

# Siegener Studien

Herausgegeben von der „Gesellschaft der Freunde  
und Förderer der Fachbereiche I-IV und VI-VIII  
an der Universität GH Siegen“

Mitherausgeber sind Prof. Dr. Ingeborg Koza,  
Prof. Dr. Hans Dieter Erlinger (Red.) und  
Prof. Dr. Rudolf Feig, alle Universität-  
Gesamthochschule Siegen.

Band 45

Hans Dieter Erlinger  
(Hrsg.)

# Kinderfernsehen II



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Kinderfernsehen.** – Essen Verl. Die Blaue Eule.

2. Hans Dieter Erlinger (Hrsg.). – 1989

(Siegener Studien ; Bd. 45)

ISBN 3-89206-299-4

NE: Erlinger, Hans Dieter [Hrsg.]; GT

Diese Arbeit ist im Sonderforschungsbereich 240 „Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien. Schwerpunkt: Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland“ an der Universität-Gesamthochschule Siegen entstanden und wurde auf seine Veranlassung unter Verwendung der von ihm von der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Verfügung gestellten Mittel gedruckt.

ISSN 0174-6529

ISBN 3-89206-299-4

© copyright verlag die blaue eule, essen 1989

alle rechte vorbehalten.

nachdruck oder vervielfältigung, auch auszugsweise,  
in allen formen wie mikrofilm, xerographie, mikrofiche,  
mikrocard, offset verboten.

printed in germany

druck: stb-hermann & co. kommanditgesellschaft herren

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort	7
Elmar M. Lorey: Warum wir so erzählen	9
Ben Bachmair: Thematisch und situativ integrierte Fernsehrezeption im Kindergarten	35
Klaus Neumann: Kindlicher Medienkonsum im 20. Jahrhundert	55
Jan-Uwe Rogge: Brauchen Kinder Fernsehen? Heidi, Pumuckl und <i>Biene Maja</i> als Zeichen für Alltagserfahrungen	95
Heinz Hengst: „Secondary Orality“ in der Kinderkultur	125
Gerhard Tulodziecki: Mediennutzung von Kindern als bedürfnisbezogene Handlung	143
Hans Dieter Erlinger: Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Vorstellung eines DFG-Projekts	157
Die Autoren dieses Bandes	177

## Ben Bachmair

### Thematisch und situativ integrierte Fernsehrezeption im Kindergarten

#### 1. Systematische Vorbemerkungen zur interpretativen Medien- und Kommunikationsforschung

Der folgende Beitrag berichtet, wie Kindergartenkinder mit Filmen aus der TV-Serie „Neues aus Uhlenbusch“ und „Wickie“ umgehen. Die Untersuchung fand 1979 und 1980 in einem Kindergarten mit einer kleinen Gruppe von 4 bis 6jährigen bzw. von 3 bis 5jährigen Mädchen und Jungen statt<sup>1</sup>. Es war die erste von drei empirischen Studien<sup>2</sup> zur Fernsehrezeption in Alltagssituationen bzw. zur Funktion von Fernseherlebnissen und von Fernsehsymbolik in Alltagssituationen. Da Erfahrungen gemacht werden sollten, inwieweit das Konzept symbolischer Vermittlung von Alltagshandeln und Massenkommunikation über längere Lebensphasen hinweg tauglich ist, hatte die erste der Untersuchungen Kinder im Vorschulalter als Adressaten. Ziel dieser Untersuchung war, Belege für die kommunikative Integration

---

<sup>1</sup> Die beiden Beispiele gehören zum Forschungsprojekt „Entwicklung medienpädagogischer Methoden zur Förderung der Interpretationsfähigkeit“. Veröffentlichungen dazu: Bachmair, B.: Technologische Veränderungen von Kommunikation als Herausforderung für Pädagogik. In: Schaefer, G. und W. Loch (Hg): Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Weinheim 1980, S. 148-169.

Bachmair, B.: ‚Mit eigenen Augen sehen‘ Der Versuch, Fernsehen didaktisch zu zähmen. In: medien + erziehung 1980, Heft 4, S. 194-204.

<sup>2</sup> Es schlossen sich zwei Projekte an, eines mit Grundschulkindern und eines mit Jugendlichen.

Bachmair, B. u. Mitarb.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen, 2 Bde., Kassel 1984.

Bachmair, B./M.v.d. Hövel, B. Hofmann und M.v. Waasen: Dynamik symbolischer Vermittlung von Alltagshandeln und Massenkommunikation, unveröffentl. Forschungsbericht 1989.

von Medienrezeption in Alltagshandeln zu bekommen. Dabei ging es auch um das methodologische Problem, ob und wie empirische Forschung — in Alternative zu Wirkungsforschungskonzepten — in der Lage ist, Fernsehrezeption als etwas Kommunikatives zu begreifen, zu beobachten und zu interpretieren. Diese Frage ist immer noch aktuell, zur Zeit nicht mehr wegen des Handlungsbezuges von Fernsehrezeption, sondern um die aktuellen kulturellen Veränderungen anders als nur mit Hilfe medienorientierter Konzepte einordnen und handhaben zu wollen; also komplexere Fragen zu stellen als nur die nach dem guten oder dem schlechten Fernsehen, nach mehr oder weniger Kanälen, nach dieser oder jener organisatorischen Form des Fernsehens. Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre war es — ein erstes Mal in verschiedenen Disziplinen — gelungen, die medienorientierten Untersuchungen sozialer Ereignisse nicht nur tastend, sondern kompetent zu überwinden. Entscheidend dafür war die Frage, welche Funktion Fernsehen im alltäglichen Handeln, Erleben, Fühlen usw. von Kindern hat. Formuliert man diese Frage theoretisch, so geht es um den Vermittlungszusammenhang von Fernseherlebnissen, Fernsehsymbolik, Handlungssituationen und handlungsleitenden Themen. Die ausgewählten Beispiele belegen, daß dieser Vermittlungszusammenhang als integriertes, interdependentes Geflecht zu verstehen ist, dessen Dynamik durch die handlungsleitenden Themen der Kinder bestimmt wird.

### **Wissenschaftshistorische Anmerkungen zum Konzept der Fernsehrezeption**

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre waren zwei entscheidende theoretische Schritte getan worden. So hatte z. B. Teichert<sup>1</sup> einen handlungstheoretischen Entwurf („Fernsehen als soziales Handeln“) vorgelegt und Langenbucher u.a.<sup>2</sup> Kommunikations- und Handlungskonzepte zur theoretischen

---

<sup>1</sup> Teichert, W.: Fernsehen als soziales Handeln. Zur Situation der Rezipientenforschung. Ansätze und Kritik. In: Rundfunk und Fernsehen, 1972/4, S. 421–439 und Rundfunk und Fernsehen, 1973, S. 356–382.

<sup>2</sup> Langenbucher, W.R., G. Räder, H.-J. Weiß: Zur Notwendigkeit einer Neukonzeption der Massenkommunikationsforschung in der Bundesrepublik. In: Berg, K. und M. Kiefer (Hg.): Massenkommunikation. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung, Main 1978, S. 9–39

Grundlegung der „Langzeitstudie zur Fernsehnutzung“ diskutiert<sup>1</sup> Damit war der empirische Weg von medienbezogenen Wirkungsdesigns hin zur kommunikations- und handlungstheoretischen Fragestellungen sowie zur interpretativen Empirie beschritten.

