. Neben der Erforschung der Weltbilder¹⁰ in Form von Kenntnissen über die Welt, wollten die Wissenschaftler durch problemzentrierte Interviews mit den Kindern und Jugendlichen und/oder mit standardisierten Fragebögen an die Eltern und Lehrer der Kinder die Wissensquellen erfassen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Kinder über Kenntnisse von Ländern verfügen, die sie im Rahmen von Urlauben,

9 Das Adjektiv „filmisch“ besitzt zwar in den Filmwissenschaften (vgl. bspw. Filmlink.de (22.07.2016) oder wiki.univie.ac.at (22.07.2016)) die Bedeutung „mit den Mitteln des Films [gestaltet]“ oder „dem Film eigen, zugehörig“ (Duden.de (22.07.2016)), so dass die Bezeichnung „Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher“ auf durch filmische Mittel gestaltete imaginäre Geographien von Jugendlichen verweisen würde. Dennoch wird das Adjektiv in dieser Forschungsarbeit in einer erweiterten Bedeutung verwendet. Die Entscheidung erfolgte aus pragmatischen Gründen, um mit dem Adjektiv auf das Medium zu verweisen, das den Kontext der geographischen Imaginationen der Jugendlichen bildet. Diese Verwendung kann zudem dadurch legitimiert werden, dass vom Regisseur gestaltete imaginäre Geographien erst im Rezeptionsprozess auf individuelle Weise vom Zuschauer konstruiert werden. Damit handelt es sich bei den in dieser Studie untersuchten imaginierten Geographien um Geographien, die durch filmische Mittel inspiriert und geformt wurden.

10 Fast alle geographiedidaktischen *mental map*-Forschungen geben an, dass sie die „Weltbilder“ der Kinder und Jugendlichen untersuchen würden. Sie erfassen dabei allerdings eigentlich vielmehr nur die Raumvorstellungen bzw. die kognitiven Karten. Denn das Suffix „Bild“ muss vielmehr entsprechend des Begriffs Image im Sinne einer Einstellung verstanden werden. WARDENGA (zit. nach SPERLING 2004: 128) definiert den Begriff in überzeugender Weise: „eine durch Distanz entwickelte Erkenntnis von Welt als Ganzes bzw. der zu erfahrenden Wirklichkeit, wobei die vielen Erfahrungen zu einem Ganzen bzw. zu einer ganzheitlichen Vorstellung zusammengefügt werden“. Eine Untersuchung des „Weltbildes“ der Kinder würde eine erklärend-hermeneutische Untersuchung der Vorstellungsinhalte bedeuten und die holistische subjektive Alltagstheorie der Jugendlichen über ihren Sinn der Welt aufdecken. In allen Forschungsarbeiten folgt der Darstellung der Vorstellungsinhalte keine Analyse der daraus ableitbaren Weltbilder von Jugendlichen. Die Studien untersuchen damit nicht wirklich das „Weltbild“ in seiner eigentlichen bzw. engeren Bedeutung. Es findet keine Inferenzbildung zu den in den kognitiven Karten enthaltenen Weltbildern statt.

Schüleraustauschen, aus Nachrichten oder Erzählungen von Freunden kannten. Ferner konnten die Autoren entsprechend der Theorie der kognitiven Karten von DOWNS und STEA (1982) das Interesse der Lerner an bestimmten Ländern einerseits dadurch festmachen, dass sie genannt bzw. gezeichnet wurden und andererseits dadurch, dass die topographischen Kenntnisse in den Zeichnungen von beliebten Staaten größer waren, als von weniger Beliebten. Daneben wurden Forschungsarbeiten in Form von standardisierten quantitativen Befragungen durchgeführt, die das Interesse von Schülern an bestimmten Regionen offenlegen sollten. Allerdings bleiben die Arbeiten vorwiegend deskriptiv (HEMMER 2010, HEMMER und HEMMER 2010). Es wird lediglich in der Arbeit von HEMMER (2010) die These aufgestellt, dass das Interesse an bestimmten Ländern von den gesellschaftlich produzierten positiven oder negativen Images abhängt und aus den Ergebnissen der Erhebung geschlossen, dass sich Kinder und Jugendliche stärker für wirtschaftlich entwickelte Nationen interessieren. Für SCHMIDT-WULFFEN (2010) resultiert das Desinteresse aus einer zu großen Fremdheit der Gesellschaftssysteme, die durch Unterentwicklung gekennzeichnet sind. Dennoch bleibt diese Erklärung hypothetisch und wurde empirisch nicht überprüft. BIRKENHAUER (1984) ließ allerdings Jugendliche und Erwachsene Landschaftsfotos beurteilen und konnte belegen, dass sich Jugendliche für Landschaften interessieren bzw. sie als schön erachten, wenn sie in ihnen für sie bedeutsame Aktivitäten ausführen können. Insgesamt wurden den Probanden allerdings nur naturlandschaftliche Motive aus Deutschland präsentiert. Im Rahmen der Schülervorstellungsforschung wurden zunächst nur Vorstellungen zu physisch-geographischen Themen wie beispielsweise Wüsten (SCHUBERT 2012), Gletschern (FELZMANN 2013) und Windsystemen (BASTEN 2013) erhoben. Inzwischen richtet sich das Forschungsinteresse auch auf humangeographische Themen wie beispielsweise mentale Repräsentationen und subjektive Schülertheorien zum Thema Migration (LUTTER 2005) und Kultur¹¹.

