

Die GRUNDSCHUL- ZEITSCHRIFT

9/87

MIT KINDERN S

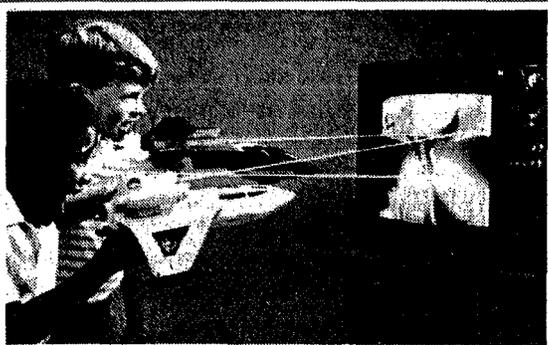
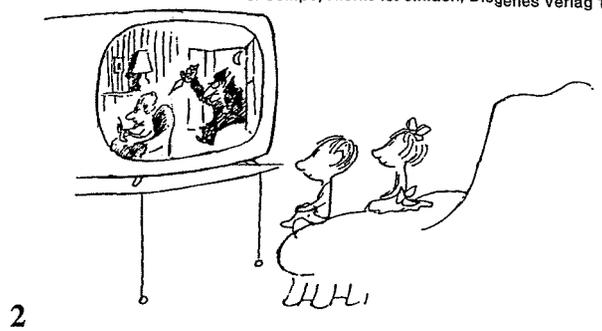
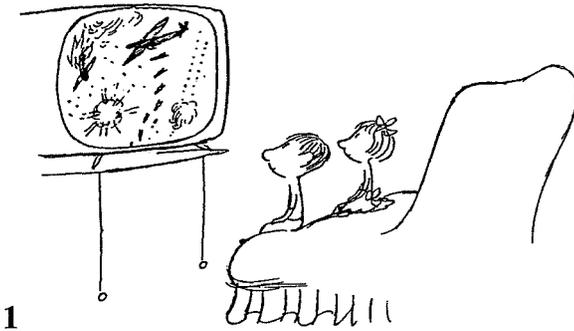


PRAXIS *Vorschläge: «Gegenwelten» zur Medienwelt – z. B. Ecken und Nischen für die Phantasie • Aufwachsen ohne Fernsehen? • Stark wie «Master» und bildschön wie «Barbie»*

THEORIE *Kinder in der Medienwelt – eine Herausforderung für die Grundschule • Technologisierung der Lebenswelt von Kindern*

MATERIAL *«Fiete schlägt vor: Weihnachten» • u.a. Klappkarte, Bratapfel, Krippen, Igelstern, Kienapfelmann, Baumschmuck, Klangkörper*

Kinder in der Medienwelt



Eine amerikanische Firma (Mattel) bringt auf der internationalen New Yorker Spielwarenmesse mit ausgefeilter Elektronik neue Dimensionen in die Militarisierung der Kinderzimmer: Mit Schießgeräten können die Spieler in speziell produzierte Fernsehserien eingreifen und ihre „Waffen“ vom Fernsehschirm aus aktivieren lassen. Das „fernsehinteraktive“ Spielzeug wird von Friedensgruppen und Kinderschutz-Organisationen heftig kritisiert.
aus: Gießener Anzeiger, 14.2.87 Bild: dpa

«Das Spiel mit Kriegsspielzeug (bedeutet) für die Mehrzahl der Kinder eine intensive, dynamische und gesamtkörperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt, gleichzeitig jedoch auch die Lösung und Befreiung von der Realität, die Konzentration auf die Bedürfnisse des Selbst, das Phantasievolle, Märchenhafte, Unwahrscheinliche und Chaotische: Selbstbestimmung, Sichtstark- und -mächtig-Fühlen und grandiose Siege; Herstellen ästhetisch schöner Ordnungen und spektakuläre vernichtende Explosionen; Phantastik der Schauplätze, Rollen und Requisiten».
(aus Gisela Wegener-Spöhring: Die Bedeutung von «Kriegsspielzeug» in: Zeitschrift für Pädagogik, 32 Jg. 1986, S. 804)

Fundstücke

19.30 Berolina '87
Int. Deutscher Musikpreis. Durch das Programm führt Thomas Gottschalk. Mit A.Ha., David Bowie, Chris de Burgh
21.45 heute-Journal
22.10 live
Talkshow mit dem Schriftsteller Johannes Mario Simmel, der Rocksängerin Nina Hagen, dem CDU-Generalsekretär Heiner Geissler, dem Schauspieler Peter Radtke und dem Chirurgen Julius Hackethal
23.30 Edgar Wallace: Der rote Kreis
Krimi (BRD, 1959) mit Karl Saebisch, Renate Ewert, Klausjürgen Wussow u.a. Regie: Jürgen Roland
1.00 heute
S3
16.00 Zum Teufel mit dem Reichthum
(Abbaso la ricchezza) Komödie (I, 1946) mit Anna Magnani, Vittorio Gassman
19.30 Farlene...
18.30 Am dem, De...
17.05 Tao Tao. Trickse...
17.30 Black Beauty
18.00 Österreich-Bild
18.30 Wir
19.00 Österreich heute
19.30 Zeit im Bild
20.15 Inlandsreport
Sommergespräch mit Bundeskanzler Franz Vranitzky
21.20 Prince of the City
Krimi (USA, 1981) mit Treat Williams, Jerry Orbach u.a. Regie: Sidney Lumet
24.00 Sargolo. Krimi
0.50 Nachrichten
ORF 2
14.55 Sport. Mit Bahnrad-WM und Rest-EM
17.00 Planet Erde (4)
Österreich
18.30 Hardsattel & McCormick
19.15 Dam...
19...