Die entscheidenden Problempunkte medienbezogener Wirkungsforschung muß man sich heute nochmals in Erinnerung rufen, um die konzeptionelle Auseinandersetzung um kommunikations- und handlungsbezogene Forschung zum Phänomen Fernsehrezeption in ihrer Bedeutung einordnen zu können. Dies ist eine Auseinandersetzung, die zur Zeit noch am Rande geführt wird, immer dann, wenn die Methodologie interpretativer Empirie in Frage gestellt wird.

Die konzeptionelle Interpretation von Medien und ihre Rezeption unter dem Gesichtspunkt der Wirkung im Rezipienten entspricht einer bestimmten historischen Situation, und zwar der, bei der Einführung eines neuen Mediums. Gerade beim Fernsehen ist dies besonders deutlich sichtbar. Der — von 1953 bis Mitte der 60er Jahre — neue Fernsehapparat bekam in der Familie viel Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit galt jedoch einer Nebensächlichkeit des gewohnten Familienlebens. Fernsehen bereicherte additiv das Familienleben, ohne weder Tagesablauf (vor oder nach einer Sendung zu Hause sein, ins Bett müssen usw.) noch z.B. Pubertätskonflikte zu strukturieren (noch nicht alt genug für eine Sendung; endlich den eigenen Fernsehapparat haben usw.). Da Fernsehen noch nicht ins Familiensystem und in die Alltagsereignisse selbstverständlich integriert war, also noch nicht alltäglich war, war es möglich, das Phänomen Fernsehrezeption mittels verhältnismäßig einfacher Ursache-/Wirkungsmodelle auch adäquat zu beschreiben: Alter, Geschlecht, Sozialstatus usw. in Bezug auf Sehhäufigkeit, Nutzungsvorlieben usw.

Dieser einfachen Zugangsweise sowie den zu untersuchenden Phänomenen (additiv isoliertes neues Medium) lag das Sender-Empfänger-Modell

---

<sup>1</sup> Weitere theoretische Konzepte finden sich u.a. bei Bonfadelli, H.: Jugendliche, Medien und Sozialisation. Fragestellungen, Ansätze, Methoden und Befunde der Forschung. In: Radde, M. u.a.: Jugendzeit — Medienzeit, Weinheim/München 1988, S. 167–189. Charlton, M und K. Neumann: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie, München/Weinheim 1986.

Jensen, K.: Medienrezeption als aktuelle Handlung. In: Jensen, K. und J.-U.Rogge: Der Medienmarkt für Kinder in der Bundesrepublik, Tübingen 1980, S. 327–347.

Zusammenfassung bei Kübler, H.D.: Kinder und Fernsehen. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Beiheft 11, 1980.

der Massenkommunikation zugrunde<sup>1</sup> Es definiert Kommunikation ihrem Wesen nach als Informationstransport. Fernsehrezeption ist dann die mehr oder weniger komplexe Konsumtion von Bild-Ton-Informationen. Solch ein Modell von Kommunikation wird dann obsolet, wenn Fernsehen integrierter Bestandteil alltäglichen Handelns und alltäglicher Kommunikation ist. Dann ist Fernsehen sowohl Bestandteil der Sender-Empfänger-Organisation der Massenkommunikation als auch substanzielles, integratives Moment einer qualitativ anderen und traditionell vertrauten Form von Kommunikation<sup>2</sup> Diese Schnittstelle zweier qualitativ verschiedener Kommunikationsformen gilt es theoretisch wie empirisch aufzuklären. Dazu gehören auch die nachfolgenden Kategorien bzw. die beiden empirischen Beispiele aus dem Kindergarten. Sie stellen das Moment der Integration von Handlungs- und Kommunikationssituationen, von Medienerlebnissen und von Mediensymbolik sowie der handlungsleitenden Themen der Kinder in den Mittelpunkt.

### Die zentralen Begriffe eines Konzeptes Symbolischer Vermittlung

Die Schnittstelle zwischen Fernsehen und kommunikativem Handeln unter den Bedingungen veralltäglichten Fernsehens (traditionell als Fernsehrezeption bezeichnet) gilt es aufzuklären, und zwar mit Hilfe eines anthropologischen Konzeptes von Kommunikation. Hierbei werden *Medien als symbolische Objektivationen* betrachtet, die den Menschen immer zueigen waren und deren Aneignung ein strukturierender Prozeß in der Biographie eines jeden Kindes und Jugendlichen ist. Wichtiges Merkmal der Medien der Industriegesellschaft ist, daß sie unabhängig von Rezeptionssituationen hergestellt werden. Darauf basiert das Sender-Empfänger-Modell von Kommunikation. Medien als situativ unabhängige symbolische Objektivationen treffen auf Menschen die ihren Alltag so strukturieren, daß ihre

---

<sup>1</sup> Literaturverweis auf Sender-Empfänger-Modelle vgl.: Burkart, R.: Kommunikationswissenschaft, Wien/Köln 1983, S. 158 ff. und S. 244 ff.

Lieber, R.M. u.a.: *The Early Window, Effects of Television on Children and Youth*, New York 1973

Naschold, F.: *Kommunikation und Information* Bd. 1, Frankfurt 1973, S. 19ff.

<sup>2</sup> Wichtig sind hier u.a. das psychologische Konzept von G.H. Mead (*Mind, Self and Society*; dt.: *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt 1968)

und das soziologische Konzept von T. Berger und P. Luckmann: *Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt 1970

*handlungsleitenden Themen* realisiert werden. Das Konzept der handlungsleitenden Themen setzt sich von energetisch-funktionalen Konzepten (z. B. Motiv, Bedürfnis) ab. Handeln und Kommunikation werden als inhaltlich bestimmte Ereignisse betrachtet: Kindern geht es um etwas, das sie erreichen, vermeiden, zeigen usw. wollen.

Ein weiterer wichtiger Gedanke ist, daß immer in Situationen gehandelt wird. (Die beiden folgenden Beispiele beziehen sich auf Situationen im Kindergarten, denen eine ganz bestimmte Dynamik zueigen ist.) Je nach Dynamik und Struktur einer Situation werden die handlungsleitenden Themen realisiert. Wichtig ist hier, die pädagogischen Möglichkeiten von Situationen zu bedenken. Pädagogen arrangieren und handeln in Situationen, prägen damit den Prozeß symbolischer Vermittlung. Dies wird besonders in den beiden folgenden Beispielen deutlich. Im Beispiel *Neues aus Uhlenbusch* nutzt ein Junge die Rezeptionssituation für seine Regression. Im Beispiel *Wickie* wird die Fernsehrezeption situativ so vorbereitet, daß Fernseherlebnisse in ein thematisch relevantes und assoziativ entwickeltes Rezeptionsmuster integriert werden. Im Sinne von ‚symbolischer Vermittlung‘ ist Fernsehrezeption eine Situation, deren Strukturmerkmale und deren Dynamik sich mit den handlungsleitenden Themen und der Symbolik des Fernsehens überlagernd verbinden. (Das ist besonders deutlich am Beispiel „Neues aus Uhlenbusch“.)