Ferner existieren einige Forschungsarbeiten zum Einfluss von Spielfilmen und TV-Serien auf die Sozialisation Jugendlicher (ROLLER 2006, VOLLBRECHT 2006, REITZ 2010, WEGENER 2010 und FERCHOFF 2010), die einen Einblick darüber geben wie die Persönlichkeitsentwicklung¹² sowie die gesellschaftliche Sozialisation¹³ durch

11 An diesem Thema wird aktuell am geographischen Institut in Flensburg von SCHRÖDER geforscht: <http://www.uni-flensburg.de/geographie/team/birte-schroeder/> (23.12.2013).

12 So dient die filmische Narration als Ganzes, d.h. sowohl die filmischen Figuren, als auch die filmische Handlung nach BARG, NIESYTO und SCHMOLLING (2006: 7) als symbolisches Material für die Sinn- und Orientierungssuche Jugendlicher. Ferner können Jugendliche nach ROLLER (2006: 49) durch den Konsum von Movies Erfahrungen machen, die sie außerhalb des medialen Erlebnisses nicht machen können, da die Subtexte unter der filmischen Erzählstruktur das Unterbewusste Jugendlicher ansprechen. Durch die James Cameron-Produktion von *Titanic* (1998) können Jugendliche beispielsweise das Thema des „Loslösen vom Elternhaus“ virtuell erproben (ROLLER 2006: 49). Schließlich unterstützen Movies nach ROLLER (2006: 49) die Herausbildung von Lebensstilen und Moden. So haben MOSER, HANETSEDER und HERMANN (2009) in ihrer Studie herausgearbeitet welchen Einfluss Spielfilme auf die Zimmergestaltung Jugendlicher haben.

13 So sind Spielfilme nach ROLLER (2006: 67) Träger „gesellschaftlicher Mythen und symbolischer Repräsentationen“, so dass Jugendliche mit diesen konfrontiert werden und sich mit ihnen aus-

die Rezeption von filmischen Narrationen eine Unterstützung und Beeinflussung erfährt. Aktuell arbeitet das psychologische Institut der Universität Landau darüber, ob die Wahl bestimmter Filmgenres im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen steht und wie diese interagieren¹⁴. Allerdings fehlen Untersuchungen, die die im ersten Abschnitt des Kapitels I.1 beschriebenen Beobachtungen sowie die Folgerungen des zweiten Abschnitts dieses Kapitels empirisch bestätigen oder widerlegen. Denn da die filmische Narrationen immer in den Grundkategorien Raum und Zeit inszeniert werden und somit Jugendliche neben der Rezeption gesellschaftlicher Ordnungsmuster in Form von Werten und Normen auch die Aneignung von stereotypen und geopolitischen, räumlichen Zuschreibungen bzw. geographischen Imaginationen sozialisiert werden, sollte die Entwicklung von Raumvorstellungen durch den Konsum von Spielfilmen zu einem Interessensgegenstand wissenschaftlicher und hierbei vor allem geographischer Untersuchungen werden.

Auch in filmgeographischen Forschungsarbeiten hat sich lediglich ZONN (1984) in theoretischer Hinsicht darüber Gedanken gemacht, wie sich die Umweltwahrnehmung primär erfahrener Umwelten von filmisch inszenierten Umwelten unterscheiden. Seine theoretische Folie hat er nicht an der Lebenswirklichkeit überprüft. Ferner gibt seine Arbeit keine Antwort darüber, welchen Einfluss die filmisch inszenierten Umwelten auf die geographischen Imaginationen und/oder den entwickelten *place* und *sense of place* der Rezipienten haben. Dies untersuchte FRÖHLICH (2007) in seiner Arbeit „Das neue Bild der Stadt. Filmische Stadtbilder und alltägliche Raumvorstellungen im Dialog“. Er interviewte dazu Bewohner von Berlin, Personen, die Berlin und New York City im Rahmen einer Urlaubsreise besucht hatten sowie Personen, die die beiden Städte nur aus Filmen kennen. Dabei wurde in den Interviews im Sinne einer ethnographischen Studie nur im Allgemeinen über die Wahrnehmung der Städte in Filmen und deren Auswirkungen auf die Primärerfahrungen gesprochen. Der Autor erfasste also nicht die konkrete Wirkung einer bestimmten filmischen Narration auf die Wahrnehmung der Interviewpartner. Die von ihm analysierten filmischen Inszenierungen von Berlin und New York City wurden nicht wegen der Nennung in den Interviews ausgewählt, sondern im Sinne einer Datentriangulation ausgehend von der Höhe der Zuschauerzahlen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Spielfilme, obwohl sie von Jugendlichen als „eigene Sinnprovinz“ bzw. als „ästhetischer Raum“ erkannt werden, scheinbar (vgl. Kapitel I.1) einen Einfluss auf ihre imaginären Geographien haben. Allerdings liegen weder Forschungsergebnisse vor, warum dies der Fall ist, noch solche zur Art des Einflusses einzelner Spielfilme auf die geographischen Imaginationen.

