

*Ben Bachmair*

## **Funktionen und Verwendung von Medien – Aufgaben vorschulischer Medienpädagogik**

Die kleinen Kinder sind nicht mehr nur die Domäne von Süßwarenfabrikanten und Kinderkleiderherstellern, auch die Produzenten von Massenkommunikation sind auf dem Kindermarkt erfolgreich. Von 50-Pfennig-Bilderbüchern bis zu kostspieligen Verbundsystemen audiovisueller Medien, für zu Hause und für den Kindergarten, zum Stillsein und für den Grundschulerfolg, alles ist da und alles wird konsumiert. Bei dieser überwältigenden Medienflut ist die vordringliche Aufgabe der Medienpädagogik, nicht in der Entwicklung neuer, „pädagogischerer“ Medien zu suchen, Medienpädagogik sollte vielmehr auf Formen der Medienverwendung zielen, die Kinder dazu anregen, eigene Erfahrungen in einer eigenen Welt zu machen. Die passive Rolle der Kinder als Objekte eines Medienmarktes wird so zur Aufgabe, um die Medienabhängigkeit der Kinder zu thematisieren.

Kinder brauchen immer Medien, um sich ihre Umwelt und die darüber hinaus gehenden Lebensbereiche zu erschließen. So gesehen ist jedes Lernen und jede Form der Realitätserschließung medienabhängig. Ohne Sprache kein Lernen! Lernen bedarf immer der Vermittlung durch andere, insbesondere der Vermittlung durch die Erfahrungen anderer. Lernen ist niemals ein individueller Vorgang, ist nicht die Lebensgeschichte eines alleingelassenen Kaspar Hauser, ist immer und konstitutiv soziale Angelegenheit, bei der andere Personen über ihr Sprechen und Handeln dem Kind Realitätsausschnitte erschließen, interpretieren, kanalisieren oder verwehren.<sup>1</sup>

Die technischen Medien, besonders das Fernsehen, bringen hier jedoch eine neue Qualität der Vermittlung. Die „Bildschirm-Welt“ ist autonom und unzugänglich; Vermittlung heißt hier Transport von Informationen an passive, stumme und auch hilflose Rezipienten. „Bildschirm-Welt“ ist mehr als nur Darstellung unzugänglicher Lebensbereiche; Fernsehen konstituiert eine eigenständige imaginäre Welt, die nur konsumierbar und für jedes Handeln der Kinder verschlossen ist.<sup>2</sup>

### **Ein Bezugsrahmen zur Begründung von Medienfunktionen und Formen der Medienverwendung**

„Bildschirm-Welt“, „Medienabhängigkeit“ sind Termini einer Medienpädagogik, die in problematischer Nähe zur konservativen Medienkritik steht, die Massenkommunikation und technische Medien wegen ihres öffentlichen Charakters letztlich als Gefährdung der Privatheit der Kindererziehung in der Familie betrachtet. Zur theoretischen Präzisierung ist deshalb ein medienpädagogischer Bezugsrahmen notwendig, der die medienbedingte Veränderung des Verhältnisses Lernen—Realität herausstellt, um so die allgemeine Sozialisationsfunktion von Medien mit dem Ziel zu erfassen, „alternative“ Formen der Medienverwendung zu begründen. Die durch technische Medien dargestellte bzw. auch konstituierte Realität ist nicht mit unserem Alltagsbegriff von Realität zu erfassen. Dieser Begriff von Realität ist durch die Erfahrung einer zeitlich und räumlich direkt faßbaren und verfügbaren Umwelt gekennzeichnet. So gesehen ist Realität etwas Festes, Konstantes und eindeutig Beschreibbares. Hier bekommen Medien die Funktion, eine feste und „ein-

deutige“ Realität abzubilden, um sie so mitteilbar zu machen. Stößt man durch diese Alltagserfahrung einer festen, konstanten und auch einfach beschreibbaren Realität, so ist Realität nur im Rahmen einer dialektischen Beziehung von Handeln, Realität und Lernen zu erfassen. Berger und Luckmann (1969) haben diese Beziehung mit der Formel von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ bezeichnet, bei der Realität immer nur als Moment eines objektiven Konstruktions- und eines subjektiven Rekonstruktionsvorganges erscheint. Realität entsteht als Vergegenständlichung des Handelns. Im Lernen wird Realität resubjektiviert; eine gemachte, konstruierte „Welt“ ist Anlaß und Gegenstand des Lernens, indem Kinder die Vergegenständlichungen menschlichen Handelns resubjektivieren und internalisieren.