aus: Magazin Primarschule 3/87, S.27

Grundschüler / Freizeit

Fernsehen hoch im Kurs

Fernsehen ist bei acht- bis elf-jährigen Grundschulern die häufigste „Freizeitbeschäftigung“. Fast drei Viertel der Jungen und Mädchen gaben bei einer Befragung durch Wissenschaftler des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an, täglich fernzusehen. Nur zwei Prozent sitzen selten oder nie vor dem Bildschirm. Jedes zweite Kind liest noch fast jeden Tag, aber nur jedes neunte musiziert täglich. Sport betreibt fast jedes dritte Kind täglich. Jeder dritte Schüler im Alter von acht bis elf hat ein eigenes Fernsehgerät. (dpa)
aus: Hessisch-Niedersächsische Allg., 3.6.87

DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 9/1987

Grundschulpiegel

Kommentar: Wider frühzeitige individuelle Karrieren – Zur Schulsituation in Hessen (Gertrud Beck) 2
Leserbriefe 3

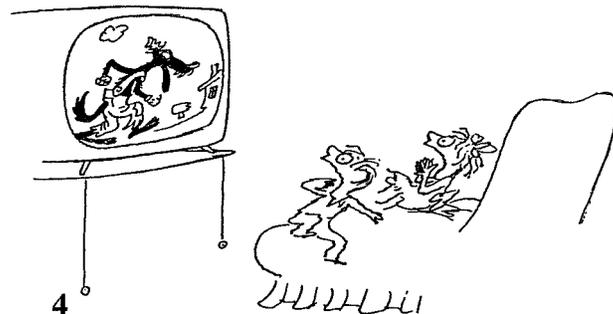
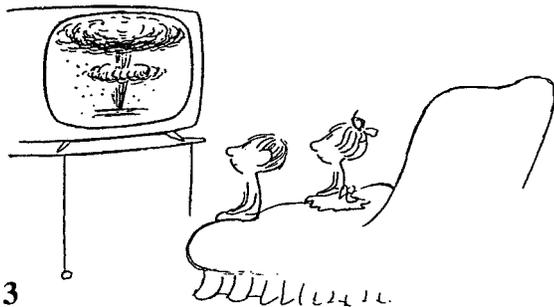
Kinder in der Medienwelt

Ariane Garlichs: Kinder in der Medienwelt – eine Herausforderung für die Grundschule 4
Ben Bachmair: Technologisierung der Lebenswelt von Kindern – Kommunikationstheoretische und pädagogische Skizzen 10
Charlotte Röhrner: Stark wie ein «Master» und bildschön wie «Barbie» 19
Renate Kummetat: Massenmedien: Wie gehen meine Drittkläbler damit um? 24

Johannes Eucker: Welche Fernsehsendungen sehen Grundschul Kinder am liebsten? 26
Ariane Garlichs: Vorweihnachtszeit – Zeit des Wünschens 27
Jürgen Roth: Aufwachsen ohne Fernsehen? 30
Marianne von den Hövel: Ein Nachmittag mit «Pippi Langstrumpf» 33
Karl Haas: Anregungen für einen Elternabend 35
Monika Strommayer: Aspekte zur Erziehung in einer Medienwelt (Literaturbericht) 36
Klaus Neumann: Heidi, PacMan und die Video-Zombies (Rezension) 37

Grundschulpädagogik

Eckhard Kohls: Grundschulinnovation durch Lehrerfortbildung 39
Max-Moritz Medo: Ganzschriften als Grundlage eines produktionsorientierten Leseunterrichts 41



« ... jeden Tag hatte ich im Schnitt drei Stunden Zeit, Kind zu sein, d.h. Verstecken zu spielen und Roller zu fahren; mit den Pfadfindern unterwegs zu sein und in den Trümmerhaufen Heimlichkeiten zu treiben, auf Pingeljagd zu gehen oder im Wald Höhlen zu bauen; Langeweile zu haben und die Geschwister zu ärgern. Ehe ich, irgendwann zwischen 13 und 16, pubertierte, war ich 16.000 Stunden lang ein Junge, der dies noch nicht (machen) durfte und jenes noch nicht (tun) musste, der aber Kindheit ausleben konnte. Ein heutiger junger Mensch, so haben die Medienforscher ermittelt, hat in den ersten 15 Jahren seines Lebens rund 16.000 Stunden ferngesehen; sich pro TV-Stunde mindestens drei Gewaltdarstellungen angeschaut sowie ständig wechselnde Bilder (bis zu 1.200 in einer Stunde) mit den Augen verfolgt ...»

Aus: Rainer Winkel: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf: Schwann 1986, S.73

Kinder ahmten „Rambo“ nach

NIZZA, 25. Juni (dpa). „Unbewegt wie ihr gadenloses Vorbild Rambo“: so beschrieben französische Polizisten am Donnerstag zwei Brüder im Alter von 15 und 16 Jahren, die am Vortag wegen vorsätzlicher Tötung eines Kameraden in Nizza angeklagt wurden. Beim Streit um die Verteilung der Beute eines Einbruchs hatten sie einen 14jährigen Freund erschossen und vergraben. Am Dienstag führten sie die Ermittler an den Tatort und verfolgten die Ausgrabung ihres Freundes, „ohne mit der Wimper zu zucken“. Sie hätten im Verhör den Mord wie Männer zugegeben, die mit ihrem Vorgehen zufrieden seien, und kein Motiv für die Tat angegeben, sagte die Polizei.

