

4'80

merz

medien + erziehung

Zweimonatsschrift für audiovisuelle Kommunikation

Leske

Kinder lernen den Umgang
mit Medien

Wie spannend kann Geschichte
der Medienpädagogik sein?

Filme zur Diskussion

David

1 + 1 = 3

Im Herzen des Hurrican

Kleine Fluchten

Legacy

Lena Rais

Medien gebrauchen lernen

- 194 Ben Bachmair: „Mit eigenen Augen sehen“ Der Versuch, Fernsehen didaktisch zu zähmen
205 Jan-Uwe Rogge: Kinder filmen ihre Umwelt. Erfahrungen über Videoarbeit mit Kindern

Diskussion

- 212 Knut Hickethier: Methoden und Probleme einer Geschichte der Medienpädagogik nach 1945

Film

- 219 Peter Lilienthal: David (Georg Seeßlen)
222 Hark Bohm: Im Herzen des Hurrican (Ingrid Breckner)
227 Yves Yersin: Kleine Fluchten (Josef Schnelle)
229 Karen Arthur: Legacy das Vermächtnis (Margret Köhler)
231 Heidi Genée: 1 + 1 = 3 (Margret Köhler)
232 Christian Rischert: Lena Rais (Margret Köhler)

Buchrezensionen

- 237 Michael Krzeminski: Vermittlung sozialer Erfahrung. Eine Falluntersuchung zum ZDF-Jugendmagazin DIREKT (Hans-Dieter Kübler)
238 Hertha Sturm, J. Ray Brown (Hrsg.): Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums (Klaus Dumrauf)
239 Josef Kasper: Belichtung und Wahrheit. Bildreportagen von der Gartenlaube bis zum Stern (Christoph Hummel)

Videobänder

- 240 Frauen in der Volksrepublik China (Margret Köhler)
240 Ich weiß nicht was soll das bedeuten (Margret Köhler)
241 Kanal 4: April 1980 (Hans-Albrecht Lusznat)

Dokumentation

- 242 jugend filmclub köln e. V. medieninformationszentrum

Nachrichten

- 244 Arbeitshilfen/Termine/Medienkataloge u. a.

Literaturhinweise

- 250 Werbung/Konsum, Propaganda und Randgebiete

Ben Bachmair

„Mit eigenen Augen sehen“

Der Versuch, Fernsehen didaktisch zu zähmen

1. Wie geht man mit dem Fernsehen praktisch und theoretisch um?

Das Gruseln überfällt einen beim Gang durch die Spielwarenabteilung des Kaufhauses; wenn man sieht, was die Erstkläßler vom Kiosk alles mit nach Hause schleppen und welchen Schwachsinn sie mit Genuß von Fernsehen und Kassetten goutieren. Als Erwachsener und Kind der Nachkriegszeit wünscht man ihnen dabei ganz insgeheim die spartanischen Zeiten an den Hals. Das gute-alte-Zeit-Rezept vom Konsumverzicht, weil's nichts zu konsumieren gab, wird von unseren Kindern nur als bössartige Strafe erlebt. Das „Fernsehverbot“ ist das schlimmste, was man ihnen androhen kann; und eine ganz besondere „Gemeinheit“ ist, daß die Erwachsenen noch spät abends den Samstag-Krimi oder -Western sehen – wo doch die anderen Fünf-, Sechs-, Siebenjährigen schon am Montag damit angeben werden.

Die Welt unserer Kindergarten- und Grundschulkinde ist ein dichtes unentrinnbares Konsum- und Mediennetz. Die Nachkriegskinder als Eltern, Erzieher oder Lehrer dieser neuen Generation stehen da reichlich hilflos da: Auf die eigene Kindheit zurückgreifen bringt nicht mehr als gelegentliche spartanische Sprüche vom Verzichten Abschalten bewußt Zuschauen; und außer im Zorn wird das ja auch mit wenig Konsequenz den Kindern gegenüber durchgesetzt. Außerdem ist der Widerspruch solcher Praktiken eines „kritischen Rezipienten“ zum eigenen Erwachsenenverhalten zu deutlich; auch wir konsumieren und sitzen zu oft mit Genuß und ein wenig Schuldgefühlen vor dem Fernsehapparat. Wir wissen auch, daß unsere damalige Kinderwelt einfacher, direkter, offener war. Wir hatten nicht nur Bälle zum Spielen, sondern auch ausreichend Platz, und sehr viele Kinder, die da mitspielten. Wenn unsere Kinder nun mit dem Fußball loslaufen, fallen uns die vielen Filmszenen und Plakate ein, wo die Kinder hinter Bällen her zwischen den parkenden Autos durch auf die Fahrbahn vor die Autos laufen. Also wird der Ball verboten oder das Spiel unter die Aufsicht von Vereinen oder Pädagogen gestellt. Die Lebenswelt unserer Kinder reduziert sich auf wenige Kinderinstitutionen (Kindergarten, Schule, Spielplatz) und die Familienwohnung bzw. den Familienfreizeitbereich mit dem Wohnzimmer und dem Auto im Zentrum. Dieser enormen Verengung an Lebensräumen und deren überwiegende Organisation durch Erwachsene steht aber eine gigantische Konsum- und Medienwelt gegenüber, die speziell für die Kinder da ist: eine entwickelte „kommerzielle Kinderkultur“ (Heinz Hengst 1979). Sie entspricht unserer Erwachsenenkultur und widerspricht deutlich und in allen Punkten unserer Vorstellung von der eigenen Kindheit. Wie will man nun denn damit pädagogisch „umgehen“? Spontan meinen Eltern und Pädagogen dazu, diesen Widerspruch zu verringern, die kommerzielle Kinderkultur nicht ausufern zu lassen, indem unmäßiger Süßigkeiten-, Comics- oder Fernsehkonsum unterbunden wird, die Kinder vor Verführung (im Kindergartenalter noch kein Fernsehen) bewahrt und pädagogisch „Wertvolles“ (die Sesamstraße dürft ihr sehen) gefördert wird. Über diese Erziehungsvorstellungen, die dem Widerspruch zwischen erlebter eigener Kindheit und den Le-