### *Vermittlungsprozesse, Medienfunktionen, Medienverwendung*

Medien haben dabei die allgemeine Funktion, Realität für Lernen verfügbar zu machen. Dieses „Verfügbar Machen“ hat drei unterscheidbare Aspekte: *Repräsentation, Bewußt Machen, Nachvollziehbar Machen.*

Als erstes, Medien repräsentieren Realität, um so Realität zum Gegenstand des Lernens werden zu lassen. Mit dieser Repräsentationsfunktion ermöglichen Medien die Transformation einer sozusagen objektiven Welt in eine Lern-Welt. Da Realität aber nur in ihrer Erscheinung fest und konstant wirkt, kann die Repräsentation von Realität nicht einfaches Abbilden sein. Realität als Lerngegenstand soll immer auch als Konstruktionszusammenhang verständlich werden. Die Konstruktion von Realität ist so zu repräsentieren, daß sie als Prozeß für Kinder nachvollziehbar wird. Damit ist eine zweite Medienfunktion, Realität nachvollziehbar zu machen, genannt. Diese Funktion, die einer isolierten und vergegenständlichten Repräsentation von Realität entgegenwirkt, ist auf die Ergänzung durch ein dritte Medienfunktion angewiesen, die Realität als permanenten Interpretationsprozeß herausstellt. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß die Entstehung von Realität als Vergegenständlichung menschlichen Handelns ebenso wie die Resubjektivierung beim Lernen nicht zu eindeutigen, im Sinne von generell gültigen Ergebnissen führt, vielmehr immer auf die sprachlich interpretierende Verständigung angewiesen ist. Auch die objektivierte Repräsentation durch technische Medien, die zwar zeitlich wie räumlich beliebige Verfügbarkeit gewährleistet, verhilft nicht schon zu Eindeutigkeit von Aussagen – auch wenn es den Anschein haben mag. Es bleibt dabei, Repräsentation von Realität durch technische Medien ist immer auch Interpretation von Realität, die erst bewußt werden muß. Diesen Zusammenhang von Realität und Interpretation sollen auch die technischen Medien verdeutlichen.

Bezeichnet man den hier skizzierten Zusammenhang von Lernen und Realität als Vermittlung, dann ist Vermittlung ein Prozeß der *Transformation, Interpretation und Konstruktion von Realität*. Technische Medien können dabei die Funktion übernehmen, Realität als Konstruktionsprozeß nachvollziehbar, die Interpretation von Realität bewußt zu machen und die Repräsentation von Realität zu übernehmen. Der Zusammenhang von so verstandener Vermittlung und Medienfunktionen kommt nur bei speziellen Formen der Medienverwendung zum Tragen. Für den Vorschulbereich sind solche Formen wichtig, die *Distanz zu Medien* ermöglichen, um die Medien selber als etwas Gemachtes verstehen zu können. Das ist ein erster Schritt, Realität als Konstruktionszusammenhang verstehbar und untersuchbar herauszustellen. Neben Distanz schaffenden Formen der Medienverwendung sind

*Medienbearbeitung, Informationsverarbeitung und Planung der Medienverwendung* von besonderer Bedeutung. Das sind erste eigene Aktivitäten der Kinder, die – zu meist versteckten – Interpretationsleistungen von Medien bewußt zu machen. Daraus können dann in einem späteren zweiten Schritt Verwendungsformen entwickelt werden, die die Interpretation als Eigenaktivität der Kinder unterstützen. Damit ist speziell die aktive Medienverwendung gemeint. Ein weiterer Aspekt bei der Entwicklung von Formen der Medienverwendung ist zu beachten: Es geht dabei um Medienverwendung, die Realität so repräsentiert, daß sie an den Erfahrungsbereich der Kinder herankommt. Im Gegensatz zur verbreiteten Praxis der Medienproduktion, durch Schnitte, Perspektiven, Kamerafahrten usw. alltäglich Objekte oder Ereignisse zu verfremden, um das Interesse des Zuschauers auf das Medien zu lenken, ist ganz im Gegenteil bei den alltäglichen Erfahrungen der Kinder anzusetzen, um so die Informationen der technischen Medien *vertraut zu machen*.