Das Trio war vor zwei Wochen von zu Hause ausgerissen, um im Wald wie ihr Filmvorbild „Rambo“ zu leben. Mit einem Teil der Beute aus einem Einbruch beim Onkel des später Ermordeten besorgten sie sich bei einem Waffenhändler Nachahmungen des US-Sturmgewehrs M-16 und des M-1-Karabiners sowie Messer und Handschellen.

aus: Frankfurter Rundschau, 26.6.87

»Natürlicher« Tod?

Wenn auf dem Bildschirm geprügelt und gemordet wird, hat das einen größeren Einfluß auf die kindliche Weltansicht, als man bisher dachte. Vierzig Prozent aller schwedischen Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren glauben, daß der Mensch allein durch Mord, Totschlag oder Unfall stirbt. Das ergab eine schwedische Studie, über die das Deutsche Jugendinstitut (dji) berichtet hat.

aus: spielen und lernen, Heft 10/87 (Oktober)



aus: BDK-Mitteilungen 1/85

Amerikanische Fernsehdemokratie?

Angesichts dessen, was man heute geradezu als amerikanische Fernsehdemokratie bezeichnen könnte, erinnert man sich daran, wie Reagan mit einer kaum je zuvor erlebten Eindringlichkeit den Bildschirm zur Überbringung seiner Botschaften genutzt hat. Aber gerade seine Präsidentschaft zeigt auch, dass bei noch so grosser darstellerischer Prägnanz eine «message» im Parlament und im Volk nicht angenommen wird, wenn über sie nicht auf Wegen, die der Kamera verschlossen bleiben, ein politischer Konsens zustande gekommen ist. Hunderte von Publikumsbefragungen, so problematisch sie auch sein mögen, haben gezeigt, dass Reagan beliebt ist, dass der Grad der ihm (aus Gründen, die nur teilweise mit seiner Bildschirmmagie zu tun haben) entgegengebrachten Sympathie aber keineswegs dem Grad der Zustimmung zu seiner Politik entspricht.

(Gestörte Machtbalance in Washington, NZZ vom 18.11.9. Juli 1987, S. 1)

Grundschulmarkt

Rezensionen:

Bernd Meyerholz/Wolfgang Hering: Kinderlieder zum Einsteigen und Abfahren (Jürgen Kramß)	44
Gisela Kreie: Integrative Kooperation (Ferdinand Klein)	44
Klaus Peter Günther: Handbuch zum Schulanfang III (Michael Schwander)	44
Marion Bergk: Rechtschreibenlernen von Anfang an (Heiko Balhorn)	45
Auffrischkurs Grundschulpädagogik (M. Ziegfeld)	46
Infos/Termine	46
«Nachrichten des Arbeitskreises-Grundschule e.V.»	49
Autorinnen und Autoren/Rück- und Vorschau/Impressum	69

Titelfoto: Michael Seifert

Materialpaket (Seite 51 – 68)

S. 52: Ideenliste S. 53-68: «Fiete schlägt vor: Weihnachten» Klappkarte: Krippe aus Käseschachteln; Bratapfel; Krippe aus Schuhkarton; Kienapfelmann; Igelstern, duftender Baum-schmuck; süße Glasanhänger; Salzteiggesichter; süße Puppen aus Spekulatiussteig; glitzender Metallengel; Krippenfiguren aus Papier; Musik machen mit Zapfen, Röhren und Plättchen aus Ton; Klangkörper aus Ton

Technologisierung der Lebenswelt von Kindern

Kommunikationstheoretische und pädagogische Skizzen

Ben Bachmair

Vom «Fernsehen» zum «Medien- und Konsumnetz» – Massenkommunikation strukturiert die Lebenswelt der Kinder

Vor etwa dreißig Jahren, nach dem Start der ersten Fernsehsendung in Deutschland, begannen immer mehr Familien vor ihrem neu erworbenen Fernsehgerät zu sitzen und sich an einem neuen Medium zu freuen, das ihnen den Kinofilm, die Show und die dokumentarische Tagesschau nach

Hause brachte. Dieses Medium bereicherte den Alltag, hielt die vertraute und vom Auseinanderfallen bedrohte Familienrunde vor dem Fernsehgerät zusammen und versprach Teilhabe am Geschehen in der «weiten Welt». Von der öffentlichen Meinung unbeachtet veröffentlichte *Günther Anders* (1987), heute überall zitiert, seine Erfahrungen mit dem Fernsehen, die er aus seinem Exil in den USA mitgebracht hatte. In seiner Arbeit über die «Antiquiertheit des Menschen» zeigte er

auf die radikale Umdrehung von Realität und Abbild, die das Fernsehen ermöglicht und auch in Gang gesetzt hat: Die «Welt als Phantom und Matrize» entsteht als Fernseh-Welt, d.h. die Technik des Mediums Fernsehen macht im Kontext der Technologisierung aus der Welt der Dinge und Ereignisse eine fernsehabhängige und fernseherzeugte Realität, in die sich unsere Wahrnehmung, unsere Phantasie, unsere Wünsche und unsere Handlungen wie in eine Matrize einpassen.