bensbedingungen unserer Kinder entspringen, hinaus, ist aus der Massenkommunikationstheorie das Problem des passiven Zuschauens ins Allgemeinverständnis und in das pädagogische Gespräch gekommen. Im Mittelpunkt steht dabei das Bemühen, aus den passiv konsumierenden Kindern aktive und hoffentlich auch kritische Kommunikatoren zu machen. (Vgl. hierzu Klaus Dumraufs Überblick über die „Ratgeber-Literatur“)

Die Medienpädagogik als eigenständige Disziplin der Pädagogik oder Psychologie ist nicht so viel anders vorgegangen als Eltern, Erzieher und Lehrer als Praktiker. So stellt man jeweils einen erlebten Aspekt der Medien bzw. der Massenkommunikation theoretisch in den Mittelpunkt. Zu diesem Aspekt werden dann praktische medienpädagogische Methoden entwickelt. So wurden das Problem der Vermassung, der Verlust des Subjektiven medienpädagogisch dadurch aufgegriffen, daß der wertvolle und künstlerische Film (das Wahre, Gute und Schöne!) gefördert wurde. Oder es wird die Einwegkommunikation der Massenkommunikation als Gegensatz von Aktiv-Passiv beschrieben, der durch dialogische Erweiterung dieses Sender-Empfänger-Schemas mit Hilfe Aktiver Medienverwendung (statt Film anschauen, Film selber machen) überwunden werden soll.

Die Medienpädagogik kommt aus dieser isolierten Favorisierung einzelner Maßnahmen nur heraus, wenn sie die Frage nach dem Wesen und der Struktur von Kommunikation und menschlichem Handeln zur theoretischen Grundlage macht (vgl. Ben Bachmair 1979, 3.Kap.). Dabei stehen zwei Probleme im Mittelpunkt:

- a) Was macht denn das typisch Menschliche von Kommunikation, Handeln, Erfahrung und Sozialisation aus? (Anthropologische Dimension von Kommunikation)
- b) Wie wird Kommunikation, Handeln, Erfahrung und Sozialisation durch die speziellen Bedingungen und Mechanismen einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft verändert? (Historische Dimension von Kommunikation)

Im folgenden zweiten Punkt werden hierzu die wesentlichen Argumente skizziert, um darauf aufbauend im dritten und vierten Punkt praktische medienpädagogische Methoden zu entwickeln. Die praktische Argumentation bezieht sich auf Beispiele einer Fallstudie in einem Kindergarten.

2. Strukturmerkmale technologisch organisierter Kommunikation

Skizze zur anthropologischen Dimension von Kommunikation

Wie schon Horst Holzer in seiner Analyse des Kinderfernsehens als öffentlichem Dressurakt (1974, 1975) formuliert hat, ist Fernsehen, wie alle anderen Medien auch, an seiner entscheidenden Sozialisationsfunktion der „Realitätserklärung“ zu messen. Der Ausgangspunkt medienpädagogischer Argumentation ist also die Frage, wie Kinder sich Realität aneignen, wie sie Erfahrungen machen und welche Funktion dabei Medien bekommen. Die zentrale These ist hier, daß Realität und das Aneignen von Realität (Erfahrungen machen) immer symbolisch vermittelt sind (vgl. u.a. George H. Mead 1973, Alexejew N. Leontjew 1973). Das grundlegende symbolische Vermittlungssystem ist die Sprache (im weitesten Sinne). Symbole (z.B. die Märchenfigur der Hexe) vergegenständlichen – objektivieren – Erfahrungen, z.B. in Angst machenden Situationen. Die symbolisch objektivierte Erfahrung „Angst/Hexe“ bietet in ähnlichen Situationen Verarbeitungsmöglichkeiten an (vgl. Benjamin L. Whorf 1973). Die Figur der Hexe kann Angst machen und der „Cowboy“ hilft, die eigene Unterlegenheit mit Dominanz und Aggressivität zu kompensieren. (Helga Gebert schildert diesen Zusammenhang in ihrem Bilderbuch „Zwei an einem Dienstag“.)

Die symbolische Objektivierung hat über diese allgemeine Interpretationsfunktion hinaus die Funktion, Sachverhalte und Situationen der Reflexion als Gegenstand verfügbar zu machen. Damit bietet die symbolische Vergegenständlichung und Ver-

mittlung die reflektierende Distanz; die subjektiv einmalige Erfahrung kann damit aus der Situation herausgelöst und „bedacht“ werden, wobei die symbolischen Objektivationen als Interpretationsmuster diese Reflexion vermittelnd strukturieren. Die symbolische Vermittlung macht also subjektiv situativ einmalige Erfahrungen beständig und damit im Sozialisationsprozeß und im individuellen Lebenslauf mitteilbar und reflexiv; legt sie jedoch auch als Interpretationsmuster fest.