### *Funktionen technischer Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang*

Vermittlung als Konstruktion, Interpretation und Transformation von Realität, wie sie die technischen Medien, besonders das Fernsehen, bestimmen, steht der aktuellen Situation kindlichen Lernens und kindlicher Bewußtseinsentwicklung entgegen. Viele Vorschulmedien richten sich nicht nach einem dialektischen Vermittlungsmodell, das auf Auseinandersetzung mit Realität aufbaut; ganz im Gegenteil, oft ist das Modell des Transportes von Informationen an mehr oder weniger passive Rezipienten grundlegend und bestimmend. Diesen Gegensatz zwischen Vermittlung als Auseinandersetzung und Vermittlung als Informationstransport gilt es theoretisch zu fassen. Zur theoretischen Bearbeitung des Problems von Medienfunktionen im Rahmen gegensätzlicher Vermittlungsmodelle hilft das Konzept Leontjews, der die schon skizzierte Beziehung Kind – Realität ebenfalls dialektisch als „individuelle Aneignung vergegenständlichter gesellschaftlicher Erfahrungen“ beschreibt (Leontjew 1973, S. 450 ff). Realität wird dabei als Vergegenständlichung gesellschaftlicher Erfahrungen, die aus der Arbeit resultiert, verstanden. Gesellschaftliche Entwicklung stellt sich so als Vermittlung durch Vergegenständlichung von Erfahrungen dar, die nur durch Arbeit möglich ist. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang individuelle Aneignung von Realität also der durch Arbeit vergegenständlichten gesellschaftlichen Erfahrungen.

Für uns ist dabei wichtig, daß individuelles Lernen bzw. individuelle Bewußtseinsentwicklung im Rahmen einer historisch gesellschaftlichen Dimension bestimmt wird. Das hilft, den aktuellen Stand der Funktion von Vorschulmedien zu erschließen und zu verstehen. Der Kernpunkt läßt sich mit Technisierung der Vermittlung beschreiben, die statt Auseinandersetzung mit Realität den effektiven Transport von Informationen über Realität setzt.

Fragt man, wie sich Kinder objektivierte gesellschaftliche Erfahrungen aneignen, so zeigt sich, daß das nur über die „Erwachsenenwelt“ möglich ist. Gesellschaftliche Erfahrungen entstehen in hochspezialisierter Arbeitsteiligkeit, die mit dem Freizeitbereich – in dem ja, von den Erwachsenen her gesehen, Kinder aufwachsen – nichts Direktes zu tun hat. Aneignung gesellschaftlicher Erfahrungen durch Kinder bedarf deshalb der speziellen und zusätzlichen Vermittlung durch Erwachsene. Diese Vermittlung wird dabei zum eigenen, von der produktiven Arbeit der Erwachsenen abgelösten Bereich mit Berufserziehern. Sie benutzen Medien als Vermittlungsinstrument zum isolierten Transport von Erfahrungen, weil sie nicht mehr die

Möglichkeit haben, die gesellschaftliche Erfahrung im konkreten Fall zu re-präsentieren, indem sie aus ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang heraus handeln oder reden. Diese Entwicklung beschränkt sich nicht mehr nur aufs Schulalter, wo Vermittlung und Arbeit völlig getrennt verlaufen und eigener Berufserzieher bedarf. Zunehmend gilt es auch für Vorschulkinder, deren Mutter vom Berufserzieher ersetzt wird.

Das Defizit, das die von den meisten gesellschaftlichen Entwicklungsbereichen isolierten Mütter und Erzieher kleiner Kinder haben, läßt sich wenigstens tendenziell mit technischen Kommunikationsinstrumenten auffangen. Die Realität, und das heißt in unserem theoretischen Kontext vergegenständlichte gesellschaftliche Erfahrungen, kann so mit technischen Medien ins Haus gebracht werden. Die technologische Entwicklung bietet diese Möglichkeit, Kommunikationstechnik als Vermittlungsinstrumente individueller Aneignung und vergegenständlichter gesellschaftlicher Erfahrung einzusetzen.