Nischen und Ecken für die Phantasie



Medienvermittelte Lebensformen?

In meiner Sprache heißt das, das Fernsehen als Medium und als Organisationsform von Kommunikation ist technische Voraussetzung und Entwicklungsphase, die zu medienvermittelten Lebensformen hinführt. Im Augenblick läuft die technologische Entwicklung darauf zu, unsere Lebenswelt in ein computergesteuertes Informationsnetz mit dem Bildschirm, dem Joy-Stick und der alphanumerischen Tastatur als Kommunikations-Sinn zu integrieren. – Von diesem Argumentationspunkt aus (Computerisierung, Vernetzung, allgegenwärtiger Bildschirm) ließen sich nun Szenarien medienvermittelter Lebensformen skizzieren, die den Ort und die Funktion von Unterricht, von Schule, von Familienerziehung usw. aufzeigen. Die Diskussion darum hat auch schon begonnen. Bestseller-Argumente, wie die vom Ende der Kindheit (Postman 1983), weisen auf wichtige Punkte hin, z.B. auf die

grundlegende Veränderung des Generationenverhältnisses als Folge des Fernsehens.

Für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag sind das glücklicherweise noch und nur Szenarien. Noch gibt es die medienvermittelten Lebensformen nicht, noch sind wir als Menschen keine «Antiquitäten», auch wenn sich die Mechanismen und Schritte dorthin an all den technologischen Innovationen, wie wir sie unter dem Stichwort «High Tech» kennen und die insbesondere von Militär- und Rüstungsstrategien forciert werden, ablesen lassen.

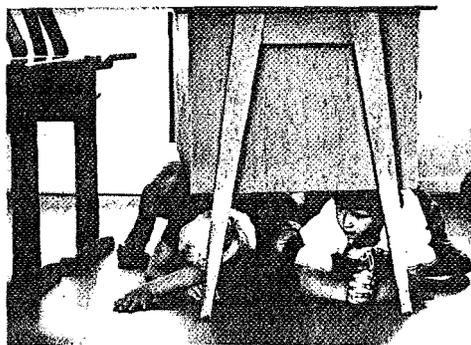
Was hat sich in der einen Generation von der Einführung des Fernsehens bis heute in der Lebenswelt unserer Kinder tatsächlich verändert? Es ist ein Netz aus Medien und Konsum entstanden, in dessen Mittelpunkt das Fernsehen als Leitmedium steht. Dieses Netz strukturiert das Leben unserer Kinder, ihre Erfahrungen, ihre Erlebnisweisen, ihre handlungsleitenden Themen, ihre Wünsche und ihre Handlungen.

Die Verantwortung der Pädagogen für die Lebenswelt der Kinder

Für Pädagogik ist es nun wichtig, dieses diffizile, zum Teil sofort erkennbare, zum Teil nur indirekt erschließbare Medien- und Konsumnetz kindlicher Lebenswelt bewußt zu machen. Das ist vordringlich eine Aufgabe für Lehrer und Eltern, weil wir verantwortlich sind für die Lebenswelt der Kinder. Unterrichtsmaßnahmen sind dagegen von untergeordneter Bedeutung, weil sie nur sehr indirekt auf diese von uns als Erwachsene zu verantwortende Umgestaltung kindlicher Lebenswelt Einfluß haben. Voreilige medienpädagogische Unterrichtsaktivitäten entlasten uns eher emotional von unserer Verantwortung, weil wir Hoffnungen auf die Kinder projizieren: die «nächste» Generation soll kritisch gegenüber Neuen Medien sein, kreativ gestalten, selbständig und aktiv Medien nutzen usw.

Es ist nicht leicht, uns die Probleme und

Fotos: M. Selfert (4),
Krämer/stern (1), H. Hagstedt (1)



unsere Verantwortung dafür bewußt zu machen. So sind zum einen die pädagogischen Theorien und unsere alltagsweltlichen Deutungsmuster wenig hilfreich, solche Strukturen zu erkennen. Deswegen sind theoretische Auseinandersetzungen vorrangig. Zum anderen ist die Entwicklung, die vom ergänzenden Familienmedium Fernsehen über das Fernsehen als wichtigstes Informations-, Vergnügungs-, Phantasie- und Werbemedium hin zum Medien- und Konsumnetz geführt hat, recht unscheinbar und ohne spektakuläre Brüche vor sich gegangen. (Erst die Einführung des Privatfernsehens erleben wir als Bruch.) Unscheinbar war die Entwicklung bisher, weil sie in die kulturellen Linien und Prozesse hineinpaßte. Im Rahmen des «Zivilisationsprozesses» (Elias 1970) übernahm Fernsehen die Funktion, die gesellschaftlichen Subsysteme wie Produktion, Konsum, Sport, Kultur, Bildung, Freizeit, Politik, Natur, Familie usw. zu einer «erlebaren» Lebenswelt zusam-

menzufügen. «Erlebbar» bekommt dabei einen neuen Sinn; es bedeutet: technologisch organisiert und der körperlichen Anwesenheit grundsätzlich entrückt. Die Art und Weise, wie unsere und der Kinder Lebenswelt entsteht und durch das Medien- und Konsumnetz zusammengehalten wird, paßt also nicht nur in die kulturelle Entwicklung; sie ist dafür notwendig. Stichworte wie Individualisierung, Massenkonsum, Standardisierung und Homogenisierung, Systembildung und kompensatorische Phantasie zeigen auf den Trend, der uns zum Teil unauffällig vertraut ist, der uns teilweise ärgert, aufregt, zum Widerstand herausfordert. Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß fernseh-vermittelte Kommunikation auf einer Linie liegt mit der Entwicklung, die im Bereich der Fortbewegung stattgefunden hat (Individualverkehrsmittel Auto, vgl. Bachmair 1986c), der Ernährung (beliebige Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln bei gleichzeitiger Deformation der Produkte), der