einandersetzen. Nach GEIMER (2009) finden bei der Rezeption von Movies „spontane Bildungsprozesse“ statt, bei denen Jugendliche Film- und Weltwissen erlangen und zugleich durch mimetische Aneignung ihren Sozialisationsprozess im doppelten Sinne vorantreiben.

14 Vgl. <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb8/ikms/ikmpubl> (31.03.2014)

II. FORSCHUNGSDESIGN

Auf Grund der wissenschaftstheoretischen und epistemologischen, sozial-konstruktivistischen und handlungstheoretischen Perspektive seitens der Forschenden und dem Fehlen einer der Forschungsfrage dienlichen Rezeptionstheorie filmischer Narrationen bot sich das Forschungsdesign der *Grounded Theory* nach GLASER und STRAUSS (³2010) zur „induktiven Konzept- und Theoriebildung“ (MAYRING ³1996) an. Dieses versucht ein lebensweltliches Phänomen zu verstehen und aus den empirischen Daten Modelle, Regeln und Theorien abzuleiten (REUBER und PFAFFENBACH 2005: 169). Denn in der Medienwirkungsforschung existieren zwar Theorien zur kognitiven Verarbeitung und emotionalen Wirkung von Medien und Medieninhalten sowie den Prozessen, die eine Einstellungsänderung beim Rezipienten bewirken (vgl. bspw. HALL 1999, SCHRÖDER 2000, JÄCKEL ⁴2008, VOLLBRECHT und WEGENER 2010, HEPP und WINTER ⁵2012). Allerdings gehen sie nicht auf die Besonderheiten der einzelnen Medien ein und bieten keine theoretische Perspektive, die die verschiedenen Wirkebenen (kognitiv, affektiv und Meinungsbildend) verbindet.

Dazu wurde im Sinne des theoretischen Samplings (GEISELHART et al. 2012: 87) in einer ersten Erhebungsphase (im Juni 2010) je zehn Jugendliche einer 8., 9. und 11. Jahrgangsstufe interviewt (vgl. Abb. 1), um diejenige Gruppe von Interviewpartnern zu ermitteln, die die „besten Informationen für die Forschungsfrage versprach“ (MEIER KRUKER und RAUH 2005: 54) und außerdem aus einer Vielzahl an so verschiedenen Subjekten wie möglich bestand.

Diese wurde in der zweiten Datenerhebungsphase (im Jahr 2012) in den gleichen Untersuchungskontext, nämlich die Rezeption zweier Spielfilme (*Slumdog Millionaire* (2008) und *Monsoon Wedding* (2001))¹, geführt.

Außerdem leitete die offene Forschungsfrage, welchen Einfluss Spielfilme auf die Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen haben, die narrativen und leitfadengestützten Interviews im Jahr 2010 (vgl. Kapitel IV). Eine offene Kodierung der erhobenen Daten ermöglichte die Generierung von „konzeptionellen Kategorien“ (GLASER und STRAUSS ³2010: 41), die die einzelnen Dimensionen einer theoretischen Analysefolie bilden (vgl. Abb. 1).

1 Die Beantwortung der in Kapitel I.2 aufgeführten Fragestellung erfolgt durch die Analyse von Indienimaginationen, die Jugendliche bei der Rezeption dieser beiden filmischen Narrationen entwickeln. Da das Ziel dieser Forschungsarbeit darin besteht, die allgemeine Beeinflussung der imaginären Geographien durch Spielfilme zu untersuchen, dient der indische Subkontinent lediglich als Forschungskontext und nicht als Forschungsinteresse. Folglich werden die Wahl der filmischen Narrationen und die Begründung des regionalen Schwerpunkts erst in der Begründung der methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung und -auswertung eingehend erläutert.