*Fernsehsymbolik* ist eine Kategorie, die alle Darstellungselemente eines Fernsehfilms umfaßt, von der Hauptfigur einer Serie (z.B. „Wickie“) bis zu deren Handlungsmuster (Ein vorsichtig-nachdenklicher Junge unter Kraftprotzen). Fernsehsymbolik schließt in ihrer allgemeinsten Bedeutung die Dramaturgie eines Filmes ein, z.B. ‚ruhig‘ bei *Neues aus Uhlenbusch*, ‚hektisch‘ ‚unübersichtlich‘ bei *Wickie*. (Dazu die Filmanalyse und der Bericht über die Auswirkung der Dramaturgie von *Wickie*, die als Interpretationsmuster für die Fernsehrezeption fungiert; zweites Beispiel).

Die Fernsehsymbolik kann Teil der Ausdrucksmittel eines Kindes oder Jugendlichen werden (*Ausdrucksfunktion von Fernsehsymbolik*). Deshalb muß die Fernsehsymbolik, mit der sich Kinder oder Jugendliche ausdrücken, nicht mit Fernseherlebnissen verbunden sein, insbesondere weil Fernsehsymbolik zum Bestandteil der Alltagssprache geworden ist, sich Kinder unabhängig von Fernseherlebnissen mit diesen Sprachelementen unterhalten. Die folgenden beiden Beispiele (*Neues aus Uhlenbusch*, *Wickie*) sind vom Design her so aufgebaut, daß Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik zusammengehören, weil mit den Kindern im Kindergarten Sendungen der beiden Serien mittels Videorekorder angeschaut wurden.

Die beiden Beispiele zeigen, wie die mit der Fernsehrezeption verbundenen dynamischen Elemente ‚Fernsehsymbolik‘, ‚Fernseherlebnisse‘, ‚handlungsleitende Themen‘, ‚Fernsehsymbolik als Ausdrucksmittel‘, ‚situativer Kontext‘ von den Kindern zu einem Handlungs- und Kommunikationszusammenhang integriert werden, wobei die handlungsleitenden Themen strukturierend wirken.

## **2. Neues aus Uhlenbusch: Die Symbolik des bedrohten Ferkels als Regressionsanlaß in einer behütenden Situation**

In einem Kindergarten wird einmal wöchentlich ein Film einer aktuellen Serie per Video vorgeführt. Nach dem Film bieten die Erzieher ein Spiel- oder Gestaltungsangebot an, das eine Brücke zur jeweiligen Sendung herstellen und Ausdrucksfunktion haben soll. Über mehrere Wochen wird die jeweils aktuelle Sendung aus der Serie *Neues aus Uhlenbusch* an einem Vormittag angeschaut. Dazu sind Erzieher und vier- bis sechsjährige Jungen und Mädchen sowie Beobachter in einem der Räume des Kindergartens.

*Neues aus Uhlenbusch* ist eine pädagogisch aufgebaute Sendung, in der Dorfkinder jeweils ein Alltagsproblem bewältigen, dabei viel Hilfe von Erwachsenen erfahren.

Es wird der Film „Ein Tier ist ein Tier“ vorgeführt. Der Film bringt folgende Geschichte: Ein Junge bekommt ein kleines Schwein geschenkt, das er mit der Flasche aufzieht. Als das Schwein älter wird, steht er vor der Entscheidung, es entweder zu verkaufen, um sich aus dem Erlös ein Fahrrad zu kaufen, oder es zu behalten, weil er das Schwein gern hat. Er entscheidet sich, das Schwein zu verkaufen. Am Schluß der Sendung erhält der Junge ein neues Ferkel geschenkt.

Weil ein Ferkel im Zentrum der Geschichte steht, haben sich die Erzieher (ein Mann, eine Frau) überlegt, nach dem Fernsehfilm aus Papier Ferkel-Masken mit den Kindern zu basteln. Die Situation, in der der Film vorgeführt wird, war von den Erziehern jedoch nicht bewußt geplant oder gestaltet worden. Das läßt dem sechsjährigen Jungen David die Möglichkeit, die Situation für seine eigene Regression zu nutzen.

Als erstes ein zusammenfassender Überblick über die Situation vor, während und nach dem Fernsehen:

Fünf Kinder setzen schon seit einer viertel Stunde und warten, daß die Fernsehvorführung beginnt. Dabei droht der sechsjährige David einem

Mädchen, das statt Malen und Basteln zu seinem Hund nach Hause will: „Dann fliegst du raus!“

Ein Erzieher und zwei Beobachter sind anwesend. Man wartet noch auf eine dritten, der die Videoanlage bringen soll. Die Kinder sind ungeduldig. David kommentiert die Situation mit der Frage: „So wenig Leute gibt es im Kino?“— Die Kinder sind ungeduldig. Als dann, was üblicherweise ein Anlaß für Konflikte zwischen den Kindern ist, die Vorführung beginnen kann, setzt sich Michel, ein anderer Junge, ganz nah vor das Fernsehen, was üblicherweise ein Anlaß für Konflikte zwischen den Kindern ist. Sobald der Film läuft, geht er jedoch mit dem Stuhl erheblich zurück.

Die Handlung der Sendung wird von allen Kindern spontan kommentiert. Der Erzieher stellt ebenso spontan Fragen zum möglichen Ablauf. Kinder spielen zeitweise mit dem Mikrofon der Beobachter, wobei es Konflikte zwischen den Kindern um das Mikrofon gibt. Ein Kind kommt später, sagt sofort, es kenne die Sendung schon, setzt sich vorne auf den Boden und schaut mit zu. Kurz danach beginnt David zu weinen. Der Erzieher fragt ihn, was los sei und nimmt ihn zu sich auf den Schoß. Kinder, die vorher bei ihm auf dem Schoß gesessen hatten, setzen sich jetzt auf den Boden. Ein Beobachter unterbricht die Sendung, weil David laut weint. Auf die Frage des Erziehers, antwortet David kaum verständlich. Er stammelt weinend vor sich hin und kaut am Daumen. Der Erzieher bekommt mit der Zeit heraus, daß David Probleme mit dem Verkauf des Schweinchens hat. Als David sich wieder beruhigt, wird die Sendung weiter besichtigt. Die anderen Kinder zeigen keine auffälligen emotionalen Reaktionen auf den Verkauf des Schweinchens. Nach der Sendung beginnt David, der die ganze Zeit am Daumen gekaut hat, wieder zu weinen. Der Erzieher geht lang und intensiv auf David ein und versucht ihn zu trösten. David fordert dann vom Erzieher, daß er eine Schweinemaske bastelt. Die anderen Kinder malen weitgehend selbständig zusammen mit der Erzieherin Figuren zur Sendung und spielen mit den ausgeschnittenen Figuren ganz kurze Szenen. Ausschneiden und Spielen gehen ineinander über. Die Bastel- und Spielphase um die Erzieher dauert fast eine Stunde.