Energie (vernetzte Transportsysteme wie beim elektrischen Strom). (Literatur hierzu: Bauer, Hengst 1980, Eurich 1980, Lenzen 1978)

«Wege» zur Verantwortung

Das Medien- und Konsumnetz, in dem unsere Kinder leben und für das wir Verantwortung tragen, läßt sich in seiner konkreten Form und in seiner Bedeutung auf zwei Wegen entdecken. Aus unserer Verantwortung heraus müssen wir diese Wege zu allererst selber beschreiten, bevor wir didaktisch «belehrend» aktiv werden. Der erste Weg besteht in einer Analyse der Lebenswelt der Kinder. Die Lebenswelt der Kinder ist uns aus eigenen Kindheitserfahrungen verschlossen: unsere Lebenswelt als Kinder war eine andere. So fehlt z.B. die Selbstverständlichkeit des Konsums, auch des Zwangs zu konsumieren; ganz im Gegenteil, für uns Nachkriegskinder stand nur das Lebensnotwendigste im Vorder-

«Kultur-Antiquitäten» fördern



grund. Ein Beispiel für das, was wir uns als «Netz», in dem Kinder leben, bewußt machen müssen: zur Fernsehserie «Pumuckl» taucht die Figur des Pumuckls als Sparbüchse auf; sie führt die Kinder an den Bereich Bank, Geld, Konsum. *Pumuckl* als Handtuch im Badezimmer zeigt auf Körperlichkeit und Hygiene. *Pumuckl* als Tonbandkassette bringt selbstorganisierte und situative Geräte- bzw. Mediennutzung nahe usw.

Erst der *zweite Weg* führt zurück zu unseren eigenen Erfahrungen, in unsere Kinder- und Jugendwelt. Unsere eigenen Medien- und Konsumerfahrungen zu verstehen, ist Voraussetzung einer distanzieren Betrachtung der aktuellen kindlichen Lebenswelt.

Im Medien- und Konsumnetz hat die Familie eine wesentliche Rolle, nicht nur als «Ort», an dem das Fernsehen rezipiert wird, vielmehr als der zentrale Ort der Lebenswelt der Kinder, von dem aus sie in Schule und Gleichaltrigengruppen gehen.

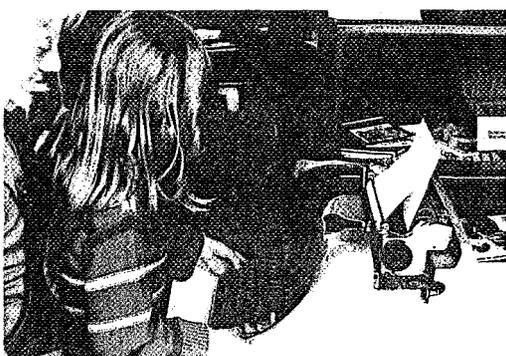
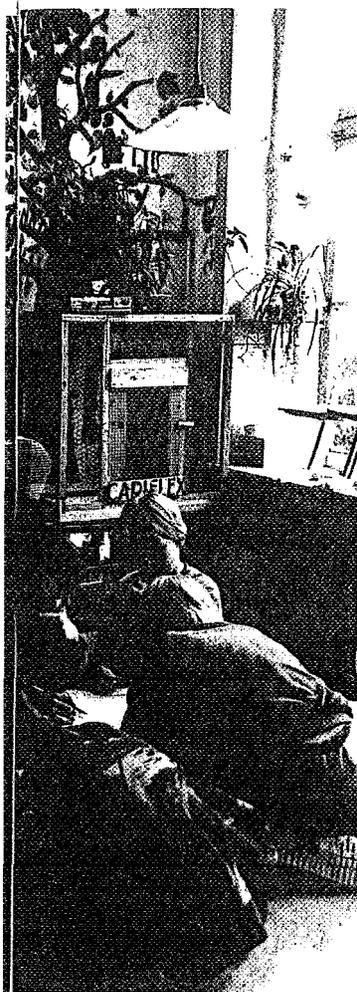
Familie ist die generationenübergreifende Sozialgemeinschaft, die mit dem Fernsehen, und zwar von Beginn des Fernsehens an, eine quasi symbiotische Einheit eingegangen ist. Familie als Zentrum kindlicher Lebenswelt, die sich symbiotisch verknüpft hat mit dem Fernsehen als Leitmedium eines Konsum- und Mediennetzes – das ist der Ausgangspunkt des Problems, dem sich Pädagogen zu stellen haben. (Literatur hierzu Rogge, Charlton/Neumann.)