Skizze zur historischen Dimension von Kommunikation

Die symbolische Objektivierung im Rahmen einer vorindustriellen Gesellschaft basiert im wesentlichen auf gesprochener und geschriebener (gedruckter) Sprache und auf einmalig vorhandenen künstlerischen Medien wie Bilder, Theater usw. Medien einer Industriegesellschaft leisten dagegen die *Objektivierung technisch*, indem Informationen gespeichert und damit zeitlich wie räumlich beliebig reproduzierbar werden. Der Film speichert Bild und Ton für sehr lange Zeiträume; diese gespeicherten Bild- und Toninformationen lassen sich an beliebigen Orten in den unterschiedlichsten Situationen vorführen (*Standardisierung*). Eine entscheidende Folge ist, daß die Information von der Kommunikationssituation und den darin handelnden Menschen abgetrennt wird; die Information verselbständigt sich als Informations- und Medienkonserve (*Isolation*). In der Folge wird dann auch die einmalige Kommunikationssituation (z.B. in der Familie) von den Medien gleichartig festgelegt; die technischen Medien beginnen die Ereignisse zu bestimmen, indem sie das reflexive Moment symbolischer Objektivation durch ihre Allgegenwärtigkeit und ihr hektisches Informationsstrommelfeuer zerstören (*Dominanz der Medien*).

Die Technisierung der Objektivierung ist Voraussetzung für die beliebige Verfügbarkeit isolierter und standardisierter Medien. Aus der Verknüpfung von Objektivierung, Technisierung, Isolation und Standardisierung folgt dann, daß die Medien nicht auf die Funktion der Vermittlung beschränkt bleiben, sondern die Kommunikationssituation selber verändern, indem sie sie dominieren. – Wenn also von der Möglichkeit gesprochen wird, mit der die Technisierung von Objektivierung zur Isolierung, Standardisierung und Dominanz von Kommunikation bzw. von Medien führt, so ist mit der „Industriegesellschaft“ als notwendiger Bedingung der Technisierung als auslösendem Moment noch nicht viel gesagt. Zu ergänzen ist, daß Technik durch die industrielle Produktionsform und deren Wesensmerkmal der Warenproduktion in ihrer Substanz bestimmt wird, was durch den Mechanismus der Trennung von Arbeit und produzierten Waren als Folge linearer Arbeitsteilung ausgelöst wird. Eine Folge dieser Teilung ist die Zergliederung des Alltags in abgetrennte Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Kultur, Politik usw.), die dann informationstechnisch, ganz im Sinne der technologischen Bestimmung der Arbeit, wieder verknüpft werden. Von der kapitalistisch industriellen Produktionsform ausgehend, übernehmen alle anderen industriellen Produktionsformen diese technologische Organisation, und zwar indem der Mechanismus der Arbeitsteilung zur gesellschaftlichen Zergliederung führt, wobei deren kommunikativen Folgen eben wieder technologisch, im Sinne eines linearen Transports von Informationen, bearbeitet werden.

Aus diesem Ursachenzusammenhang heraus ist die „kommerzielle Kinderkultur“ (vgl. Heinz Hengst 1979) als Netz von Werbung, Kindermedien und Konsum zu verstehen. Dieses Netz entsteht aus der Organisation von Kommunikation nach dem Muster des Informationstransports, der nach dem Modell des Telegrafen (Sender-Leitung-Empfänger) Medien zu Trägern standardisierter Informationen von Informationsproduzenten zum Informationsrezipienten macht. Das Schema des Informationstransports als analoge Übertragung des Prinzips des Fließbands mit der Zerlegung komplexer Arbeitsprozesse in einen linearen Transportablauf ist somit zum Organisationsprinzip komplexer Kommunikationsprozesse geworden. In diesem Sinne werden komplexe Kommunikationsprozesse linear arbeitsteilig in Sender-

Empfänger-Informationsträger bzw. -kanäle zerlegt (vgl. hierzu die allgemeinste Verfassung dieses Kommunikationsschemas durch die Kybernetik bei Claude Shannon und Warren Weaver 1949). Das Grundmuster des Informationstransports gestattet nun auch die Übertragung ingenieurwissenschaftlichen - also technologischen Denkens, Planens und Kontrollierens auf die Produktion und Verteilung von Medien als dem „verfügbaren“, weil objektivierten Mittel von Kommunikation. Diese Entsprechung von Sender/Produzent, Rezipient/Konsument und Medien/Waren wird zur Grundlage eines Konsum- und Mediennetzes, das für Kinder undurchdringlich (d.h. reflexionsverhindernd), aber enorm attraktiv ist.

An dieser Stelle wird jedoch Kommunikation, die nach dem Grundmuster des Informationstransports organisiert ist, für eine komplexe, d.h. in abgetrennte Lebensbereiche zerfallende Gesellschaft dysfunktional. Informationstransport hat die Funktion einer „Informationsbrücke“ zwischen getrennten Lebensbereichen (z.B. Freizeit und Politik). Verlieren jedoch technische Medien diese Informations-/Integrations-/Repräsentationsfunktion, indem ein Medienmarkt entsteht, der möglichst viele Werbe-Konserven absetzen will, wie z.B. Radio Luxemburg oder hr 3, Bayern 3, dann wird eine Schwelle in der Entwicklung technologischer Mediensysteme erreicht, die auch als problematisch erlebt wird. Dann bekommt die Medienpädagogik quasi als „Reparaturbetrieb“ praktische Aufgaben, indem sie Methoden vorschlagen soll, wie denn die mißliche Passivität beim Fernsehkonsum kompensiert werden kann.