Verblüffend für die Beobachter ist der Stimmungswandel Davids von Dominanz („Dann fliegst du raus“) und dem distanzierten Kommentar zur Fernsehsituation („So wenig Leute gibt es im Kino“) zum Weinen angesichts der Filmhandlung. David beginnt zu weinen, als im Film der Monolog des Jungen abläuft, der das Ferkel aufgezogen hat: „Aber ich kann dich doch nicht behalten. Schweine behält man eben nicht für immer. Ist doch klar. Du wirst ja nicht geschlachtet. Erst mal kommst du zu deinen Geschwistern

und dann kriegst du Haufen Tolles zu essen, bis du alt bist. Dann wirst du erst geschlachtet. Ich kann dich einfach nicht behalten. Ehrlich. Aber warum hab ich dich auf einmal so gern. Das verstehe ich nicht.“

Dazu das Wortprotokoll, das zeigt, wie David die Situation zur Regression nutzt:

- Michel: Jetzt holt er sich Stroh. Muß er aber weit fahren.  
David: (schnieft: Er steht auf, dreht sich zum Erzieher. der hinter ihm sitzt und beginnt zu weinen. Er schluckt heftig und bringt keinen artikulierten Ton heraus.)  
Erzieher: Was ist denn los? David, komm mal her. David, was ist denn los? Sag ma.  
David: (weint laut.)  
(Fernsehen wird abgeschaltet.)  
Erzieher: Aber. warum bist du denn so traurig?  
David: (weint weiter)  
Erzieher: Weil der Junge jetzt das Schweinchen weggibt?  
David: (lauter weinend) Jaaaa.  
Erzieher: Oder hat dich der Holger geärgert?  
David: Nee (weint, stammelt etwas Unverständliches in einer Art Babysprache)  
Erzieher: Du willst nicht, daß der Junge das Schwein verkauft.  
David: Ja (wiederum weinend, kaum verständlich.)  
Erzieher: Der Junge hat ja eben auch gesagt, daß er es nicht mehr behalten kann, weil das Schwein größer und größer wird. Ja und dann kann er es nicht mehr füttern. Der Junge hat ja auch gesagt, daß das Schwein jetzt noch nicht geschlachtet wird, erst wenn es älter ist als das Schwein.  
(Fernsehen wird wieder angeschaltet.)

Die Sendung geht zu Ende. David sitzt ganz still und kaut am Daumen. Als die Sendung aus ist, versucht der Erzieher über Schweine und ihr Schicksal zu reden. Er fragt die Kinder, ob sie ebenfalls das zweite Schwein nehmen würde. David bleibt still, auch als der Erzieher ihn persönlich anspricht. Erzieher und Erzieherin versuchen, dem Gespräch und damit auch David Realitätsbezug zu geben („Du hat doch auch nen Kaninchen, David“). Die anderen Kinder gehen dabei auf das Filmmotiv ‚Tiere schlachten‘ ein:

- Kind: Ich krieg auch bald nen Kaninchen.  
Katrin: Ich würd das Schweinchen auch haben. Weißt du, warum?  
Wenns groß ist und alt ist, dann schlachte ich das.  
Erzieherin: Meinst du, du könntest das auch schlachten?

Katrin: Ja.

Der Erzieher geht wieder auf den schweigenden David ein, immer noch mit der gleichen Zielrichtung, von der Filmgeschichte weg zur Realität zu kommen, um dann David von den Regressionen weg an den Realitätscharakter der Filmgeschichte zu führen. Es gelingt auch. David stellt heraus, im Gegensatz zur Hauptfigur des Films, daß er keine Entscheidungsprobleme zwischen Tier und Spielgerät hat: „Ich hab aber eine Hasen und mein Kett-car. Das hab ich mir nämlich selber gekauft.“

Dazu das Tonbandprotokoll:

- Erzieher: David, wenn du jetzt auf dem Dorf wohnst, dann kannst du dir auch mal beim Bauern diese kleinen Ferkel angucken.
- David: (weint.)
- Kind: Ich krieg auch bald son Schweinchen, son Hasen wie David.  
(Die beiden Erzieher reden mit David. Nach einiger Zeit:)
- David: (weinend, man versteht nur) Warum verkauft?
- Erzieher: Warum er das verkauft hat? Einmal, weil das ja größer und größer gewachsen ist und weil das jetzt auf n andern Bauernhof kommt und da von nem Bauern gefüttert wird. Und zweitens, weil er doch das Geld brauchte für sein neues Fahrrad. Der hatte doch nicht genug Geld für das neue Fahrrad. Und außerdem hat er ja jetzt wieder zum Schluß nen ganz kleines Schweinchen gekriegt, wa er großziehen konnte.
- David: (weinend) Ich fand das eine schöner.
- Erzieher: Du fandest das erste schöner?
- David: (weinend) Jaaa.
- Erzieher: Guck mal. Der Junge hatte sich das ja auch ganz schön lange überlegt. Und er war auch ganz traurig, als ers weggegeben hat.
- Erzieher: Stimmt. Traurig war er auch. Der hatte das Schweinchen auch lieb gehabt.
- Erzieherin: Guck mal. Zwei Sachen konnte er nicht haben. Das Schweinchen und das Fahrrad. Da mußte er sich für eine Sache entscheiden. Das ist eben auch ganz schön schwer.
- David: (wütend) Ich hab aber nen Hasen und mein Kett-car.
- Michel: (ungläubig) Hasen und Kett-car?
- David: Das hab ich mir nämlich selber gekauft.
- Erzieher: Das Kett-car?
- David: (weinend) Ja.
- Erzieherin: Da hast du aber ganz schön viel Geld gehabt. Der Junge hat nicht soviel Geld gehabt wie du.

David: Ich hätte das Schweinchen nicht an den Bauern verkauft. Ich hätte mir das Schweinchen behalten.  
Erzieher: Bis es ganz, ganz groß geworden wäre.  
David: Ja.

Nachdem David das Filmmotiv ‚Schweinchen verkaufen‘ realistisch behandelt hat, greift Michel ein anderes, implizites Filmmotiv auf: Schlachten. Er weitet es unrealistisch zu einer aggressiven Größenphantasie aus: „Dann hätt ich die Haut abgerissen und — klatsch — in die Pfanne geschmissen.“ Das aggressive Motiv in der Situation, in der David den Realitätsbezug des Erziehers akzeptiert hat, führt dazu, daß die Erzieher sich im Gespräch gegen Michel wenden und sich auf Davids Seite stellen:

Michel: Und dann hätt ichs verkauft, wenns groß wäre.  
David: Ich aber nicht.  
Michel: Dann hätt ichs geschlachtet.  
David: Ich hätt es nicht geschlachtet. Bis es gestorben wär, hätt ichs dann behalten.  
Michel: Dann hätt ich die Haut abgerissen und — klatsch — in die Pfanne geschmissen.  
Erzieherin: Du hättest es gleich aufgeessen?  
Erzieher: Ach Michel, das glaub ich auch nicht. Wenn du erst mal so lange nen Schwein hast und das selber groß gezogen hast, dann hättest du das auch lieb gehabt. Ich glaub nicht, daß du das einfach geschlachtet hättest.

Offensichtlich hat diese Beziehung mit den beiden Erwachsenen David so ermutigt, daß er mit Holger, dem starken Jungen der Kindergruppe, zu konkurrieren beginnt und dabei auftrumpft: „hol ich mir ein so Kleines und dann habt ihr keins.“ „Kauf ich mir auch noch son Adler und da werdet ihr aufgeessen“ Damit ist der Junge bei aggressiven Motiven angelangt, bei denen es um Größe, Kampf und Macht geht:

Erzieher: David, wir können ja jetzt zusammen mal nen ganz kleines Schweinchen malen.  
David: (unterbricht Holger) Ja und warum machste immer alles nach?  
Erzieher: Was?  
David: (nölend) Warum macht der Holger mir immer alles nach?  
Erzieher: Warum dir Holger alles nachmacht? Was hat der denn nachgemacht?  
David: Hat nachgemacht. (Es folgt unverständliches Gestammle.) Wie ich gemacht hatt, alles macht der Holger immer nach.  
Erzieher: Habt ihr denn alle Lust, son kleines Schweinchen zu malen?