Juni 2010-März 2012	<p>Empirie I: Qualitative Datenerhebungsverfahren der Sozialwissenschaften Je zehn Jugendliche einer 8., 9. und 11. Jahrgangsstufe</p> <p>Auswertung der Daten I: Offenlegen des Einflusses filmischer Narrationen auf die Lebenswirklichkeit Jugendlicher Theoretisches Sampling Offene Kodierung</p> <p>Theoretische Perspektiven I: Kognitionspsychologisches Rezeptionsmodell (OHLER 1994) Imaginäre Geographien nach DRIVER (1999), GREGORY (2009) und SAID (2003) (Inspektion: Theorie und Empirie)</p>
März 2012-November 2013	<p>Empirie II: Qualitative Datenerhebungsverfahren der Sozialwissenschaften Fünf Jugendliche einer 6. und acht Jugendliche einer 11. Jahrgangsstufe eines hessischen und rheinland-pfälzischen Gymnasiums</p> <p>Auswertung der Daten II: Offene Kodierung</p> <p>Theoretische Perspektiven II: Einflussfaktoren auf die filmische Umweltwahrnehmung [Angebotsseite: filmtheoretische Perspektive, Rezipientenperspektive: wahrnehmungsgeographische Perspektiv] Imaginäre Geographien nach DRIVER (1999), GREGORY (2009) und SAID (2003) (Inspektion: Theorie und Empirie)</p>
November bis Februar 2013/2014	<p>Auswertung der Daten III: Themenzentrierte Kodierung, filmwissenschaftliche Form- und Inhaltsanalyse der filmischen Narrationen und Datentriangulation</p>

Abb. 1: Forschungsdesign und -ablauf (PLIEN 2015)

So kam es bei einigen Jugendlichen durch die Verarbeitung der filmischen Narrationen zu einer Wertorientierung, andere empfanden das Erleben eines Abenteurers durch einen Spielfilm als positiv und schließlich konnten sich einige Jugendliche mit den Grundkomplexen des Lebens, wie beispielsweise die eigene Endlichkeit oder das Gefühl der Verbundenheit mit einem anderen Menschen, auseinandersetzen (vgl. Abb. 1 „Filmrezeption und -aneignung“²). Des Weiteren führte die Wahrnehmung der filmisch inszenierten Landschaft dazu, dass einige Jugendliche das Filmelerlebnis bei der Reise zu dem inszenierten Raum vor Ort erinnerten und erneut auslebten. Eine weitere Gruppe begann sich für die inszenierte Landschaft zu interessieren und wollte wissen, ob die Landschaft derart tatsächlich auf der Erdoberfläche existiert. Schließlich verstärkte die Landschaftsinszenierung die bereits existierende Vorliebe gegenüber einem Ausschnitt der Erdoberfläche (vgl. Abb. 2 „Aneignung filmischer Landschaften“). Insgesamt konnten vier verschiedene Arten (bzw. konzeptionelle Kategorien) der Wechselwirkung zwischen der Filmrezeption und der Landschaftswahrnehmung erkannt werden: Während die erste Gruppe filmische Narrationen deshalb schaute, weil sie eine bestimmte Landschaft sehen wollte (vgl.

2 Die in diesem Kapitel verwendeten theoretischen Konzepte (wie beispielsweise „(sense of) place“ oder „Erfahrung“ werden in den Kapiteln III.1–4 an der gegebenen Stelle definiert und erläutert).