3. Interpretationsfähigkeit, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit als Ansatzpunkte praktischer Medienpädagogik

Will Medienpädagogik nicht zum Reparaturbetrieb technologisch organisierter Kommunikation verkommen, dann muß sie über diese Grundlagen dieser Kommunikation nachdenken. Im Mittelpunkt praktischer Medienpädagogik steht deshalb die These, daß technologische Kommunikationssysteme, insbesondere auch das Fernsehen, die Fähigkeit der Kinder, zu kommunizieren und sich dabei Realität anzueignen, Erfahrungen zu bearbeiten, angreifen. Diese destruktive Wirkung von Fernsehen hat ihre entscheidende Ursache in der technologischen Organisation von Kommunikation, deren Wesen es ist, Informationselemente zu transportieren. Denken, Sehen, Handeln, Fühlen werden zum Nachvollzug von Fremdleistungen, die in zentralen Produktions- und Verteilungseinrichtungen mittels Medien konfektioniert werden. Den Adressaten verbleibt die Aufgabe, Informationen zu identifizieren und zu interpretieren, wobei die Art der Interpretation durch die Machart der Medien vorstrukturiert ist. Diese den Kindern als Adressaten notwendigerweise verbleibenden Aufgaben werden nun mit dem skizzierten Kommunikationsverständnis, das auf die anthropologische Dimension von Kommunikation zurückgreift, konfrontiert. Zur Leitfrage wird jetzt: Wie kann man Kinder fördern, ihre Aktivitäten als Fernsehzuschauer (identifizieren, interpretieren) mit der symbolischen Vermittlung von Realität bzw. der Aneignung von Realität zu verbinden? Dabei bekommen das alltägliche Handeln und die alltägliche Erfahrung eine entscheidende Bedeutung, und zwar als integrierendes Moment für ein Leben, das in viele getrennte Bereiche (z.B. Arbeit, Freizeit, Verkehr, Wissenschaft) zerfällt. Die Alltagserlebnisse der Kinder - „Müssen und nicht wollen“, „Geliebt werden wollen und selbständig sein“, „Angst haben“ usw. usw. sind so stark und unmittelbar, daß sie alle Eindrücke und Einwirkungen integrieren und daß die Kinder allen Ereignissen so ihre eigene Bedeutung geben. Das ist jedoch ein ambivalentes Phänomen; je ungebrochener und stärker Kinder in ihren Alltagserlebnissen sind, um so deutlicher werden Figuren und Handlungsmuster von Fernseheindrücken in die Bedeutung und den Sinn der Alltagserlebnisse integriert. Andererseits werden die standardisierten Figuren wie Heidi, Wickie, Maja usw. und die damit verbundenen Interpretationsmuster jedoch zunehmend stärker

und schließlich zu den leitenden bzw. vertrauten Interpretations- und Handlungsmustern, die dann die alltäglichen Ereignisse organisieren und ihnen Bedeutung und Sinn geben. Zur Aufgabe der Medienpädagogik wird es jetzt, Kinder in dieser ambivalenten Situation zu unterstützen, Figuren und Handlungsmuster des Fernsehens für ihre alltäglichen Erlebnisse und Probleme dienstbar zu machen, indem Fernsehinformationen aufgrund der Alltagserfahrung interpretiert werden und nicht umgekehrt. Alltagserfahrung, Alltagshandeln, Alltagssprache erfüllen die Integrationsfunktion jedoch nur dann, wenn sie *symbolisch vermittelt reflexiv* verarbeitet werden. Wie ist dabei konkret vorzugehen? Im wesentlichen geht es darum, Kindern Ausdrucks- und Gestaltungsmittel zur Bearbeitung von Fernseheindrücken anzubieten, und zwar so anzubieten, daß die Kinder die Fernseheindrücke wirklich als eigene Leistung bearbeiten. Damit wird einmal auf das alte, methodische Prinzip zurückgegriffen, daß Eindrücke auch wieder zum Ausdruck kommen müssen. Als Ausdrucksmöglichkeiten bieten sich dabei alle Ausdrucksformen einer Kultur an. Im skizzierten, kommunikativen Sinne umfaßt Kultur die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit angesichts der Realität. Und dieser Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit mit traditionellen Ausdrucksformen wirkt die technologisch organisierte Kommunikation mit der Förderung passiver Rezeption und der dominierenden Filmdarstellung destruktiv entgegen.