Pädagogische Aufgabe: Nischen und Ecken für die Phantasie, für Gestaltung und Ausdruck

Bei dieser «Verbindung» Familie, Fernsehen, Medien, Konsum und Lebenswelt der Kinder bzw. bei der Auflösung dieser Verbindung sollte man bescheidene Hoffnungen auf die Schule setzen; sie befindet sich nur am Problemrand. Sie kann bestenfalls indirekt wirken, *indem sie fördert und unterstützt, was an eigener «kommunikati-*

ver» Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit in unserer Lebenswelt, im Kinderalltag und bei den Kindern vorhanden ist. Nur in Ausnahmefällen kann Schule ausgleichend eingreifen. Wichtigste Aufgabe ist es, «Räume» offenzuhalten. Das sind Nischen und Ecken des Schulalltags, in denen die Neugier, das Ausprobieren, die Selbständigkeit, die Spontaneität und die schöpferische Kraft von den Kindern erprobt und entwickelt wird (vgl. Abb. Seite 10/11); in denen nicht die stromlinienförmigen Lernprozesse vorherrschen, sondern die Kinder ihre entwicklungstypische phantastische Denk- und Erlebnisweise, ihr konkretes Fühlen und Handeln erleben und ausleben. Allgemeiner gesagt heißt das: Kinder erproben sich als Subjekte in ihrer Realität aus, gestalten ihre Realität und erproben ihre Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten.

Hierzu brauchen Kinder meist nur so etwas wie Lesecken, Zauberer, Materialkisten, eine (unkontrollierte) Nische auf dem



Fotos: M. Seifert (4),
M. Herbert (1)

Schulhof für un-pädagogische Spiele usw.

Warum sind diese simplen und beiläufigen «Ecken» und «Nischen» so wichtig? Das Medien- und Konsumnetz strukturiert in einer für den Sozialisationsprozeß neuen Weise die Beziehung der Kinder zu ihrer emotionalen und intellektuellen Innen-Welt und zu ihrer äußeren Lebenswelt. Die zentrale Frage ist nun, wie die Kinder sich in dieses Medien- und Konsumnetz verstricken, wie sie sich daraus auch wieder befreien und wie die Schule ihnen dabei hilft. Mit dieser Art zu fragen ist eine einfache, sozusagen per Unterrichtseinheit lernzielorientiert umzusetzende Didaktisierung ausgeschlossen.

Pädagogische Aufgabe: die Kultur-Antiquitäten Lesen und Schreiben fördern

Kinder brauchen neben diesen Ecken und Nischen auch unsere Unterstützung, um sich mit den fast zur Antiquität gewor-

denen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Malen, Reden, Zuhören in der Öffentlichkeit zu äußern (vgl. Abb. Seite 12/13). Wie Postman (1983) von den USA berichtet, stehen Schreiben und Lesen in Gefahr, endgültig verloren zu gehen. Damit bekommt diese traditionelle Aufgabe der Schule, Kulturtechniken zu lehren, eine neue Bedeutung. In unserem Zusammenhang sind Kulturtechniken tradierte symbolische Vermittlungsformen von Wahrnehmung, Kommunikation, Kindern und Lebenswelt. Unter diesem kommunikativen «Vermittlungsgesichtspunkt» wird Lesen von Büchern, Schreiben von Briefen, Musizieren, Malen usw. neu zu bestimmen sein. Tagebuch- und Briefschreiben, Bücherlesen sind auch unter Erwachsenen schon deutlich mehr «Kommunikations-Antiquität», auch wenn sie noch nicht von Bildschirm und digitalisierter Information verdrängt sind. Das Erlernen «traditioneller» Kulturtechniken gewinnt in einer bildschirmvermittelten und infor-

mationsvernetzten Welt eine neue Bedeutung, denn Schreiben, Lesen usw. sowie das Erlernen von Schreiben und Lesen tragen zur Stärkung eigenständiger, subjektiver Zugangsweisen zur Realität bei. Wir müssen uns die Fragen stellen, wie wir den subversiven Kern der traditionellen Kulturtechniken entfalten können, damit die Kulturtechniken die kommunikative und gestalterische Widerständigkeit der Menschen stärken und ihnen helfen, sich vom Medien- und Konsumsystem zu distanzieren.

Hier ist es wichtig, das Augenmerk auf die Arbeit, die Mühe, die Anstrengung, die Auseinandersetzung zu richten, die das Erlernen von Lesen und Schreiben mit sich bringt. Fernsehen ist einfach, mühelos; schon kleine Kinder «können» es, ohne Lehrgang o.ä. Schreiben oder Lesen setzt dagegen Fähigkeiten voraus, die respektiert und entwickelt werden müssen, die sich nicht konsumieren, sondern nur gegen eigene Widerstände erarbeiten lassen.

Ideen und Vorstellungen spielerisch gestalten



Diese «medienpädagogische» Aufgabe läßt sich erst vage andeuten, nicht zuletzt, weil die Pauk- und Drillschule (und ihre historischen Voraussetzungen) noch lange nicht überwunden ist. (Wichtige schulpädagogische Anregungen gibt *Messner* 1986, S. 56ff, eine systematische Skizze der medienpädagogischen Aufgaben findet sich in *Bachmair* 1986a.)