- David: (ärgerlich weinend) Ich hätte lieber ein echtes Schweinchen. Wenn ich beim Bauern wohne, hole ich mir son kleines und dann habt ihr keins.
- Erzieher: Das können wir uns dann doch auch mal angucken?
- David: Mmh. Das würde größer und wird größer und dann kauf ich mir auch noch son Adler. Und der hebt euch dann hoch und dann fliegt ihr.
- Erzieher: Wir können dann mit dem Adler wegfliegen?
- David: Ja, der fliegt dann mit euch in die Berge und da werdet ihr aufgefressen.

*Fazit:*

Bei der Filmbesichtigung bricht vermutlich Davids ambivalentes Thema ‚Bedroht sein, Zerstört werden/Mächtig sein, Angreifen‘ auf. Die Ambivalenz zeigt sich in seiner gruppenspezifischen Aktivität zu Beginn: „Dann fliegst du raus“; am Ende: „da werdet ihr aufgefressen“ und in der heftigen Reaktion auf das Filmmotiv vom Schwein, das zugunsten eines Fahrrades verkauft wird. Der Erzieher bietet David eine Situation, in der er direkt agieren und regressiv Bedrohungsängste bearbeiten kann. Das ist die Voraussetzung, von der aus er das Angebot, das Filmmotiv mit seiner Lebenserfahrung in Verbindung zu setzen, aufgreifen kann (Realitätsbezug). Die Zuwendung an David aktiviert jedoch das Langzeit-Thema der Kindergruppe: Konkurrenz um die Zuwendung durch die Erwachsenen und Rivalität um den Platz in der Gruppenshierarchie. Dazu knüpfen Michel wie David bei der aggressiven Seite des Filmmotivs ‚Schwein an Metzger verkaufen‘ an.

Anzumerken ist, daß die Ambivalenz von Regression und Realitätsbezug auch in der Dramaturgie des Fernsehfilms aufzufinden ist.

Dieser Verlauf der Filmrezeption zeigt die Dominanz des bzw. der handlungsleitenden Themen, die jedoch eine dafür offene Situation (Regressionsmöglichkeit, Realitätsbezug durch Erzieher) und entsprechende Filmsymbolik braucht. Zu vermuten ist, daß das Filmmotiv Schwein verkaufen gerade im Rahmen der für *Neues aus Uhlenbusch* typischen sehr ruhigen, einfühlsam-langsamem Dramaturgie seine thematische Funktion aus zwei Gründen entfalten kann. Einmal, weil sie Zeit für subjektive Assoziationen und Phantasien läßt. Zum zweiten, weil sie im Prinzip offen ist für Regression und Empathie. Die geplante ‚Nacharbeit‘ der Erzieher bleibt irrelevant für die Fernsehrezeption, wo hingegen die spontane pädagogische Strategie des Erzieher (Regressionsmöglichkeiten und Realitätsbezug anbieten, aggressive Größensymbolik akzeptieren) angemessen und zumindest für David — unter thematischen Gesichtspunkten — hilfreich ist.

### 3. Wickie: Veränderung der Dominanz der Medienstruktur bei der Fernsehrezeption

Das folgende Beispiel bezieht sich auf Filme der Serie *Wickie*, die mit der gleichen Kindergruppe angeschaut wurden<sup>1</sup>. Die Beobachtung lief über einen Zeitraum von knapp drei Wochen. Besonders auffällig war dabei, daß eine für das Kinderfernsehen konzipierte Serie wie *Wickie* die Priorität der handlungsleitenden Themen für die Rezeption bei solchen Kindern außer Kraft setzt, die keine oder kaum Erfahrungen mit der Serie hatten. Mit der Veränderung der situativen Bedingungen, es gab *Wickie-Comics* im Kindergarten, entwickelten die Kinder ein einfaches Interpretationsmuster, das die Fernsehrezeption thematisch anleitete. Als erstes wird dargestellt, daß die Kinder einen Film der Serie *Wickie* nur bruchstückhaft und nur insofern interpretieren, als einzelne Filmmotive zu ganz allgemeinen thematischen Rezeptionsmustern (anonyme Bedrohung, Angreifer, angegriffen werden) passen. Diese Bedrohung war der Anlaß für situative Veränderungen im Kindergarten, von denen im zweiten Punkt berichtet wird. Entscheidend dafür waren die *Wickie-Comics*<sup>2</sup> und spontane Spiele im Kindergarten, die den Kindern die Möglichkeit gaben, sich assoziativ mit den für sie thematisch relevanten Figuren und deren Handlungsmustern zu beschäftigen.

#### 3.1 Die Medienstruktur als Barriere für die Rezeption des Handlungszusammenhangs der Filmgeschichte

Die These von der Medienstruktur, sozusagen der Dramaturgie eines Films, als Rezeptionsbarriere für eine thematisch relevante Interpretation durch die Rezipienten bezieht sich auf folgende beobachtete Situation.

Kinder sehen zusammen mit Erwachsenen die Videoaufzeichnung des Films *Der Überfall* aus der Fernsehserie *Wickie*. Der Film erzählt folgende Geschichte: Der Seeräuber Sven und seine Piratenmannschaft greifen das Heimatdorf Wickies an. Die Dorfbewohner, die Wikinger, sonst prahlerisch, stark, dominant, kämpferisch, reagieren chaotisch. Wickie, der in der Regel

---

<sup>1</sup> Aus der Kindergruppe waren die Sechsjährigen ausgeschieden, dafür waren vierjährige Kinder aktiv beteiligt.

<sup>2</sup> Bei den *Wickie-Comics* handelt es sich u.a. um folgendes: *Wickie, das neue COMIC-Taschenbuch*. Mit tollen neuen Abenteuern zur beliebten FERNSEH-Serie, CONDOR PRINT + VERLAG GmbH + Co. (Copyright 1974/1979).

zögernde, nachdenkliche, ängstliche Sohn des Häuptlings, hat als einziger die rettende Idee, Wölfe, die vorher von den Wikingern gefangen worden waren, freizulassen. Die Wölfe greifen die Piraten an und verjagen sie.