3.1 Die Medienstruktur als wegweisende Planungskategorie

Um die Erfahrung mit der Konkretisierung dieses medienpädagogischen Konzeptes zu machen, wurden bzw. werden Fallstudien in einem Kindergarten durchgeführt. Am Anfang dieses Projektes stand die Überlegung, während und nach einem Fernsehfilm den Kindern Ausdrucksmittel zum Malen, für Rollenspiele usw. anzubieten, damit sie Gesehenes und Gehörtes artikulieren. Nur, bei den üblichen Comics-Serien wie Biene Maja, Wickie usw. haben die Kinder dazu keine Chance, weil die Machart des Films einer Artikulation entgegensteht. Für den Erwachsenen ist diese Schwierigkeit nicht unmittelbar nachzuvollziehen, weil für ihn dieser Filmtyp einen „roten Faden“ hat, der sich leicht zusammenfassend darstellen läßt. Dazu als Beispiel die Inhaltsangabe zum Film „Der Überfall“ aus der Serie „Wickie“ (ZDF, Sendung v. 27.9.79, 17.10 Uhr) aus der Sicht des Erwachsenen (entnommen dem Junior-Journal 1979, Nr. 16, S. 11): „Als eines Tages Flake überraschend von Sven überfallen wird und das ganze Dorf ins Chaos gerät, kommt Wickie eine Idee, wie Sven zu schlagen ist: Er läßt die Wölfe, die vor kurzem gefangen wurden, frei. Sven und seine Leute ergreifen vor ihnen die Flucht“

Dieser Film bzw. seine Aufzeichnung wird zusammen mit Erziehern, Eltern und Kindern angesehen, um mehr Argumente dafür zu bekommen, ob es nun ausreicht, die Kinder vor dem Fernsehen zu bewahren. Dabei zeigt es sich deutlich, daß die Kinder keine Chance haben, solch einen geschlossenen inhaltlichen Überblick zu bekommen, weil die zerstückelte, hektische Machart die Kinder in die passive und reaktive Rezeption isolierter Bild- und Tonelemente drängt. So springt der Bildverlauf des Films schnell und unablässig von der Totalen in die Großaufnahme, von der Übersicht ins Detail: Schiffe kommen/Gesichtsausschnitt des Seeräubers Sven/Morgenstern des Sven/gesamte Mannschaft. Typisch für die Serie „Wickie“ ist die schnelle Abfolge von Einstellungswechsel, Bewegung im Bild und Kamerafahrten, die sich mit musikalischer Untermalung oder gesprochenen Aussagen zu einer wirren Fülle springender Informationen verkoppelt. Wie wird nun dieses Informationswirrwarr von den Kindern wahrgenommen? Dazu drei wesentliche Beobachtungsergebnisse, zu denen jeweils Kommentare von Kindern als Beispiele gebracht werden. Die Kommentare beziehen sich auf eine Szene, in der die Piraten des Sven das Dorf Flake angreifen und es anzünden.

Die Kinder erfassen *nur isoliert einzelne Handlungselemente*, aber nicht den ge-

samten Handlungsverlauf.

Als Indiz der Kommentar eines Kindes, als Sven die Häuser Flakes mit Brandpfeilen beschießt: „Warum brennen denn die Häuser?“ – Es wird also nur das Brennen erfaßt, jedoch nicht die Funktion des Brandes im Rahmen eines Angriffs der Seeräuber.

- Kinder verstehen *streckenweise nur die emotionale Komponente* eines Handlungselementes.

Als Indiz der Kommentar eines Kindes auf diese Frage, warum denn die Häuser brennen: „Weil die Gespenster kommen.“

Es wird also diffus das Bedrohliche der Situation erfaßt.

- Kinder sind *emotional stark betroffen*.

Ausruf eines Kindes: „Ruft ganz schnell die Polizei an – Feuerwehr ganz schnell und dann die Polizei!“



Die ZDF-Serienfigur „Wickie“

Kinder reagieren also nur auf viele Einzelheiten eines diffus erfaßten Handlungsverlaufes. Die Reaktion der Kinder hat unterschiedliche Richtungen. Bei einigen Kindern steht mehr die Überforderung, ein Nichtverstehen, im Vordergrund; bei anderen Kindern stärker Angst; wieder andere Kinder sind dagegen mehr gebannt, aufgeregt. Entscheidend ist, daß der Film die Kinder „erschlägt“, sie reaktiv und distanzlos macht, sie dabei aber emotional sehr stark anspricht.

Da eine Video-Aufzeichnung verwendet wurde, halten Erzieher den Film an Stellen an, an denen die Kinder besonders überfordert erscheinen, um mit den Kindern zu reden, z.B. warum es brennt. Oder sie wiederholen Szenen, um den Handlungsverlauf zu klären. Das bleibt jedoch chancenlos gegenüber der durchschlagenden Domi-

nanz des Films; die Kinder bleiben trotzdem reaktiv. Daraus wird die Konsequenz gezogen, den dominanten Film beiseite zu lassen und losgelöst vom Film einen Interpretationsrahmen zu entwickeln, der die Filmrezeption organisiert. Entscheidend ist dafür, daß dieser Interpretationsrahmen von den Kindern eigenständig entwickelt wird, um den dominanten Informationstransport des Fernsehens nicht durch dominante Vorstellungen, Erwartungen der unmittelbar anwesenden Erwachsenen zu ersetzen.