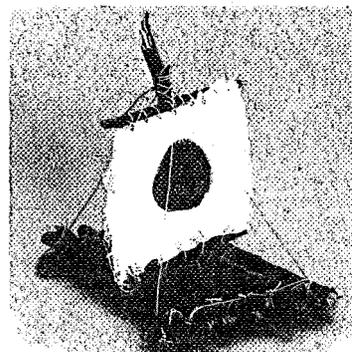
Medienpädagogische und medien-didaktische Sackgassen

Das vorhandene medienpädagogische Bewußtsein hat theoretische und praktische Quellen, die bis in die 40er Jahre zurückreichen. Pädagogen haben sich schon früh mit Massenkommunikation beschäftigt. Dabei standen bis in die 80er Jahre hinein die Medien im Vordergrund, nicht die Kommunikation. Die medienorientierte Vorgehensweise hat zu Film-Pädagogik, zu Fernseh-Didaktik, also im-

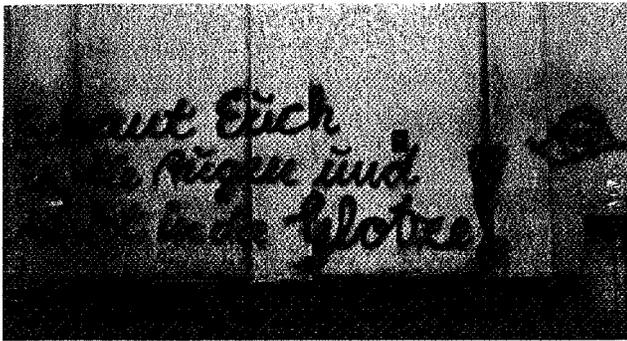
mer zur Didaktik oder zur Pädagogik der jeweils neuen Medien geführt. Dabei ging es nicht vordringlich um die Lebenswelt und um die Kommunikation der Kinder, vielmehr standen die technischen Medien im Mittelpunkt pädagogischer Aufmerksamkeit. Hinzu kam, daß die Pädagogen auf die Einführung jeweils neuer Medien nur reagiert haben. Sie versuchten die jeweils neuen Medien, Film, Radio, .., Video, in den Unterricht zu integrieren, ihnen eine didaktische Funktion zu geben. (Eine Arbeit von *Reichwein*, 1938, zum Film in der Landschule, damals ein neues Medium, ist hier exemplarisch.) Diese Linie des didaktisch begründeten Einsatzes technischer Medien läßt sich vom 16mm-Film und dem Lichtbild im Unterricht bis hin zur aktuellen didaktischen Diskussion um Computer verfolgen; die, zumindest vorläufig noch, recht schlicht, reaktiv und medienorientiert geführt wird. Mit der hier dagegen vorgeschlagenen Lebensweltorientierung geht es primär nicht um Com-

puter usw., sondern darum, wie das Leben in vernetzten Informationssystemen aussehen wird bzw. was wir dagegen tun können.

Ebenso medienorientiert, jedoch von grundlegendem Mißtrauen gegenüber dem technischen Charakter der Medien waren Pädagogen wie *Keilhacker* (1955) – wir würden sie heute wertkonservativ nennen – die von so etwas wie einer kulturellen Verelendung als Folge medientechnischer Innovationen ausgingen. Ihre Hoffnung richtete sich z.B. auf den guten, wertvollen Film, den man fördern muß, z.B. durch Einrichtung von Jugendfilmclubs, durch schulische Filmvorführungen usw. Diese medienkritische, zwischen guten und schlechten Medien unterscheidende Argumentation fand in den 70er Jahren eine Fortführung in der sogenannten Medienarbeit. Hierbei ging es um die Anleitung zum aktiven, d.h. zum nicht-konsumierenden Gebrauch technischer Medien.



Fotos: M. Seifert (6)



Inszenierung assoziativer Gestaltungsräume

Zurück zu dem leitenden medienpädagogischen Gedanken. Von Bettelheim (1977, wie Kinder Märchen zur Bearbeitung ihrer Lebensthemen verwenden) oder von Erikson (1978, wie Kinder einfachstes Spielmaterial zur Darstellung ihrer Lebensthemen nutzen) stammen wichtige Anregungen, die Bedeutung assoziativer Phantasie für Kinder zu erkennen und diese Phantasie in den Mittelpunkt einer kommunikationsorientierten Medienpädagogik zu stellen.

Bettelheim erzählte Kindern Märchen, machte dazu jedoch keine Märchen-Pädagogik mit Vor- und Nacharbeit, kein Märchencurriculum: Wer, wann, wozu, welches Märchen braucht. Er beobachtete «nur», was die Kinder ihm, sich selber, anderen Kindern von einem Märchen, in der Sprache des Märchens oder in ihrer Umgangssprache mitteilten. Wesentliches Fazit: Kinder haben wie alle Menschen handlungsleitende Themen, die den Alltag strukturieren. Es sind Probleme, Wünsche, Hoffnungen usw.: «groß und stark werden wollen», «geborgen und trotzdem selbständig sein» usw., usw. Entsprechen nun Figuren und Handlungsmuster eines Märchens dem Thema eines Kindes und will das Kind dieses Thema auch mitteilen, dann wird es Figuren und Muster «seines» Märchens zu seiner Sprache machen und sich und sein Thema entsprechend mitteilen. Erikson hat gezeigt, daß Kinder ihre Themen nicht nur mittels traditioneller Märchen-Symbolik (also magisch-mythisch) oder umgangssprachlich mitteilen bzw. bearbeiten; sie verwenden dazu alles, was für sie «Sinn» macht; was ihnen hilft, sich bzw. ihr Thema auszudrücken (d.h. symbolisch zu objektivieren). So hat Erikson Bauklötze angeboten, mit denen Kinder gebaut haben. Verblüffend ist, daß ihre Werke «Botschaften» beinhalten, die vom beobachtenden Erwachsenen aber gar nicht leicht zu entschlüsseln sind. Medienpädagogisch entscheidend ist, daß Kinder

mit einfachem Material wie Klötzen genauso wie mit traditionellen und sprachlichen Märchensymbolen ihre Themen assoziativ umkreisen; sie symbolisch fassen, dabei objektivieren, und nach außen tragen. In diesem Prozeß symbolischer Objektivierung handlungsleitender Themen bearbeiten Kinder gestaltend ihre Themen.