Die Technisierung der Vermittlung ist natürlich nichts Neues; in jedem Spielzeug ist sie schon angelegt. Die Fortführung und technisch-kommunikative Erweiterung dieser speziell für Kinder entwickelten und produzierten ‚Erfahrungsmittel‘, sprich Spielzeug, wird da notwendig, wo sich Lebensbereiche der Kinder und der Arbeitsbereich der Eltern trennen und Kinder und Eltern nur noch im Freizeitbereich miteinander leben und reden können. Je weiter die Kluft wird, um so mehr Vermittlungsleistungen müssen Medien dann bringen. In der Folge übernehmen Filme, Schallplatten, Comics usw. die Repräsentation von Realität. Wenn Kinder für die „Erwachsenen-Welt“, und zwar im Arbeits- wie Freizeitbereich, dysfunktional werden<sup>3</sup>, dann sind voll-kommunikative technische Informationssysteme zur Vermittlung unumgänglich. Die Repräsentation allgemeiner Erfahrungen übernehmen AV-Medien. In der ersten Entwicklungsphase sind das Spielgegenstände<sup>4</sup>; in ihrer technologischen Fortentwicklung werden sie zu quasi kommunikativen technischen Informationsträgern, um so differenzierte personale Kommunikationsfunktionen der Erzieher substituieren zu können.

Im Rahmen des Vermittlungskonzepts von der individuellen Aneignung vergegenständlichter gesellschaftlicher Erfahrungen lassen sich Medien in ihrer allgemeinen gesellschaftlichen Funktion erfassen:

- Technische Medien werden da notwendig – so die Grundthese – wo kindlicher Erfahrungsbereich vom Leben der Eltern und Erzieher abgetrennt wird. Die gesellschaftlich erforderlichen Qualifikationen können nur erworben werden, wenn der von den Kindern abgetrennte Bereich gesellschaftlicher Erfahrungen über spezielle Medien vermittelt wird.
- Daraus folgt eine zweite These zu medienspezifischen Qualifikationsfunktionen: Technische Medien als Objektivierung von Informationen über gesellschaftliche Erfahrungen ermöglichen die Vermittlung von Qualifikationen, die in der direkten Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht mehr oder noch nicht möglich sind, weil Erwachsene nicht in der Lage sind, die Funktion einer Vermittlungsinstanz wahrzunehmen.
- Eine dritte These stellt eine weitere Implikation der Verwendung technischer Medien heraus: Die Medienproduktion und Mediendistribution, sowie die technisch bedingte Form der Kommunikation isoliert die Vermittlungstechnik – zumindest tendenziell – von Aneignung und Entwicklung gesellschaftlicher Erfahrung mit der Konsequenz, daß die ‚Veselbständigung‘ der Vermittlung die Erziehungssituation funktionalisiert: Die Medien selber bestimmen Art und Inhalt des Lernens; sie werden letztlich selber zur Realität.

Für die Medienpädagogik ergibt sich – bei kritischem Selbstverständnis – die Aufgabe, Formen der Medienverwendung zu konkretisieren, die Vermittlung als Auseinandersetzung versteht. Für den Vorschulbereich stehen dabei Formen der Medienverwendung im Vordergrund, die helfen, Distanz zu den Medien zu schaffen, die Verarbeitung, Bearbeitung der Medien und die Planung der Medienverwendung unterstützen, und die die Medieninformationen in den vertrauten Erfahrungsbereich der Kinder einbringen.

### **Fröbels Spielgaben – ein historischer Exkurs zur Klärung der Funktion technischer Medien**

Wenn diese Thesen von der allgemeinen gesellschaftlichen Medienfunktion stimmen, dann müßten sich diese Zusammenhänge auch in einem frühen Stadium der Medienentwicklung nachweisen lassen. Um die Grundthesen der Medienfunktionen zu überprüfen, wird im folgenden ein für die deutsche Vorschulpädagogik so wichtiges und bestimmendes Konzept, nämlich das der Fröbelschen Spielgaben, auf sein Vermittlungskonzept und dessen Umsetzung in Medien hin untersucht. Der einfache Aufbau der Fröbelschen Medien und auch der historische Abstand dürften helfen, die wesentlichen Zusammenhänge zu erfassen. Ziel ist es, den Blick für die verwickeltere aktuelle Situation zu schärfen, um so die Aufgabenstellung vorschulischer Medienpädagogik zu konkretisieren und zu begründen.

