

Aktuell

Veranstaltungen

Johannes G. Wiese

Kinder und Medien

Eine Fachtagung zur „Medien-Sozialisation“ 52

Beitrag

Medienpädagogik

Ben Bachmair

Alltagsthemen und Fernseherlebnisse.

Wie Grundschulkinder Fernseherlebnisse bearbeiten 4

Praxis
Schulfernsehen

Unterrichtshilfen

Primarstufe

Michael Wlaschek

Wetterkarte - Wetterwarte 49

Sekundarstufe

Helmut Diermann

Die Sozialversicherung

Ein Unterrichtsprojekt 11

Peter-Michael Vieth

Entscheidungsprozesse im Haushalt 54

**wdr Schulfernsehen
Lehrerinformationen**

zu den Sendungen ab 3. Februar 1982 15

Rubriken

Info 6

Rezension 7

Impressum 14

Schulfernsehen im Februar 58

Eine gute Nachricht zum Neuen Jahr

Praxis Schulfernsehen ab Sommer 1982 mit Arbeitsmaterial für Schüler

Dem wdr/Westdeutschen Schulfernsehen ist es in Zusammenarbeit mit der Verlagsgesellschaft Schulfernsehen gelungen, einen langgehegten, oft von Kollegen aus der Schule geäußerten Wunsch zu erfüllen: Ab Schuljahr 1982/83 – genauer: ab Heft 72 – wird „Praxis Schulfernsehen“ *sämtliche Materialien* enthalten, die Sie für den Einsatz von Schulfernsehsendungen brauchen. Also nicht mehr nur *Lehrerinformationen* – zur Zeit noch auf den gelben Seiten des Innenteils –, sondern auch das *Arbeitsmaterial für Schüler*.

Damit entfällt für Sie künftig das zeitaufwendige Bestellen von Prüfstücken, Arbeitsbogen und Arbeitsheften bei verschiedenen Verlagen. „Praxis Schulfernsehen“ liefert Ihnen alles aus einer Hand.

Mindestens einen Monat vor Ausstrahlung einer jeden Sendereihe können Sie sich anhand sämtlicher Druckmaterialien ein genaues Bild von der Eignung der betreffenden Reihe für Ihren Unterricht machen und die Arbeitsmaterialien für Schüler, die in Originalgröße und in kopierfähiger Form gedruckt werden, je nach Bedarf vervielfältigen oder auch für den Arbeitsprojektor umkopieren.

In einem achtseitigen *Magazinteil* wird „Praxis Schulfernsehen“ Ihnen außerdem Nachrichten, kurze medienpädagogische Grundsatzartikel und Erfahrungsberichte zum Einsatz von Sendereihen in der Unterrichtspraxis bieten.

Trotz der Verdopplung des Umfangs und einer entscheidenden Verbesserung der Nutzungsmöglichkeiten erhalten Sie „Praxis Schulfernsehen“ auch ab Heft 72 *zum alten Preis*: DM 64,80 im Jahresabonnement. Sie brauchen also nichts zu tun als das Abonnement bestehen zu lassen und zu überlegen, ob sich angesichts der genannten verbesserten Nutzungsmöglichkeiten nicht ein Mehrfach-Abonnement für Ihre Schule lohnt – oder auch ein Privat-Abonnement, das Ihnen in jedem Fall den Besitz aller Materialien sichert.

Lediglich zu den aktuellen Sendereihen „Politik aktuell“, „News of the Week“ und „Actualités“ werden die Begleitmaterialien aus naheliegenden Gründen weiterhin in Sonderabonnements angeboten.

Die Redaktionen des Westdeutschen Schulfernsehens und dieser Zeitschrift hoffen, daß die neue Form von „Praxis Schulfernsehen“ sich als ein weiterer erfolgreicher Schritt zur Integration von Schulfernsehsendungen in den Unterricht erweist.

Ben Bachmair

Alltagsthemen und Fernseherlebnisse

Wie Grundschul Kinder Fernseherlebnisse bearbeiten.

1. Der kommunikationstheoretische Ansatz:

Symbolische Verarbeitung im Kinderalltag

Vielzuviel Fernsehen, überfordernde, wüste oder banale Filme, passiver Konsum – das sind Erscheinungen, die auf grundlegende Veränderung im Alltag unserer Kinder hinweisen. Dazu zwei Thesen: Das Vordringen des Fernsehens zusammen mit den gängigen anderen technischen Medien, mit der Werbung und Kinderprodukten wie Spielzeug, Süßigkeiten usw. hat einen gemeinsamen Hintergrund. Medien und Konsum verbindet die gemeinsame Funktion, grundlegende Verluste zu kompensieren. Die für Kinder zugänglichen Lebensbereiche wurden immer enger: gleichzeitig fällt es den Kindern immer schwerer, sie zu erreichen. Ein Beispiel ist der Spielplatz, der an die Stelle der freien Natur getreten ist. Aber auch Spielplätze sind nicht in ausreichender Zahl vorhanden. Sie liegen dann vielleicht auch noch schwer erreichbar hinter der nächsten Schnellstraße, für deren Bau die freie Natur geopfert wurde. Die Verengung und Isolierung kindlicher Lebensbereiche und deren Kompensation durch Medien und Konsum geht einher mit der Umgestaltung der Erfahrungsmöglichkeiten und der Kommunikation der Kinder. Statt in die Welt hinauszugehen, kommt die Welt als Abbild und Matrize zu den Kindern (vgl. Anders 1956), das sich der Auseinandersetzung entzieht, nur noch konsumierbar ist. Alles konsumieren zu können, erleben die Kinder als gut und schön; sie sind quasi süchtig danach (vgl. Dröge u. a. 1979, S. 105 ff., Rinn 1979, Hildebrand 1979, Wawrzyn 1977, 1979, Hengst 1979, Hickethier 1977).