Der Film hat folgenden Aufbau:

Protokoll zum Film „Der Überfall“ der Comic-Serie „Wickie“

Sequenz	Zeit	Handlungsablauf im Bildteil
1.	60 sec	Vorspann zum Titelmild 33 Einstellungen; ca. alle 2 Sekunden eine neue Einstellung
2.	70 sec	Friedliches Leben im Wikingerdorf. Wickies Vater Halvar kann keinem Vogel etwas zuleide tun 18 Einstellungen; ca. alle 4 Sekunden eine neue Einstellung
3.	85 sec	Wickie hat Mitleid mit gefangenen Wölfen. Er wird deshalb von Kindern und dem Jungen Gilbi gehänselt. 14 Einstellungen; ca. alle 6 Sekunden eine neue Einstellung
4.	80 sec	Mutprobe, bei der Wickie ins Wasser fällt. 15 Einstellungen; ca. alle 5 Sekunden eine neue Einstellung
5.	50 sec	Wickie will seinen Vater Halvar überreden, die Wölfe frei zu lassen. 8 Einstellungen; ca. alle 6 Sekunden eine neue Einstellung
6.	45 sec	Der Seeräuber Sven bereitet den Angriff auf das Wikingerdorf vor. Diese Sequenz besteht aus folgenden Einstellungen: Eule in der Nacht/Bucht der Wikingers/Seeräuber mit Fernrohr/Sven mit Kugel, Seeräuber berichtet/Gesicht des Sven/Sven, Seeräuber/Sven spielt mit einer Angriffskugel/Seeräuber/Schiffe/ 9 Einstellungen; ca. alle 5 Sekunden eine neue Einstellung
7.	60 sec	Wickie erkennt die Bedrohung und warnt die Wikingers. Die Sequenz gliedert sich in folgende Einstellungen: Mond, Kamerafahrt auf einen Wolf, Kamerafahrt auf Wickie/Wickie/Berghang, Wickie geht ins Bild/Nachthimmel, Kameraschwenk auf die Seeräuberschiffe/Wickie/Seeräuberflagge, Mast, Segel/Wickie, erschrocken/Wickie läuft und fällt den Berghang hinunter, fällt in einen Holzstoß/Hauseingang mit Treppe/Wickie läuft über die Treppe ins Haus/Wickie weckt seinen Vater Halvar, der aber nicht aufwachen will/ 11 Einstellungen; ca. alle 5 Sekunden eine neue Einstellung
8.	35 sec	Angriff der Seeräuber. Die Sequenz gliedert sich in folgende Einstellungen: Brennender Brandpfeil (Rakete) am Nachthimmel/Seeräuberschiff, Brandpfeile/Seeräuberschiff, wegfliegende Brandpfeile/Brandpfeile auf Wikingerdorf, größer werdendes Feuer/brennendes Dorf, Halvar läuft ins Bild und zückt sein Schwert/Wickie schlägt auf Gong/Halvar mit Schwert/Wickie am Gong/brennendes Dorf mit Meereswellen/ (Aussagen von Kindern: „Gespenster“, „Feuerwehr, Polizei“) 9 Einstellungen; ca. alle 4 Sekunden eine neue Einstellung

9.	45 sec	Sven zerstört das Wickingerschiff. Die Sequenz besteht aus folgenden Einstellungen: Schiffe/Sven mit Angriffskugel, Seeräuber/Schiff/Sven schwingt die Angriffskugel/Sven schleudert die Kugel auf das Wickingerschiff/Sven zerstört das Wickingerschiff mit seiner Kugel/untergehender Schiffsmast/Sven, hämisch lachend/Seeräuber greifen das Dorf an/Sven 10 Einstellungen; ca. alle 4-5 Sekunden eine neue Einstellung
10.	90 sec	Fiehende und schimpfende Wickinger
11.	105 sec	Wickie hat eine Idee, wird von seiner Freundin Ilvi unterstützt und setzt sich gegen die Hänseleien des jungen Gilbi durch.
12.	35 sec	Die Seeräuber machen einen Angriffsplan.
13.	100 sec	Wickie bereitet Abwehrplan vor, obwohl Halvar ihn nicht versteht. Gilbi unterstützt jetzt Wickie.
14.	85 sec	Kampf, bei dem die Wickinger in höchste Gefahr kommen.
15.	80 sec	Die Wickinger vertrauen auf Wickies Rat und ziehen sich vom Kampf zurück.
16.	95 sec	Wickies Idee bringt die Lösung. Die Kinder bewerfen die Seeräuber mit Futter für die Wölfe: die Wölfe jagen die Seeräuber.
17.	30 sec	Wickie wird vom Vater gelobt. Halvar verjagt endgültig die Wickinger.
18.	40 sec	Wickie hat Pech. Er fällt vom Zaun des Wolfskäfigs und wird von Gilbi verlacht.
19.	85 sec	Die Wölfe machen die Seeräuber fertig. Freude bei den Wickingern. Die Seeräuber segeln ab.
20.	60 sec	Wickie wird von einem Wolf gejagt. Die Kinder lachen über Wickie. Gilbi versteht Wickies Angst. Wickie wird vom Wolf erwischt und in die Luft geworfen. (kein Abspann, Ende der Arbeitskopie.)

### **Kinder reagieren emotional auf isoliert wahrgenommene Handlungselemente**

Das Protokoll mit Sequenzen und Einstellungen des Films zeigt, was alles in 22 Minuten auf die Kinder ‚einstürzt‘. Die Fülle der Details macht es auch den älteren Kindern in der Regel unmöglich, den logischen Handlungsfaden unmittelbar zu erfassen. Sie reagieren vielmehr auf die filmisch besonders hervorgehobenen Ereignisse. Das heißt, sie können nur das aus dem Film aufgreifen, was sich aus der allgemeinen Informationsfülle heraushebt. Deshalb wird der gesamte Handlungszusammenhang weitgehend

nur diffus erfaßt. Aktionen wie die zum Beispiel, bei der Wickie ins Wasser fällt, oder das Dorf brennt, registrieren die Kinder zwar, jedoch als isoliertes Ereignis ohne Beziehung zum gesamten Handlungszusammenhang. So fragt ein Kind ganz aufgeregt bei der achten Sequenz, als die Seeräuber das Wikingerdorf mit Brandpfeilen beschießen: „Warum brennen denn die Häuser?“ Das Kind hat nur das Brennen erfaßt, jedoch nicht die Funktion des Brandes im Rahmen des bisherigen Handlungsverlaufes. Ein anderes Kind antwortet darauf: „Weil die Gespenster kommen!“ Das diffus Bedrohliche der Situation wird erfaßt. Dazu die Ausführung eines weiteren Kindes: „Ruft ganz schnell die Polizei an — Feuerwehr ganz schnell und dann die Polizei“ Feuerwehr und Polizei werden als mächtige Helfer benannt.

Das Beobachtungsergebnis läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Kinder erfassen nur isoliert einzelne Handlungselemente, aber nicht den ganzen Handlungsverlauf
- Die Kinder verstehen streckenweise nur die emotionale Komponente eines Handlungselementes.
- Kinder sind emotional stark betroffen.

Anzumerken ist, daß auch für diese Form der Rezeption die handlungsleitenden Themen maßgeblich sind, da bei einigen Kindern mehr die Überforderung, ein Nichtverstehen im Vordergrund steht, bei anderen Kindern stärker Angst. Andere Kinder sind dagegen sehr stark gebannt und aufgeregt.