#### *Individuelle Aneignung vergegenständlichter ewiger Naturgesetze*

Fröbel<sup>5</sup> hat eine Reihe aufeinander aufbauender Spielgegenstände (Bälle, Würfel, Kugeln u. a.) und Baukästen – sogenannte Spielgaben – konstruiert, die den Eltern und Erziehern zum Spiel mit den Kindern angeboten werden. Diese Spielgaben bieten nach Fröbel die Möglichkeit, Bewußtseinsentwicklung mit dem Aufbau der Wirklichkeit zu vermitteln. Sie ermöglichen – quasi als Idealelemente der Wirklichkeit – Einblick in Aufbau und Prozeß der Natur. Wichtig ist, daß sich das Bewußtsein des Kindes nach dem gleichen harmonischen Gesetz entwickelt, das auch den Aufbau der Natur leitet.<sup>6</sup> Dabei sollen die Spielgaben als Vergegenständlichung eines inneren Gesetzes („Inneres äußerlich“ machen) den Kindern die Möglichkeit geben, dieses allgemeine Gesetz wahrzunehmen und zu verinnerlichen („Äußerliches innerlich“ machen).<sup>7</sup>

Die Vermittlung basiert also auf der idealen Vergegenständlichung der Natur- und Entwicklungsgesetze. Die individuelle Seite der Vermittlung besteht in der Aneignung dieser vergegenständlichten Natur- und Entwicklungsgesetze.

Hier liegt also ein Vermittlungskonzept vor, das dem bisher skizzierten vergleichbar ist: Medien als Vergegenständlichung „objektiver Zusammenhänge“ mit der Funktion, die individuelle Aneignung dieser „objektiven Zusammenhänge“ zu fördern. Die Bestimmung dessen, was hier als „objektive Zusammenhänge“ apostrophiert wird, macht jedoch den grundlegenden Unterschied aus. Medien dienen bei Fröbel der Vergegenständlichung überhistorischer Zusammenhänge („Ewiges Gesetz“).<sup>8</sup> Der historische Rahmen zur Beurteilung von Medien und ihrer Leistung für die Erziehung entzieht sich somit dem theoretischen Zugriff. So „überhistorisch“ konzipiert, fehlen Kriterien, solch ein mathematisches Spielzeug zu belächeln oder gleichwohl als recht modern im Verhältnis zu Logischen Blöcken oder ähnlichem zu

bezeichnen. Unhistorisch definierte Medienfunktionen lassen eben keinen begründeten Vergleich mit der aktuellen Situation zu. Vom mathematischen Baukasten zur RAPPELKISTE führt so kein theoretischer Weg!

### *Spielgaben als Idealelemente eines dialektischen Entwicklungsprozesses*

Der erste Fröbelsche Spielgabe ist der verformte Wollball, auf den als zweite Spielgabe Kugel und Würfel aus festem Material folgen: „In dem Ball als erstes Spielzeug erhielt das Kind . . . das ganz Allgemeine, darum auch das . . . leicht, besonders auch in sich Bewegliche, wie das viel zu Gestaltende . . .; – in der Kugel und dem Würfel erscheint nun das mehr Feste, das Festgestaltete, Besondere, gleichsam zum Anfangs- und Ausgangspunkte, wie zum Stoffe für die künftigen Erzeugnisse und Gestaltung seines schaffenden Tätigkeits-, seines Bildungstriebes im Spiel und durch das Spiel.“<sup>9</sup>

Aus dieser kurzen Charakterisierung der ersten beiden Spielgaben lassen sich die wesentlichen Merkmale Fröbelscher Medien herausarbeiten. Die Spielgaben sind die elementaren Objekte, die die wesentlichen Sachverhalte der Natur repräsentieren. Der Würfel wird deshalb von Fröbel als der „NORMALfall eines großen Teils alles Körperlichen und Räumlichen“<sup>10</sup> bestimmt. Dieser „NORMALfall“, als die idealtypische Vergegenständlichung und Repräsentation der Naturgesetze, steht in einem dialektischen Entwicklungszusammenhang. Das Bewußtsein des Kindes soll sich im Spannungsverhältnis gegensätzlicher Medien (rund – eckig; flexibel – fest; ungeteilt – geteilt) entwickeln. So wird dem Kind auf den verformbaren Ball die feste Kugel und der Würfel gegeben. Den runden Grundelementen (Ball, Kugel) folgt der Würfel „als der reine Gegensatz zur Kugel“.<sup>11</sup>

Die dialektische Zuordnung der Medien wird ergänzt durch eine Ausdifferenzierung<sup>12</sup> der elementaren Grundformen, insbesondere des Würfels. Für die Spielgaben heißt das, daß neue Spielelemente aus den schon bekannten Elementarformen konstruiert werden. Aus den undifferenzierten Grundkörpern werden durch geometrische Schnitte Teilkörper (Würfel, Platten, Säulen) entwickelt und zu Baukästen zusammengestellt. So besteht die dritte Spielgabe aus acht Teilwürfeln, die sich aus dem „einmal allseitig geteilten Würfel“<sup>13</sup> ergeben.