3.2 „Handlungsleitende Themen“ als kommunikative Brücke zum Alltag

Die Machart, die Struktur des Films machen im Fall der Comic-Serie die vorbereitende Entwicklung eines Interpretationsrahmens notwendig, um den Kindern überhaupt die Chance des eigenständigen Denkens oder Fühlens zu geben. Es wurde jedoch bisher nur nichts über den Inhalt des Films gesagt. Wie kommt man nun medienpädagogisch gesehen an den Inhalt, die Themen, die Motive, die Handlungsmuster eines Films heran? Natürlich sind die Figuren der Serie uninteressant: kluger, zurückhaltender Wickie, dominanter aber blöder Vater, aggressiv aufgeblasen bedrohlicher Seeräuber Sven, der dann doch verliert, usw. Genauso unwesentlich sind die Handlungsmuster des Films: als Schwacher, Unterlegener durch Nachdenken zum Überlegenen werden, usw. Figuren und Handlungsmuster sind medienpädagogisch deswegen uninteressant, weil sie nur die zufälligen Ideen irgendwelcher Filmemacher repräsentieren. Nach einem mehr oder weniger einfältigen Strickmuster werden die Figuren der europäischen Märchen, Sagen, Kinderbücher in den verschiedenen Comic-Serien mehr oder weniger beliebig durcheinandergeschüttelt und mehr oder weniger zufällig neu arrangiert, einmal brutaler, einmal witziger, manchmal ein bißchen pädagogisch. Es kann nun nicht die Aufgabe der Medienpädagogik sein, diese Stereotypen/witzigen/dümmlichen/aggressiven Inhalte an die Kinder heranzubringen. Trotzdem bleibt, daß Serien wie „Wickie“ den Kindern wichtig und bedeutsam sind. Diese Bedeutung hat auch eine inhaltliche Komponente. Neben der formalen Spannung muß „Wickie“ für die Kinder einen Gebrauchswert haben. Um den zu eruieren, ist es notwendig, auf den Alltag der Kinder im Kindergarten als konkretem Handlungszusammenhang einzugehen und zu fragen, worum es den Kindern geht.

Kinder haben wesentliche Themen (vgl. hierzu Eric Erikson 1978, S. 28 f; Alfred Schütz 1974, S. 49 ff, 1971, S. 56 ff; Bruno Bettelheim 1977), die ihr Handeln leiten, z.B. „Überlegen sein wollen“ oder „Zuwendung von Erwachsenen bekommen wollen“ Im Alltag der Kinder ist alles das bedeutsam, was ihre handlungsleitenden Themen betrifft. Auch Fernsehfiguren und -handlungsmuster bekommen – obwohl sie im Kontext des technologischen Kommunikationsschemas vom Informationstransport gar nichts mit dem Alltag der Kinder zu tun haben – Funktionen im Rahmen dieser handlungsleitenden Themen. Entscheidend ist, die Inhalte eines Films nicht aus der Sicht des Films selber zu interpretieren, sondern vom Alltag der Kinder her. Was sehen, fühlen möglicherweise die Kinder? Wenn es um Inhalte geht, dann ist der thematische „rote Faden“ aus dem Kindergartenalltag heraus zu interpretieren und zur medienpädagogischen Leitlinie zu machen.

Wie sieht das nun praktisch aus? Im Kindergarten haben Erzieher und Projektmitarbeiter während des knapp zweiwöchigen Arbeitszeitraums zwei handlungsleitende Themen festgestellt (das ist als hermeneutisches Verfahren mit teilnehmender Beobachtung, Dokumentation der Situation und Interpretation der Dokumente in Gruppendiskussionen konzipiert). Zum einen ging es in diesem Zeitraum der Kindergruppe darum, wer der *Bestimmer* ist und daß die Kinder *überlegen sein* wollen. Sie kämpfen um eine Macht-Hierarchie. Das führt zu einer aggressiven Stimmung, in der eine einfache lineare Rangordnung erkämpft wird. Gleichzeitig stehen die Kinder *in Konkurrenz um Zuwendung durch Erwachsene*. Die Kinder sollen sich nun

Figuren und Handlungsmuster von „Wickie“ für ihr konkretes Thema (Dominanz, Konkurrenz, Zuwendung) dienstbar machen; medienpädagogische Methoden sollen sie dabei unterstützen.

3.3 Methodische Leitlinien

Diese Themen der Kinder sollen nun auch zum „roten Faden“ des Interpretationsrahmens werden, der die Fernsehrezeption anleitet. Dieser Interpretationsrahmen kann nur eine emotional-kognitive Eigenleistung der Kinder sein, wenn der Informationstransport nicht durch die Hintertür medienpädagogischer Methoden wieder Einlaß finden soll. Die eigene Bearbeitung von Fernseheindrücken wird durch medienpädagogische Methoden unterstützt, um so zum eigenen Sehen, Denken, Fühlen und Handeln der Kinder beizutragen. Es geht im wesentlichen um solche Methoden, die den Kindern helfen, sich aus dem Film das herauszubrechen, was für ihre Themen wichtig ist. Diese Methoden sind dabei an folgenden vier Kriterien zu prüfen:

– *Spontaneität*

Die Beschäftigung mit Figuren und Handlungsmustern soll im Gegensatz zum standardisierten Informationstransport assoziativ spontan sein. Damit kommt man in Widerspruch zur didaktischen Organisation von Medienpädagogik; Spontaneität und assoziative Beschäftigung lassen sich eigentlich nicht didaktisch organisieren, müssen sich jedoch organisieren lassen, um dem dominanten Medien-Konsum-Netz symbolische Eigenleistungen entgegenzusetzen.

Artikulieren

Dem reflexiven Moment symbolischer Verarbeitung wird methodisch dadurch entsprochen, daß Eindrücke, Gefühle, Absichten objektiviert und nach „außen“ gegeben werden, indem die Kinder sich ausdrücken, mitteilen und Ausdrücke gestalten.