An dieser kommunikativen, assoziativ phantasierenden Bearbeitung handlungsleitender Themen hat auch das Fernsehen mit seiner gewaltigen und gewalttätigen Flut standardisierter Eindrücke nichts (noch nichts) Wesentliches geändert. Fernseh-Inhalte können wie jedes andere interpretierbare und gestaltbare «Material» auch thematisch genutzt werden, um die eigene Innenwelt sich und anderen mitzuteilen, verständlich zu machen und damit, zumindest ein Stück weit, symbolisch zu bearbeiten. Der Traum und das Spiel, insbesondere das Spiel in der Gruppe der Gleichaltrigen, sind dafür der hervorragende «Ort», an dem sich die Bilder und die Themen des Fernsehens mit anderen Sprachen (d.h. symbolischen Materialien) und Themen assoziativ mischen und phantasierend gestaltet werden. Nur, das Medien- und Konsumnetz läßt den Kindern immer weniger Freiraum und immer weniger Zeit für eigene symbolische Prozesse: Da jagt ein Film, eine Tonbandkassette, eine Autofahrt, ein Videoclip, ein Einkauf den anderen. Die verschlungenen, assoziativen Pfade der Phantasie, die vieldeutig handlungsleitende Themen, Erlebnisse, Symbolik und Realität verknüpfen, werden kanalisiert und standardisiert, z.B. dem Regelwerk kybernetischer Sprachen (also Computerprogrammen) untergeordnet und eingeordnet. Deshalb müssen wir auch in der Schule beginnen, dem magisch-phantasierenden «Denken» der Grundschulkindern Raum, d.h. assoziativen Freiraum zu geben. Mit diesen assoziativen, phantasierenden symbolischen Verarbeitungsprozessen stärken sich die Kinder als Subjekt in ihrer Welt.

Die im Moment wichtigste praktische Aufgabe des Pädagogen ist es also, Kindern solche assoziativen Gestaltungsräume zu garantieren, wozu aber viel Didaktisch-Handwerkliches gehört (vgl. Abb. Seite 14/15). Die Situationen, in denen Kinder ihre Themen, Erlebnisse, ihre Sprache assoziativ zusammenbringen,

müssen geschaffen werden, weil sie zunehmend weniger «natürlich» vorhanden sind. Die Inszenierung solcher didaktisch offener Situationen ist darauf gerichtet, die subjektiven Vermittlungsprozesse zuzulassen, herauszufordern, evtl. zu begrenzen oder zu erweitern, je nach thematischen Erfordernissen der Kinder. (Die Spiel-Projekte, vgl. u.a. Bachmair 1984, die in die Gundschule Eingang gefunden haben, sind ein wichtiger erster Schritt in Richtung der Inszenierung assoziativer Gestaltungsräume, siehe z.B. S.19.)

Literatur

- Anders, G.: Die Welt als Phantom und Matrice. Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen. In: Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1, München 1987. S. 99-211
- Bachmair, B. u. M.: Symbolische Bearbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. 2 Bde., Kassel 1984
- Bachmair, B.: Alternative Medienarbeit? Gedanken zur Vergewisserung unseres theoretischen und praktischen Tuns. In: Medien praktisch 1986a, H. 2, S. 49-53
- Bachmair, B.: Kinder im Medienbrei Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik. In: be- trifft: erziehung, 1986b, H. 3, S. 20-26
- Bachmair, B.: Auto und Fernsehen Objekte der Begierde. Kulturhistorische Gedanken zur Technologisierung von Mobilität und Kommunikation. In: Pädagogik heute, Juli/August 1986c, S. 5-11
- Bauer, K.W./Hengst, H. Wirklichkeit aus zweiter Hand. Reinbek 1980
- Bettelheim, B. Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977
- Charlton, M./Neumann, K. u. M.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. München/Weinheim 1986
- Elias, M.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde., Frankfurt 1970^f
- Eurich, C.: Das verkabelte Leben. Reinbek 1980
- Erikson, E.: Kinderspiel und politische Phantasie. Frankfurt 1978
- Keilhacker, M.: Jugend vor der Filmleinwand. In: deutsche jugend, Jg. 3, 1955, S. 168-174
- Lenzen, K.-D.: Kinderkultur, die sanfte Anpassung. Frankfurt 1978
- Messner, R.: Pädagogische Anmerkungen zum Schulkonzept der Glocksee-Schule Notizen aus teilnehmender Erfahrung. In: Jürgensmeier, H.G. (Hrsg.): Alternative Bildung? Rückfragen an die alternative Pädagogik. Hannover 1986
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983
- Reichwein, A.: Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten. Braunschweig 1967 (1. Aufl. 1938: «Film in der Landschule»)
- Rogge, J.-U.: Familienwelten. Medienwelten. In: Furian, N./Wittemann, P. (Hrsg.): Television total. Heidelberg 1982, S. 107-121