Wichtig für das Verständnis des Konzeptes der Spielgaben ist, daß die Spielgaben nicht als selbstlehrendes Material entworfen wurden, sondern als Materialien eines kommunikativen Spiels von Eltern oder Erziehern mit den Kindern. Aus dem offenen Spiel heraus sollten Kinder Beziehungen erkennen und artikulieren; z. B. für den Ball: Einssein, Getrenntsein, Wiedervereinigung; Dasein, Verschwinden, Wiederkommen; Haben, Gehabthaben, Wiederhaben.<sup>14</sup> Dieser kommunikative und offene Spielzusammenhang ist jedoch deutlich zielgerichtet. So gibt Fröbel bildliche Darstellungen, die in operationalisierter Form Ziele bestimmen. Zur dritten Spielgabe beispielsweise, dem Baukasten aus dem „einmal allseitig geteilten Würfel“<sup>15</sup>, werden 193 mögliche Beziehungen der Würfel angegeben, die sich nach „Lebensformen“, „Schönheitsformen“ und „Erkenntnisformen“ gliedern.<sup>16</sup>

### *Spielgaben, Mittel zur Ausbildung kreativer Formalintelligenz*

Das Fröbelsche Konzept bestätigt das oben skizzierte Vermittlungskonzept mit der These, daß technische Medien da notwendig werden, wo individuelle Aneignung und vergegenständlichte gesellschaftliche Erfahrung auseinanderfallen und nur

technisch ‚überbrückt‘ werden können. Bei Fröbel selber sieht das anders aus: Bewußtseinsentwicklung braucht die genuine und ungebrochene Beschäftigung mit der Vergegenständlichung des „ewigen“ Gesetzes“, um so das Bewußtsein nach diesem in ihm angelegten Gesetz zu entwickeln.

Den Schlüssel zur Bestätigung unserer These von der Rolle technischer Medien bei der Vermittlung bringt Fröbel in seiner Abhandlung zur Menschenerziehung. Bei der Darstellung der kindlichen Entwicklung weist Fröbel auf die Bedeutung des Lernens in unmittelbaren Situationen; schildert das anhand von Kindern, die aus der direkt erlebten Arbeit der Eltern lernen: Pferd führen, Gänse hüten, im Garten helfen, im Kaufladen verkaufen. Fröbel führt dazu aus: „Jedes Geschäft und jedes Gewerbe, jeder Beruf des Vaters reicht einen Anfangspunkt zur Aneignung aller menschlichen Erkenntnis. Zu welcher Summe von Kenntnissen kann nur das Kind des Bauern durch den Wagen und Pflug seines Vaters, der Sohn des Müllers durch des Vaters Mühle . . . geführt werden! . . . Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Schwierigkeiten, oft gar nicht zu geben im Stande ist. Dies ist die Folge des benützten und unbenützten, des beachteten und unbeachteten Kindes-, des häuslichen und Familienlebens“.<sup>17</sup>

Warum sind dann – fragt man sich – die geometrisch konzipierten Spielgaben notwendig? Die Antwort ist klar: imitatives Lernen in der Handwerkerfamilie verliert im vergangenen Jahrhundert mit der sprunghaft zunehmenden Lohnarbeit seine äußere Basis. Die von Fröbel skizzierte Lernsituation wird zunehmend von der Lohnarbeit außer Haus überholt. Hinzu kommt, daß neue Qualifikationsanforderungen an die entstehende mittlere Führungsschicht der Angestellten gestellt werden; Qualifikationen, die stark von formaler Intelligenztätigkeit geprägt werden und ein hohes Maß sowohl zielgerichteter als auch kreativer Aktivitäten einschließen. Diese ‚Qualifikationslücke‘ ist nicht durch vorfindliche natürliche Lebenssituationen zu füllen. Es sind spezielle Medien für diesen Qualifikationsprozeß notwendig, die ein Lern- und Übungsfeld für diese formalen Intelligenzaktivitäten abgeben. Die im Falle des Fröbelschen Lösungsversuchs mit dem formalen Intelligenzproblem verknüpfte harmonisch-geometrische Realitätsbetrachtung entspricht dabei der für eine mittlere Führungsschicht notwendigen Ideologie von der natürlichen evolutionären gesellschaftlichen Entwicklung, die zudem als Ursache der Qualifikationsansprüche erscheint.