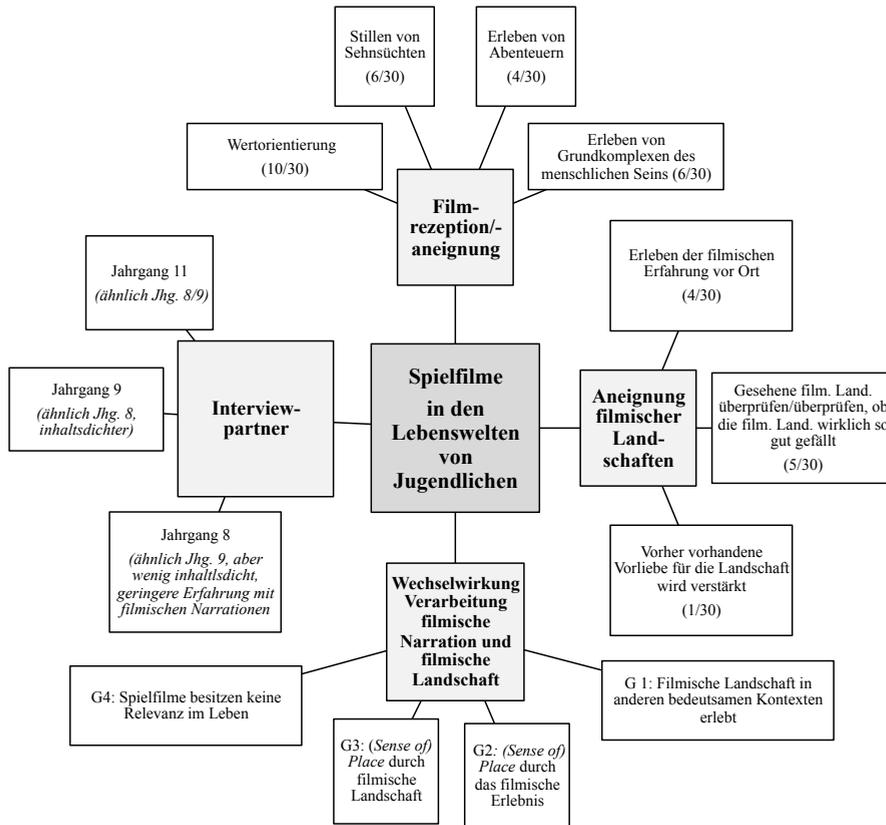


Abb. 2: Visualisierung der Ergebnisse aus der empirischen Erhebung (Juni 2010) (PLIEN 2015)

Abb. 2 „G1“, hat eine weitere Gruppe einen (*sense of*) *place* für eine bestimmte Landschaft auf Grund der Landschaftsinszenierung entwickelt (vgl. Abb. 2 „G2“) und eine weitere Gruppe machte durch die Verarbeitung der filmischen Narration derart intensive, positive Erfahrungen, so dass sie diese auf die gesehene Landschaft projizierte und damit einen (*sense of*) *place* entwickelte (vgl. Abb. 2 „G3“). Schließlich besitzen für eine weitere Gruppe Jugendlicher Spielfilme lediglich eine geringe Relevanz, so dass die gemachten Erfahrungen und erlebten Landschaften zu keinem nachhaltigen Aneignungsprozess führten (vgl. Abb. 2 „G4“). Bereits existierende und passende Theorien aus der Wahrnehmungsgeographie, der humanistischen und diskurstheoretischen Humangeographie sowie der Filmwissenschaft und Medienwirkung konnten die entwickelten konzeptionellen Kategorien und die dahinterstehenden Prozesse gewinnbringend erhellen (vgl. Theoretische Perspektive I, Theoretische Perspektive II in Abbildung 1). Diese Rolle der theoretischen Perspektiven für den Forschungsprozess entspricht derjenigen, die auch GLASER und STRAUSS (2010) in ihrer Theorie der *Grounded Theory* zuweisen.

Danach wurden die Forschungsfrage, die induktiv gebildete theoretische Analysefolie und das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung schrittweise verfeinert und abgestimmt. So konnte für den zweiten Erhebungsgang (im Jahr 2012) die Interviewpartner bewusst ausgewählt, die Passung der Forschungsfrage, der theoretischen Perspektiven und der Methoden verstärkt werden und die Daten nach der Erhebung schließlich (nach einer erneuten offenen Kodierung und induktiven Theoriebildung) thematisch (REUBER und PFAFFENBACH 2005: 164) entsprechend der Kategorien der entwickelten Theorie „Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher“ kodiert werden.

Auch wenn die inhaltliche Gliederung und Argumentationsstruktur dieser Forschungsarbeit vermuten lässt, dass sich diese Studie erkenntnistheoretisch im kritischen Rationalismus verortet, unterstützten die theoretischen Perspektiven lediglich die Re- und Dekonstruktion der analysierten Filmisch imaginierten Geographien Jugendlicher und wurden außerdem in diesem Zuge schrittweise (durch die offene Kodierung der erhobenen Daten oder durch eine weitere theoretische Triangulation) verfeinert. Die im Folgenden dargestellten theoretischen Perspektiven sind also das Resultat eines kritisch-hermeneutischen Verstehensprozesses (REUBER und PFAFFENBACH 2005: 117). Dabei wurden auch die theoretischen Denkfiguren lediglich als (wissenschaftliche) Konstruktionen angesehen.

III. THEORETISCHE PERSPEKTIVEN

In der Medienwirkungsforschung existieren Theorien zur kognitiven Verarbeitung und emotionalen Wirkung von Medien und Medieninhalten sowie den Prozessen, die eine Einstellungsänderung beim Rezipienten bewirken (vgl. bspw. HALL 1999, SCHRÖDER 2000, JÄCKEL ⁴2008, VOLLBRECHT und WEGENER 2010, HEPP und WINTER ⁵2012). Allerdings gehen sie nicht auf die Besonderheiten der einzelnen Medien ein und bieten keine theoretische Perspektive, die die verschiedenen Wirkebenen (kognitiv, affektiv und Meinungsbildend) verbindet. Dagegen beschäftigt sich die Filmtheorie mit den einzelnen Bauelementen des „*espace pictural*“¹ und „*espace filmique*“ nach ROHMER (2000) und deren möglicher Wirkung (vgl. bspw. DELEUZE 1983, TAN 1996, GRODAL 1997, BLOTHNER 1999, EDER 2000, RENNER 2008 und BRÜTSCH 2011) auf den Rezipienten. Allerdings geht sie dabei vom idealen Rezipienten aus (d. h. die theoretischen Perspektiven wurden empirisch noch nicht überprüft) und verwendet die Rezeptionstheorien nur, um die dominante Lesart des Filmes und damit die Intention des Autors auf der Basis des filmischen Produkts zu analysieren. Die Wahrnehmungsgeographie hingegen besitzt operationalisierbare Einflussfaktoren seitens des Individuums auf die Umweltwahrnehmung (vgl. bspw. WEICHHART 1986, KENNEDY 1994 und WEICHHART 2008). Die Methode der theoretischen Triangulation nach FLICK (³2011: 14–15), zusammengestellt aus wahrnehmungsgeographischen, filmtheoretischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen sowie Erkenntnissen aus der Medienwirkungsforschung, bietet die Möglichkeit, die individuelle Perspektive des jugendlichen Rezipienten im Umgang mit der filmischen Angebotsseite zu untersuchen.