Kompetenz

Die Kinder bekommen solche Mittel, Methoden angeboten bzw. sie werden bei solchen Ausdrucks- und Gestaltungsformen gefördert, die ihnen entsprechen, mit denen sie sich tatsächlich artikulieren. Ginge man nicht von den Ausdrucks- und Gestaltungsmitteln bzw. -möglichkeiten der Kinder aus, dann begäbe man sich in die Gefahr der Verbalisierung: die Erwachsenen reden, reden, reden ... Reden ist das von den Erwachsenen kompetent verwendete Ausdrucksmittel. Kinder malen, zeichnen, machen spontane Rollenspiele usw. Das Kriterium der Kompetenz ist jedoch auch für den teilnehmenden Erwachsenen wichtig. Nur dann, wenn er kompetent mit dem kindlichen Ausdrucksmittel umgehen kann, ist er in der Lage, sich auf die Spontaneität der Kinder einzulassen, um so den Widerspruch zwischen didaktischer Intention und Spontaneität zu reduzieren.

– *Komplementär zum Fernsehen*

Ausdrucks- und Gestaltungsmittel sollen komplementär zum Fernsehen als Medium und als Situation stehen. Dem isolierten Zuschauen werden dann möglicherweise das gemeinsame Spiel und die Fingerfarbe usw. entgegengesetzt.

In der vorbereitenden Diskussion mit Erziehern wurden diese methodischen Leitlinien folgendermaßen konkretisiert.

Kinder bekommen Comics zu „Wickie“, wie sie überall zu kaufen sind. Hauptargument: Die Kinder haben die Comics spontan zur Verfügung; sie können gemeinsam und auch mit Erziehern selbständig damit umgehen. Auch den Erziehern sind Comics vertraut.

- Kinder bekommen Knetmaterial, um Figuren aus dem Themenbereich „Wickie“ plastisch zu gestalten. Hauptargument: Assoziative und komplementäre Beschäftigung mit Figuren, die ins angeleitete Rollenspiel einmünden (da hatten wir die Kompetenz der Kinder aber völlig falsch eingeschätzt!).
- Das bei den Kindern beliebte spontane, Rollenspiel wird unterstützt.

4. Wie greifen die Kinder die geplanten Methoden auf?

Die geplanten Methoden und Arbeitsmittel haben den Charakter von Angeboten an die Kinder. Greifen die Kinder diese Angebote auf und bekommen sie auch medienpädagogische Funktionen? Insgesamt läßt sich sagen, daß die aufwendige Planung zusammen mit den Erziehern im geschilderten Fallbeispiel noch recht weit von den tatsächlichen symbolischen Verarbeitungsprozessen der Kinder weg ist. Planung und Realisation klaffen auseinander, weil ein Erwachsener recht wenig vom Fühlen, Denken und Handeln der Kinder versteht. Trotz aller Planungsschwierigkeiten beginnen die Kinder, sich mit der Serie „Wickie“ auseinanderzusetzen. Die folgenden Abschnitte bringen Indizien für die medienpädagogische Funktion der geplanten Ausdrucks- und Verarbeitungsmethoden. Diese Indizien sind aus Verlaufsprotokollen herausdestilliert, die aufgrund teilnehmender Beobachtung und von Tonbandmitschnitten in Gruppendiskussionen formuliert wurden. Eines der empirischen Probleme ist dabei die richtige Einordnung sprachlicher Aussagen der Kinder, die im Rahmen symbolischer Verarbeitungsprozesse als Darstellungsformen eher nebensächlich sind, in den Protokollen jedoch wegen ihrer leichten Darstellbarkeit und Interpretierbarkeit stark in den Vordergrund rücken. Deswegen werden sie auch nur als ein Indiz angesehen. Im folgenden werden zusammenfassende Interpretationen und Protokollauszüge unter dem Aspekt der Methoden (plastisches Gestalten, Comics, spontanes und unorganisiertes Rollenspiel) und des Interpretationsrahmens der Filmbeobachtung vorgetragen.

Plastisches Gestalten

Das plastische Gestalten mit Knetmaterial bekam keine medienpädagogische Funktion, da den Kindern noch die Kompetenz fehlte, etwas auszudrücken und zu gestalten, was zu ihrer handlungsleitenden Thematik Beziehung hat. Die Kinder machten erste Schritte, diese Kompetenz zu erwerben, indem sie materialorientiert voringen und „Kugeln“, „Würste“, „Brot“ usw. kneteten.

Comics

Mit Comics gehen die Kinder dagegen kompetent um. Comics sind ihnen offensichtlich vertraut. Die Comics sind ständig verfügbar und bekommen als Anlässe für spontane Gespräche und spontanes Rollenspiel die Funktion eines Leitmediums zum Einstieg in den Bereich „Wickie“

Die Comics sind auch Auslöser von Konflikten aus dem Themenbereich der Kinder: Wer darf bestimmen, wer die Comics hat, was angeschaut wird? Wer bekommt dabei die Aufmerksamkeit der Erwachsenen?