Heinsohn beschreibt in seiner historisch-kritischen Untersuchung der Vorschul-erziehung<sup>18</sup> den grundlegenden Zusammenhang folgendermaßen: Alle Funktionen „einer weiteren gesellschaftlichen Schicht“ „wurden außerhalb des direkten familiären Lebenszusammenhanges betrieben und boten so den heranwachsenden Kindern keinerlei Anschauung in einen ‚naturwüchsigen‘ Erziehungsprozeß. Für diese Funktionen zu qualifizieren bedeutete, für sich verändernde Aufgabenstellung schon in früher Kindheit disponieren zu müssen, erforderte also nicht mehr imitative Übernahme stofflicher Fertigkeiten und damit verknüpfte Verhaltensweisen, sondern Vermittlung abstrakter geistiger Fähigkeiten, die die Arbeit in relativ komplizierten, noch nicht bekannten Berufspositionen aufzunehmen erlaubte“.<sup>19</sup>

Diese kreative<sup>20</sup> und doch gezielte Qualifizierung formaler Intelligenz wird sicherlich auch durch die Spielgaben möglich gemacht, mit der Einschränkung, daß sie im Rahmen kommunikativer Spieltätigkeit von Eltern, Erziehern und Kindern verwendet werden. Wo der kommunikative und offene Kontext des Spiels entfällt, werden sie zum Hilfsmittel, konkrete Denkooperationen zu konditionieren. Diese Situation tritt dann ein, wenn die Spielgaben in Kindergärten weite Verbreitung finden und

zudem Kindergärten auch zu Bewahr- und Lerneinrichtung für immer mehr Arbeiterkinder werden. Dann entfällt der offene Spielkontext und die mechanische Durchführung der von Fröbel beschriebenen Operationen wird durch Konditionierung reproduziert. Damit wird gleichzeitig die mechanische Wiederholung zerlegter „intelligenter“ Vorgänge als allgemeine Qualifikation erworben.

Auch dieses Umfunktionieren der auf Selbständigkeit, Aktivität und Kreativität ausgerichteten Fröbelschen Medien läßt sich als die einer historischen Situation und ihren Qualifikationsanforderungen adäquate Medienfunktion identifizieren. Die Spielgaben werden dort zum Konditionierungsschema, wo Arbeiterkinder in großer Zahl im Kindergarten für die Schule und auf die Berufsausbildung vorbereitet werden sollen: Der in Einzelstücke zerlegte Arbeitsprozeß ist für das Kind sowie seine Erzieher nicht verfügbar, weshalb die Struktur des zerlegten Arbeitsprozesses mittels technischer Hilfsmittel „verfügbar“ wird.