Daher wird in Kapitel III.1 aus wahrnehmungsgeographischer, kognitions- und motivationspsychologischer (sowie empirischer) Perspektive das Phänomen der geographischen Vorstellung präsentiert und für die empirische Erhebung operationalisiert. In Kapitel III.2 werden die Einflussfaktoren auf die filmische Umweltwahrnehmung und -aneignung aus Theorien der Wahrnehmungsgeographie, der Filmtheorie, der Medienwirkungsforschung und den Ergebnissen aus den empirischen Erhebungen aus den Jahren 2010 und 2012 abgeleitet. Nach der Darstellung der Einflussfaktoren auf die filmische Umweltwahrnehmung bei Jugendlichen in Kapitel III.3 erfolgt die Ableitung der theoretischen Folie „Filmisch imaginierte

1 ROHMER (2000: 7) unterscheidet drei Räume einer filmischen Narration. Der Architekturraum (*l'espace architectural*) bildet den ersten Raum der ROHMERSCHEN Theorie. Es handelt sich dabei um die Materialitäten, die mit der Kamera aufgenommen werden. Der Bildraum (*l'espace pictural*), der zweite Raum einer filmischen Narration, ist der durch die filmischen Stilmittel ästhetisierte Raum. Schließlich entsteht der Filmraum (*l'espace filmique*), den ROHMER (2000) auch als narrativen Raum bezeichnet und als dritten Raum eines Spielfilms ansieht, durch die Interaktion zwischen filmischer Narration und dem Rezipienten. Die vom Regisseur angebotenen Bedeutungen werden dabei vom Rezipienten in für ihn sinnhafte Bedeutungsstrukturen verarbeitet.

Geographien Jugendlicher“, die zur Analyse des empirischen Materials dient (vgl. Kapitel III.4).

1. GEOGRAPHISCHE IMAGINATIONEN

In diesem Kapitel werden humangeographische, kognitions- und motivationspsychologische Theorien und Denkfiguren vorgestellt, die verdeutlichen, wie sich Menschen (unmittelbar erlebte und medial vermittelte)² Ausschnitte der Erdoberfläche vorstellen und sie imaginieren. Dazu wird zunächst eine Forschungsarbeit präsentiert, die der verhaltenstheoretischen Sozialgeographie zugeordnet werden kann und die die individuelle Verarbeitung von Umweltinformationen untersucht hat, um menschliches Verhalten im Raum zu erklären (vgl. Kapitel III.1.1 „*Cognitive maps*“). Da diese Theorie den Einfluss der Fantasie, der Imagination und der Emotionen vernachlässigt und die Rolle der gesellschaftlich ausgehandelten Regionalisierungen für die individuellen, mentalen Repräsentationen von Räumen zu wenig erhellt, werden im Unterkapitel „III.1.2 Imaginäre Geographien“ und „III.1.3 *Place and sense(s) of place*“ Theorien vorgestellt, die dies berücksichtigen und eher der humanistischen Humangeographie mit phänomenologischer Perspektive sowie den marxistischen Strömungen der Humangeographie zugeordnet werden können. Schließlich soll ausgehend von den Kapiteln III.1.1, III.1.2 und III.1.3 der Vorstellungsbegriff bzw. die theoretische Denkfigur der imaginären Geographie dieser Forschungsarbeit abgeleitet werden.

1.1 *Cognitive maps*

DOWNS und STEA (1977: 4) zufolge besitzen Menschen das Bedürfnis die differenzierte (unmittelbare oder durch Medien wahrgenommene) Umwelt, in der sie leben, zu verstehen und sie in eine für sie sinnvolle Ordnung zu bringen. Dazu bilden sie *cognitive maps* aus, die aus einer Vielzahl an *places* bestehen. Bei Letzteren handelt es sich um Ausschnitte der Erdoberfläche oder Raumobjekte (verschiedenster maßstäblicher Ebene), mit denen sich die Individuen mental auseinandergesetzt haben und über die sie im Hinblick auf deren Bedeutsamkeit für ihr eigenes Leben Informationen in Form einer vereinfachenden Vorstellung speichern. Daher bestehen Vorstellungen über *places* oder Ausschnitte der Erdoberfläche aus Kenntnissen, die dem Individuum Antworten auf die Fragen nach dem „*whatness, whereness, whenness*“ (DOWNS und STEA 1977: 41, 54) geben (vgl. Abb. 3).