Nach einigen Tagen tauchen gelegentlich zu den Comics auch sprachliche Kommentare zu Handlungsmustern von „Wickie“ auf. Beispiele:

Mitja (5 J.): „Der dicke Sven will die Wikinger besiegen, – aber die Wikinger gewinnen immer, weil der Wickie so gute Einfälle hat.“

Marion (3 J.): (Auf einem Bild rutscht ein Riese aus) „Das ist schön, weil der ja den Kleinen eingesperrt hat und deshalb ist das so toll.“

Mitja (5 J.): (Zu einem Kind gewandt, das ängstlich einen Stoffhasen drückt) „Antrin, du bist ein Angsthase. Wickie hat keine Angst.“

Marco (5 J.): „Das fängt ja immer wieder von vorne an.“

Mitja (5 J.): „Da haut er mit'm Hammer den kaputt. Woll'n wa mal sehn, wie's weitergeht.“

Anderes Kind: „Und da?“

(Mitja): „Da woll'n se den totstechen. Aber kriegen se nicht.“

Spontanes Rollenspiel

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

Die Kinder jagen sich durch den Kindergarten. Sebastian hat einen Bleistift, den er als Pistole verwendet. Er sticht damit einen der Erwachsenen mehrfach in die Rippen, der daraufhin bei dem Spiel ebenfalls mitmacht. Er spielt 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 und ihn ins Gefängnis zu sperren. Dabei wird er auch hingeworfen und gewürgt. Während sie den Erwachsenen ins Gefängnis sperren, sagen die Kinder, daß sie jetzt Polizisten seien. Im bisherigen Verlauf des Spiels waren die Kinder Seeräuber.

Während des Spiels geben die Kinder folgende Kommentare: (Christoph): „So. Jetzt ist der Sven tot.“ Darauf antwortet ein anderes Kind: „Die Wikinger haben den bösen Sven nie umgebracht.“ (Mitja): „Doch! Die Wikinger müssen den 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 Sven ins Gefängnis. Sie wenden dominante Fernsehfiguren auf ihre soziale Umgebung an, indem sie z.B. den Erwachsenen in ihr Spiel mit einer von ihnen selber vorgegebenen Rolle (böser Sven) integrieren.

Angeregt durch Comics und mit Hilfe des einfachen Rollenspiels beschäftigen sich die Kinder assoziativ mit den ihnen bedeutsamen Figuren bzw. Szenen zum Thema „Überlegen/Unterlegen/Kampf“.

Ein einfaches Interpretationsschema leitet die Filmbesichtigung an

Nach einer assoziativen Beschäftigung mit Figuren und Handlungsmustern aus „Wickie“ mit Hilfe von Comics und Rollenspielen, die sich etwa über eineinhalb Wochen hin erstreckt, schauen die Kinder zusammen mit Erwachsenen den Film der Serie Wickie „Über's Ohr gehauen“ (Aufzeichnung einer Sendung vom 13.9.1979) an. 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 von Wickie folgen. Im zweiten Teil des Films verstecken die Wikinger trickreich ihre Schätze vor Zöllnern. Die Zöllner verfolgen dann die erneut angreifenden Piraten des bösen Sven. Die Szenen zum Thema „Überlegen, Unterlegen“ (die Seeräuber und der böse Sven greifen an; die Wikinger haben Angst, schlagen zurück und versenken die Seeräuber-Schiffe) sind den Kindern bedeutsam geworden; andere Situationen treten als unbedeutend zurück. Das wird als Indiz dafür gewertet, daß die Kinder einen einfachen Interpretationsrahmen entwickelt haben. Sie lassen sich bestimmte Handlungsteile 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 noch mal?“. „Ich möchte noch mal den dicken Sven sehen. Ich möchte noch mal sehen, wie der Dicke die Pfeile losgelassen hat und wie der dicke Sven darsitz 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 Kati (es wirkt beruhigend): „Wickie hat tolle Ideen, die Wikinger gewinnen immer“.

In der Szene, in der das Seeräuber-Schiff versenkt wird, sagt Marco: „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“.

Schlußbemerkung

Im Moment wird eine Arbeitsphase im Kindergarten geplant, bei der die Ausdrucksfähigkeit beim spontanen Rollenspiel im Mittelpunkt steht. Die Kinder sollen die Beziehung von *Comic-Serie* und eigenem Thema im Rollenspiel selbständig und assoziativ herstellen und darstellen. Um das zu erreichen, werden relevante Requisiten zur Serie „Wickie“ hergestellt, die quasi den „roten Faden“ der assoziativen und selbständigen Beschäftigung mit den Filmfiguren und Filmhandlungsmustern noch vor der Filmbesichtigung ermöglichen, so daß wiederum ein eigener Interpretationsrahmen die Filmbesichtigung anleitet.

Literaturnachweis

- Ben Bachmat:** Medienverwendung in der Schule. Berlin 1979
Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977
Eric Ericson: Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen der Ritualisierung der Realität. Frankfurt 1978
Klaus Dumrauf: Ratgeber für Eltern und Erzieher zum Fernsehen der Kinder. In: medien + erziehung 1979, 2, 79–90
Helga Gebert: Zwei an einem Dienstag. Weinheim 1974
Heinz Hengst: Kommerzielle Kinderkultur, eine Problemskizze. In: Informationen, Jugendliteratur und Medien, Jugendschriften-Warte 1979, 2, 17–20
Horst Holzer: Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlichen Dressurakt. München 1974
Horst Holzer: Fernsehkinder. In: Geisler, W./Kalb, P.E. (Hrsg): Fernseherschule. Weinheim 1975, 11–36
Alexejew N. Leontjew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973
George H. Mead: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973
Alfred Schütz: Der sinnhafte Aufbau der Welt. Frankfurt 1974
Alfred Schütz: Das Problem der Relevanz. Frankfurt 1971
Claude E. Shannon, Warren Weaver: The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Chicago, London 1979 (deutsch: Mathematische Grundlagen der Informationstheorie. München 1976)
Benjamin L. Whorf: Wie der Name einer Sache unser Verhalten beeinflusst. In: Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973, 152–155

Dr. Peter Lichtman ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Oekumenischen Hochschule.