#### Anmerkungen

- 1 Hier wird auf den Symbolischen Interaktionismus rekurriert. Für die Medienpädagogik wurde der Symbolische Interaktionismus von Engelmann/Zametzer (1974) – m. E. zum ersten Mal – ausgewertet. Zum Problem des Verhältnisses von Realität und Medien vgl. Richter/Merkel 1974, Richter/Vogt 1974; Holzer 1974 und 1975.
- 2 Vgl. G. Anders 1956, S. 111.
- 3 Vgl. dazu Heinsohns Analyse zu den ökonomischen Ausgangsbedingungen des Eltern-Kind-Verhältnisses, insbesondere Heinsohn 1974, S. 12 ff. Ebenso sei auf die Analyse des Berufserziehers und seiner Situation bzw. seines Verhältnisses zu Kindern bei Heinsohn/Knieper (1975, S. 178 ff.) verwiesen.
- 4 Vgl. Elschenbroich 1973, S. 67 ff.
- 5 Das Konzept Fröbelscher Pädagogik wird hier nur in einigen Punkten skizziert. Eine klare Darstellung des Spielkonzepts und dessen Voraussetzungen gibt u. a. Klafki 1964, S. 87 ff. Ein kurzer Überblick ist bei Heiland/Klaßen 1974, S. 79 ff.
- 6 „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz; es sprach und spricht sich im Äußeren, in der Natur, wie im Inneren, in dem Geiste, und in dem beides Einenden, in dem Leben immer gleich klar und gleich bestimmt dem aus, ... dessen klares und ruhiges Geistesauge in dem Äußeren und durch das Äußere mit Notwendigkeit und Sicherheit hervorgehen sieht.“ Fröbel (Die Menschenerziehung), S. 7.
- 7 Fröbel (Die Menschenerziehung), S. 32.
- 8 Fröbel (Die Menschenerziehung), S. 7.
- 9 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 2), S. 11.
- 10 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 2), S. 17.
- 12 Klafki (1964, S. 97) bezeichnet das als „genetisch-dialektisches Prinzip“.
- 13 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 3), S. 17.
- 14 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 1), S. 25.
- 15 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 3), S. 17.
- 16 Fröbel (Theorie des Spiels, Band 3), S. 25.  
Daß solche Zusammenstellung in der Folge als Kanonisierung von konditionierbaren Lernzielen verstanden wurden, liegt auch in dieser operationalisierten Zielangabe begründet. Vgl. dazu Heiland/Klaßen 1974, S. 88, Klafki 1964, S. 123.
- 17 Fröbel (Die Menschenerziehung), S. 54.
- 18 Heinsohn 1974, S. 57 f.
- 19 Die damit implizit angesprochene Funktion der Vorschulerziehung für den beruflichen Qualifikationsprozeß zu qualifizieren, ist nicht unwidersprochen, vgl. Projektgruppe Kinderfernsehen 1975, S. 11 ff.
- 20 Vgl. dazu Fröbels Betonung der Selbsttätigkeit u. a. in „Die Menschenerziehung“, S. 18: „Wo soll jedes folgende Menschengeschlecht und jeder folgende einzelne Mensch die ganze gesamte frühere Entwicklung und Ausbildung des Menschen in sich durchlaufen ... aber nicht auf dem toten Wege der Nachahmung, der Nach- und Abbildung, sondern auf dem lebendigen Wege der selbst- und freitätigen Entwicklung und Ausbildung“.



### Literaturnachweis

- Anders, G.: Die Welt als Phantom und Matrize, Philosophische Betrachtung über Rundfunk und Fernsehen; in: Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen; München 1956, 97–211.
- Eischenbroich, D.: Spielen und Spielzeug, Aspekte zur Kritik bürgerlicher Theorien des kindlichen Spiels; Kursbuch 34, Berlin 1973, 51–76.
- Engelmann, B./Zametzer, H.: Kommunikation und Handeln, Versuch zur Aktualisierung der soziologisch-anthropologischen Dimension einer handlungs- und kommunikationsorientierten Mediendidaktik; Jugend Film Fernsehen 1974, 2 und 3, Sonderdruck.
- Fröbel, F. W. A.: Die Menschenerziehung; hrsg. von Hoffmann, E., Godesberg 1951.
- Fröbels Theorie des Spiels; hrsg. von Blochmann, E./Nohl, H./Weniger, E. in: Kleine pädagogische Texte; Langensalza, Berlin, Leipzig.
- Band I: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes; 1930
- Band II: Die Kugel und der Würfel als zweites Spielzeug des Kindes; 1931
- Band III: Aufsätze zur dritten Gabe, dem einmal in jeder Raumrichtung geteilten Würfel; 1937.
- Heiland, H./Klaßen, Th. F.: Aktuelle Vorschulprobleme; Kronberg 1974.
- Heinsohn, G.: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft; Frankfurt 1974.
- Heinsohn, G./Knieper, B. M. C.: Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik; Frankfurt 1975.
- Holzer, H.: Kinder und Fernsehen; München 1974.
- Holzer, H.: Fernschkinder; in Geisler, W./Kalb, P. E. (Hrsg.): Fernschvorschule; Weinheim, Basel 1975, 11–36.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung; Weinheim, Berlin 1964, 3./4. Aufl.
- Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen; Frankfurt 1973.
- Projektgruppe Kinderfernsehen (Baur, E. u. a.): Wenn Ernie mit der Maus in der Kiste rappelt, Vorschulerziehung im Fernsehen; Frankfurt 1975.
- Richter, D./Merkel, J.: Märchen, Phantasie und soziales Lernen; Berlin 1974.
- Richter, D./Vogt, J. (Hrsg.): Die heimlichen Erzieher, Kinderbücher und politisches Lernen; Reinbek bei Hamburg 1974.