- 2 Der Großteil der wahrnehmungsgeographischen und (handlungstheoretischen) humangeographischen Arbeiten fokussiert sich auf Raumvorstellungen, die aus der unmittelbaren Umweltwahrnehmung resultieren. Geographische Imaginationen, die durch eine mediale Vermittlung entstehen werden dabei nur marginal beleuchtet. Allerdings können die theoretischen Denkfiguren dennoch einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten, so dass sie und deren Anwendung für medial vermittelte Umwelten in diesem Kapitel dargestellt werden.

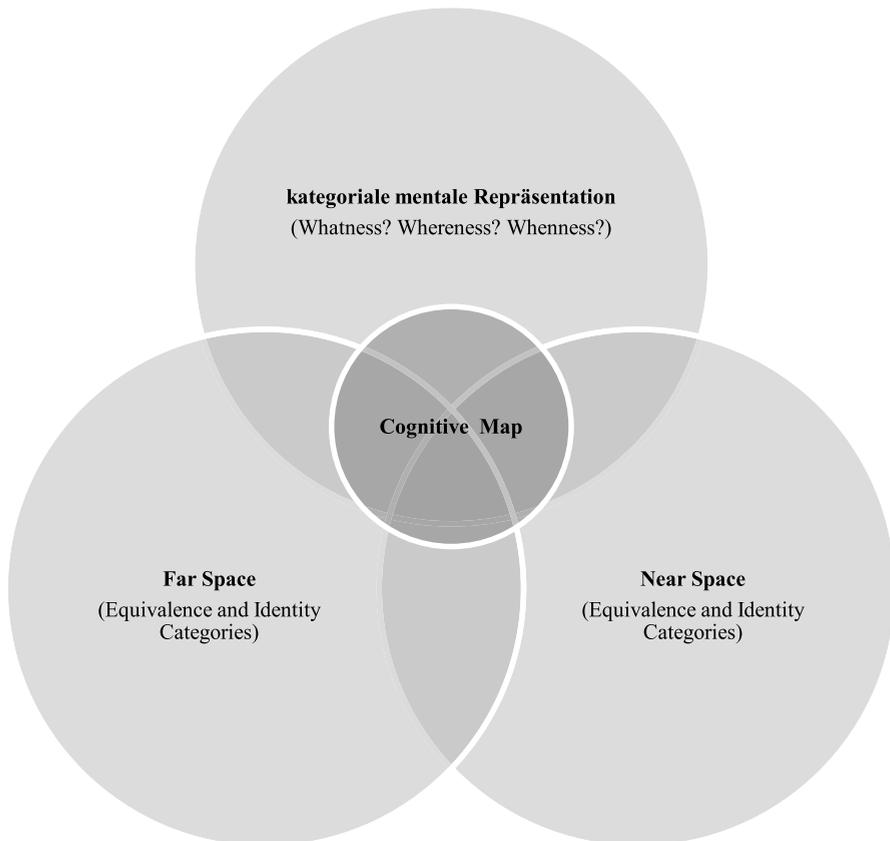


Abb. 3: Dimensionen von cognitive maps (PLIEN 2015 nach DOWNS und STEA 1977)

Bei dem *whatness* werden Informationen zur Identität eines Raumobjektes auf zwei unterschiedliche Arten gedanklich strukturiert, nämlich einerseits mit Hilfe von „*equivalence categories*“ und andererseits durch „*identity categories*“ (DOWNS und STEA 1977: 84) (vgl. Abb. 3). *Equivalence categories* stellen ausgehandelte Bezugssysteme dar, mit denen eine gesellschaftliche Kommunikation über räumliches Wissen ermöglicht wird. Die Autoren nennen als Beispiel hierfür die Klassifikation der Länder nach ihrem sozioökonomischen Entwicklungsstand, aber auch Landnutzungs-Kategorien wie städtisch, ländlich, Naturraum, u. v. m. Dagegen zeichnen sich die *identity categories* durch individuelle Ordnungsraster wie beispielsweise Orte zum Konsumieren, Orte zum Erholen usw. aus. Das Wissen über Raumidentitäten strukturiert sich ferner in der gegenseitigen Differenz und beschränkt sich auf die Inhalte, die für das Individuum von Bedeutung sind³. Gemeinsam ist beiden