### **3.2 Entwicklung eines Interpretationsmusters**

Es ist zu vermuten, daß die Kinder mit zunehmend mehr Erfahrungen mit Filmfiguren und deren jeweiligem Handlungsmuster in der Lage sind, eine Beziehung zwischen dem Film, den sie rezipieren, und ihren handlungsleitenden Themen herzustellen. Selbstverständlich ist ein Effekt der Filmserie, daß Rezipienten im Verlauf der Serie zunehmend mehr Erfahrungen mit der Bildsprache, der Dramaturgie der Filme usw. machen, sich also mit dem Fortschreiten der Serie auch ein Rezeptions- und Interpretationsmuster herausbildet. Dieser Frage wurde jedoch nicht empirisch nachgegangen. Vielmehr stand die pädagogische Intention im Vordergrund, durch Veränderung in der Kindergartensituation den Kindern die Gelegenheit zu geben, für sich ein Interpretationsmuster zu entwickeln, in dessen Mittelpunkt die eigenen und subjektiven handlungsleitenden Themen der Kinder bzw. die der Kindergruppe stehen.

Nach Deutung der Erzieher und Beobachter ging es in der Kindergruppe im wesentlichen um zwei handlungsleitende Themen: Auseinandersetzung um die Einordnung in eine Gruppenshierarchie und um die Zuwendung durch die Erzieher

Die situative Veränderung im Kindergarten war durch eine sehr simple Maßnahme erreicht worden. Man hatte Wickie-Comics gekauft und sie dann zu den anderen im Kindergarten vorhandenen Büchern gelegt. Um die Comics herum entstanden die üblichen und zumeist spontanen Vorlese-Gesprächs- und Spielsituationen. Dabei wurden die Figuren und ihre Handlungsmuster im Gruppenzusammenhang thematisch erprobt und integriert. Die Beobachtungen dazu erstreckten sich über fünf aufeinander folgende Tage. Die Comics hatten zu Beginn die Funktion, Gesprächsmöglichkeiten zu Figuren und zu Handlungsmustern aus dem Bereich *Wickie* herzustellen. Bald bekamen sie jedoch eine Leitfunktion, indem sich die Kinder selbständig mit den Bildern beschäftigten. Einzelne Handlungsmotive gingen bald in die üblichen Tobespiele über.

(1. Tag) Figuren sind noch unbekannt

Erzieherin liest Philip und Michel aus einem Wickie-Comic vor. Als die Erzieherin kurz unterbricht, um die Szene zu veranschaulichen und um über die Handlung zu reden, fordern die Kinder die Erzieherin auf, weiterzulesen, die Hand vom Heft zu nehmen, um auch alle Bilder genau sehen zu können. Auf die Frage der Erzieherin, wer Wickie oder Halvar sein, antworten die Kinder nicht oder sagen, sie wüßten es nicht.

(2. Tag) Vorlesen und Rollenspiel

Erzieherin spielt zusammen mit Philip, Bastian, Marie (3 Jahre), Anni und Jasmin Seeräuber. Es ist das übliche Tobespiel, bei dem die Kinder sich gegenseitig jagen oder hintereinander herrennen. Die Erzieherin ist der böse Sven, der Anführer der Seeräuber. Die Kinder spielen aber auch Seeräuber. Das Spiel dauert etwa fünf Minuten. Danach liest die Erzieherin aus dem Heft weiter vor.

(2. Tag) Tobespiel zum Thema ‚Stärke und Bestimmen‘: Gespräch zum Handlungsmuster der Figuren

Beim spontanen Rollenspiel greifen Kinder Figuren der Wickie-Comics auf und verwenden sie im Rahmen der üblichen Fang- und Jagespiele. Dazu ein Beispiel:

Einige Kinder jagen sich durch den Kindergarten. Bastian hat einen Bleistift, den er als Pistole verwendet. Er sticht damit einen der Erzieher mehrfach in die Rippen, der daraufhin bei dem Spiel ebenfalls mitmacht. Der Erzieher spielt jetzt

den bösen Sven und jagt hinter den Kindern her, versucht sie zu fangen. Dann dreht sich das Spiel um, die Kinder versuchen den Erwachsenen zu fangen, um ihn ins Gefängnis zu sperren. Dabei wird er auch hingeworfen und gewürgt. Während die Kinder den Erwachsenen ins Gefängnis sperren, sagen die Kinder, sie seien jetzt Polizisten. Im bisherigen Verlauf des Spiels waren die Kinder Seeräuber. — Während des Spiels geben die Kinder folgende Kommentare: Christian: „So. Jetzt ist der Sven tot.“ Darauf antwortet ein anderes Kind: „Die Wikinger haben den bösen Sven nie umgebracht.“ Michel: „Doch! Die Wikinger müssen dem Sven umbringen, weil sonst der Sven die Goldmünze von Wickies Vater geklaut hätte.“

Bei diesem Spiel schaffen es die Kinder, ihr Thema ‚Überlegen sein und Bestimmer sein wollen‘ auszudrücken. Dabei gehen sie mit dominanten Figuren selbständig um. So wechseln sie von der Rolle des Seeräubers in die des Polizisten und sperren den bösen Anführer der Seeräuber ins Gefängnis. Sie verwenden dominante Fernsehfiguren in ihrer sozialen Umgebung, indem sie z. B. dem Erwachsenen eine Rolle (böser Sven) in ihrem Spiel geben.

(2. Tag) Gesprächsmöglichkeit, die zum Thema ‚Aufmerksamkeit bekommen‘ führt.

Marc: „Ich möchte dir mal sagen, wie Wickie im Fernsehen anfängt.“ Er fängt an, die Titelmusik der Wickie-Sendung zu singen, was ihm sehr schwer fällt, da er den Text nur sehr lückenhaft kennt. Nach kurzer Zeit unterbricht Michel den Gesang von Marc und fordert die Erzieherin auf, doch endlich weiterzulesen. Im Heft kommt nun die Szene, in der die Wikinger miteinander kämpfen und die Erzieherin fragt, ob sich die Wikinger denn nie verletzen würden. Darauf antwortet Michel: „Nein, das sind doch bloß Puppen. Im Fernsehen verletzen sich die Wikinger auch nie.“ Eine Weile später sagt Michel plötzlich: „Ich höre lieber meine Platte, meine Platte ist viel schöner als das Wickie-Heft. Das Wickie-Heft ist ja zum Kotzen.“ Auf die Frage, weshalb er denn trotzdem zuhört, sagt er: „Nur so, ach, ich gehe jetzt.“ Er steht auf und verläßt den Raum.

(3. Tag) Das jüngste Kind (3 Jahre) beschäftigt sich mit dem Thema ‚Groß, Klein‘

Erzieherin: Findest du das gut, daß der Riese da jetzt ausrutscht?

Marie: Ja.

Erzieherin: Warum findest du das den gut?

Marie: Das ist schön, weil der ja den Kleinen eingesperrt hat und deshalb ist das so toll.

(4. Tag) Rivalität zwischen den Kindern und Aggression gegen die Erwachsenen

Beim Vorlesen entwickelt sich ein kurzes Gespräch zwischen Erzieherin und Marc:

Erzieherin: Wie war das mit dem Riesen?  
Marc: Hat den kleinen Wickie eingesperrt.  
Erzieherin: Und wo hat er dem Wickie eingesperrt?  
Marc: In einen Vogelkasten.

Michel beginnt nun mit Marc zu rivalisieren. Er sagt, daß Marc das nur deshalb weiß, weil er die Bilder eben angeschaut hat. Auf den Einwand der Erzieherin, daß das nichts ausmache, möchte Michel weiter vorgelesen bekommen, ebenfalls Marc. Die Erzieherin hat sich aber von Michels Intervention beeindrucken lassen und fragt nun nach, wie die Geschichte weitergeht. Marc erzählt, daß der Riese Wickie anbrennen wollte, aber der Chef der Wikinger (der Vater von Wickie) ihn gerettet hat. Um das Anzünden entwickelt sich ein Mißverständnis zwischen den Kindern und der Erzieherin und einem inzwischen hinzugekommenen Erzieher. Den Kindern geht die Fragerei der Erwachsenen auf die Nerven. Sie wollen vorgelesen bekommen. Bei weiteren Fragen der Erwachsenen werden die Kinder ärgerlich:

Michel: Ihr seid ja auch wirklich noch Babies.  
Marc: Ja und seid alte Saumänner, weil ihr noch gar nichts wißt.

(4. Tag) Beschäftigung mit den Details einer Figur und deren Handlungsmuster

Michel und Marc blättern in einem Wickie-Comic. Ein Mädchen kommt dazu:

Michel: Der ist ja aus Stein, der Mann.  
Marc: Das ist ja ein Ritter.  
Michel: Nee, der ist aus Stein. Der bewegt sich: Und zum Glück hat der nen Hammer mit. Sonst könnte der den ja nicht kaputt machen.  
Marc: Und da?  
Michel: Da haut er mit nem Hammer den kaputt. Wollén wer mal sehen, wies weitergeht.  
Marc: Und da?  
Michel: Da wollen se den totstechen. Aber kriegen se nicht. – Oh, ne Hexe.  
Jasmin: Zeig.  
Michel: N Hexenmann. Da schmeißt er den jetzt runter.

(5. Tag) Thema ‚Angst‘; ein Aspekt von Wickies Handlungsmuster ‚Ideen haben‘; Einsicht in die Dramaturgie der Erzählung

Anni hat ständig eine Stoffmaus in der Hand und drückt sich damit ängstlich an einen Erzieher, während der Erzieher und Anni sich über die bösen Typen des Comic unterhalten.

Michel: (kommentiert Annies Verhalten) Anni, du bist ein Angsthase, Wickie hat nie Angst.

Etwas später entdeckt Michel den „bösen Sven“ die Figur eines bösen Seeräubers, der in vielen Wickie-Geschichten auftaucht. Er kommentiert die Figur: „Der dicke Sven will die Wikinger besiegen, aber die Wikinger gewinnen immer, weil der Wickie so gute Einfälle hat.“

An einer anderen Stelle stellt Marcus fest, daß das Erzählmuster ständig reproduziert wird: „das fängt ja immer wieder von vorne an“

Später formulieren Michel und Christian, daß Wickie nicht nur gute Ideen hat, sondern daß er auch häufig Schläge einstecken muß, bevor die Geschichte für ihn und seine Freunde gut zu Ende geht.

(5. Tag) Die Kinder stellen fest, daß ein Motiv nicht zu „Wickie“ gehört

Eine Erzieherin liest die Geschichte „Der Bergriese“ vor. Es schließt sich eine zweite Geschichte an, in der eine Zauberin die Wikinger in Schweine verwandelt. Das wollen die Kinder nicht als Wickie-Geschichte akzeptieren.

### **3.3 Ein einfaches Interpretationsschema leitet die Filmbesichtigung an**

Nachdem sich die Kinder über fünf Tage hinweg assoziativ mit Figuren und dem Handlungsmuster aus Wickie beschäftigt haben, schauen sich die Kinder zusammen mit den Erwachsenen zwei Filme aus der Serie Wickie an. Es liegt jeweils eine Woche zwischen der Assoziationsphase zu den Wickie-Comics und dem ersten Film bzw. zwischen dem ersten und dem zweiten Film.

Beim ersten Film wird Wickie von seinen eigenen Leuten gegen seinen Willen auf eine Seereise mitgenommen. Als die Wikinger ein holländisches Schiff überfallen, hilft Wickie den Holländern unter der Bedingung, daß sie ihn wieder nach Hause bringen. Die Holländer tun, als ob sie eine schwere Krankheit hätten und können so den Wikingern entkommen.

Die Kinder verfolgen den Ablauf der Sendung weitgehend passiv, von einigen Kindern wird der dicke Sven erwartet. Auf die Frage eines der Erzieher gehen die Kinder nur kurz ein. Michel durchschaut den Ablauf der Sendung. Er beantwortet die Frage des Erziehers stets nur knapp und auch richtig. Bei der Szene, als der Kranke aus der Schiffsluke kommt, ist Marc fasziniert. Er streckt die Hände über den Kopf nach hinten. Scheinbar fürchtet er sich vor dem Kranken. Kai sagt, daß er sich auch gern rote Punkte anmalen würde, damit die anderen glauben, daß er krank sei. Als die spannendsten Szenen vorbei sind, werden die Kinder unruhig. Christian

will wissen, warum der dicke Sven nicht dabei ist. Die Kinder sprechen dann mit der Erzieherin über Krankheit und Kranksein, wobei es keine Beziehung zum Film gibt.

Offensichtlich lief der Film weitgehend an den Kindern vorbei. Das heißt, der Film entsprach nicht der Thematik der Kinder, wie sie sich bisher gezeigt hat (Auseinandersetzung um die Gruppenhierarchie, Zuwendung von Erwachsenen haben wollen).

Ganz anders sieht die Situation bei der Rezeption des Films *Übers Ohr gehauen* (Aufzeichnung einer Sendung vom 13.09.1979) aus. In diesem Film greift der böse Sven das Wikinger-Schiff an. Die Wikinger können jedoch den Angriff zurückschlagen und die angreifenden Schiffe versenken, weil sie einem Vorschlag Wickies folgen. Im zweiten Teil des Filmes verstecken die Wikinger trickreich ihre Schätze vor den Zöllnern. Die Zöllner verfolgen dann erneut die angreifenden Piraten des bösen Sven. Die Szenen zum Thema ‚Überleben/Unterlegen‘ (die Seeräuber und der böse Sven greifen an; die Wikinger haben Angst; schlagen zurück und versenken die Seeräuberschiffe) sind den Kindern mittlerweile wichtig. Andere Situationen treten als unbedeutend zurück. Dies ist ein Indiz dafür, daß die Kinder ein einfaches, thematisch relevantes Interpretationsmuster entwickelt haben. Sie lassen sich bestimmte Handlungsteile auch wiederholen und wollen nicht mehr, wie sonst üblich, mechanisch den Film einfach nochmal sehen. Sie sind sogar in der Lage, sprachlich auszudrücken, was sie sehen wollen: „Wann kommt denn der dicke Sven nochmal?“ „Ich möchte nochmal den dicken Sven sehen. Ich möchte nochmal sehen, wie der Dicke die Pfeile losgelassen hat und wie der dicke Sven dasitzt in seinem Stuhl.“

Die Kinder formulieren spontan auch Einsichten in das Handlungsmuster. Es läuft die Szene, in der der Seeräuber Sven die Wikinger angreift. In die angespannte Situation hinein sagt Karin (es wirkt beruhigend): „Wickie hat tolle Ideen, die Wikinger gewinnen immer.“

In der Szene, in der das Seeräuberschiff versenkt wird, sagt Marcus: „Die (er meint die Seeräuber) kriegen die (er meint die Wikinger) nicht. Dann nehmen die Wikinger einen Hammer und schlagen die Kugel vom Sven kaputt.“