3 Die Vorstellung eines *places* umfasst nicht nur Kenntnisse über die Identität des Ausschnittes der Erdoberfläche, sondern auch über seine räumliche Struktur. Auch dieses Wissen organisiert sich entlang von *equivalence categories*, die LYNCH (1960) in seiner Forschungsarbeit über die inneren Vorstellungsbilder von städtischen Räumen erhoben hat. Die Ergebnisse der empiri-

Kategorien, dass sie die Informationen derart vereinfachen müssen, dass sie sich auf die Inhalte beschränken, die für die Orientierung und Handlungen im Raum notwendig sind. Dabei können einerseits bei Individuen völlig konträre mentale Repräsentationen eines *place* entstehen, weil die Schwerpunktsetzung bei der Informationsverarbeitung unterschiedlich war und andererseits müssen gesamtgesellschaftliche Repräsentationen ausgehandelt werden, damit eine intraindividuelle Kommunikation möglich wird (DOWNS und STEA 1982: 125, 149, 150). Diese Hypothese stützen Erkenntnisse der Kognitionspsychologie. Das semantische Gedächtnis, dessen Funktion darin besteht Phänomene zu bestimmen, damit sie in der Umweltinteraktion wiedererkannt werden können (JOHNSON-LAIRD 1983: 191, PAIVIO 2007: 30), speichert nur die für den Organismus bedeutsamen und wesentlichen Informationen über ein Phänomen (JOHNSON-LAIRD 1983, SPITZER 2003). Daneben beinhaltet es gesellschaftlich ausgehandelte Informationen, die im Enkulturationsprozess erlernt werden, damit eine gesellschaftliche Kommunikation möglich wird (JOHNSON-LAIRD 1983: 190). Diese Wissensnetze bilden daher stereotype Informationen über ein Phänomen mental ab (JOHNSON-LAIRD 1983, WAGENER-WENDER 1993, OHLER 1994, KRÜSCHNER, SCHNOTZ und EID 2006, PAIVIO 2007 und TIBUS 2008). Das lebensweltliche Wissen über einen Ausschnitt der Erdoberfläche beinhaltet also individuelle und gesellschaftlich geteilte Inhalte sowie Kenntnisse über Strukturierungsmöglichkeiten dieser Inhalte. Das Wissen über das *whereness* unterstützt das *cognitive mapping*, indem den *places* Standorte auf der Erdoberfläche zugeordnet und Lagebeziehungen zwischen ihnen hergestellt werden (DOWNS und STEA 1982: 127, 144, 150–170) (vgl. Abb. 3). Schließlich helfen Wissensinhalte der *equivalence categorie whenness*, die zeitliche Dimension von *places* zu berücksichtigen und damit Ereignisse und Prozesse im Raum zu erklären (vgl. Abb. 3). Ein Beispiel dafür wäre die Kenntnis des Modells des demographischen Wandels. Die Theorie des *cognitive mapping* betten die Autoren in die metatheoretische Folie des Konstruktivismus ein. Der Prozess des *cognitive mapping* erfolgt bei allen Menschen entlang der gleichen Kategorien (vgl. Abb. 3), die Inhalte unterscheiden

schen Forschungsarbeit, bei der Probanden in Boston, Jersey City und Los Angeles befragt wurden und *sketch maps* der drei Städte zeichnen sollten, ergaben, dass grundlegende Ordnungsmuster die mentalen Images, die als *mental maps* bezeichnet werden, kennzeichnen. So setzt sich das Image einer Stadt aus den folgenden fünf Elementen zusammen: „*paths*“ bzw. Wege, „*edges*“ bzw. Grenzlinien, „*districts*“ bzw. Bereiche, „*nodes*“ bzw. Knotenpunkte und „*landmarks*“ bzw. Merkzeichen (LYNCH 1960: 47). Dabei entstehen allerdings kein einheitliches Image, sondern Einzelbilder, die sich überlappen und interagieren (LYNCH 1960: 85). Der Bewohner einer Stadt ruft je nach Handlung die jeweils notwendigen Elemente des Images auf und kann ohne Schwierigkeiten die Maßstabebenen wechseln und damit von der Erinnerung an einen Platz, zu einem Bereich oder der ganzen Stadt als Knotenpunkt wechseln. Dabei können die von LYNCH (1960) erfassten Elemente durchaus auf andere Raumobjekte wie nationale Gebilde oder Regionen übertragen werden. So gliedern sich Vorstellungen über andere Länder und Landschaften auch entlang von Landmarken, Bereichen, Grenzen, Verkehrslinien und Knoten. Da die Kenntnisse über die räumliche Struktur eines Ausschnitts der Erdoberfläche für den Umweltwahrnehmenden nur dann bedeutsam sind, wenn er im Raum handelt, was bei einer medialen Umweltwahrnehmung nicht der Fall ist (vgl. Kapitel III.2), würden weitere Ausführungen zu diesem theoretischen Konzept die Beantwortung der Forschungsfrage in nicht gewinnbringender Weise unterstützen.