Die Konsumierbarkeit hat ihren Preis in der grundlegenden Umgestaltung von Kommunikation – das ist die zweite These. Massenkommunikation ist nach dem Sender-Empfänger-Modell organisiert. In einer zentralen Einrichtung werden Informationen produziert und über technische Medien zur Konsumtion an Empfänger verteilt. Kommunikation erscheint dann als eine Beziehung mit

dem Fernseher, weil nur noch dieser Teil der Kommunikation für uns räumlich und zeitlich erfassbar ist. Die Kommunikation und Auseinandersetzung mit den Personen, die an dieser Kommunikation beteiligt sind, mit denen die Medien hergestellt haben, gibt es dagegen nicht mehr oder nur noch in solch kümmerlichen Formen wie Telefon-Wunschkonzerten usw. Die Unmöglichkeit der Auseinandersetzung mit den Medienmachern fällt sogar aus dem Bewußtsein derer heraus, die durch die arbeitsteilige Zerlegung von Kommunikation auf einen Informationsrezipienten reduziert wurden.

Die Umgestaltung von Kommunikation und Auseinandersetzung mit der Realität zu einem arbeitsteilig zerlegten Informationstransport ist das entscheidende Problem, die Entfremdung von unserer natürlichen Kommunikation und unseren Auseinandersetzungsmöglichkeit. Dieses Problem der „kommunikativen Entfremdung“, sichtbar an der Konsumenteneinstellung unserer Kinder, ist etwas, das im Lebenslauf zunehmend wirksamer wird, und zwar als Folge der Art und Weise wie kommuniziert und konsumiert wird. Im Kindergartenalter und auch noch in der Grundschule sind die Kinder enorm stark in ihrer eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit, weil sie sich selber und die Welt um sich herum als Ganzes erleben. Die kindliche Identität ist noch nicht segmentiert in Arbeit, Freizeit, Kunst, Kultur, Körpererleben usw. und ist auch noch nicht in spezielle Rollen aufgelöst. Diese Segmentierung und Rollenaufteilung der Identität wäre das subjektive Pendant entfremdeter Kommunikation, die ihr gesellschaftliches Korrelat im Muster des Informationstransports der Massenkommunikation hat.

Alltagsthemen

Dieses integrative Moment im Handeln der Kinder ist in den Sozialwissenschaften der letzten Jahre mit der Hinwendung zum „Alltag“ als der noch erlebbaren und erlebten Integration unseres Handelns, in der Diskussion (z. B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Circourel 1975). Die Kinder stehen im Mittelpunkt ihres Alltags, je jünger um so stärker und ungefährdeter, durch die auf sie zukommende Segmentierung durch Institu-

tionen und Kommunikationsformen. Dieser Kinderalltag hat ein inhaltliches Integrationsmoment; die Kinder bewegt etwas, das sie erreichen oder vermeiden wollen: Liebe, stark sein oder schwach sein wollen, im Mittelpunkt stehen oder in Ruhe gelassen werden, omnipotent sein, um sich gegenüber Mächtigen durchsetzen zu können usw. Dieses inhaltliche Moment im Kinderalltag – ich möchte es als „handlungsleitendes Thema“ bezeichnen (vgl. Erikson 1978, S. 28) – ist eine Perspektive, die den vielen, scheinbar zufälligen Ereignissen Sinn gibt. In diese Perspektive werden auch die Medieneindrücke hereingenommen. Die alltäglichen und handlungsleitenden Themen bilden einen Interpretationsrahmen, der einem Bild, einer Aussage, einem Spielzeug, einer Filmszene Bedeutung gibt.

Methodisch gewendet heißt das, wollen wir wissen, was eine Figur wie „Heidi“, „Pinocchio“, brutale Szenen im Fernsehen, eine Puppe, die Rolle des Cowboys einem Kind bedeutet, müssen wir uns in seine Handlungsperspektive hineinendenken – und auch hineinfühlen. Anders formuliert, wir müssen uns den Schlüssel zum Verständnis des handlungsleitenden Themas eines Kindes suchen, und dieses Thema in seiner Bedeutung für einzelne Ereignisse verstehen lernen. Bettelheim hat gezeigt, wie man in bezug auf Medien diese handlungsleitenden Themen herausarbeiten kann, z. B. am Bild der bösen Stiefmutter, der Hexe u. ä. m. (Bettelheim 1977, S. 66 ff.). Wenn ein Kind die Mutter als böse und auch wieder als gut erlebt, so macht es – symbolisch – aus der Mutter zwei Personen, wobei die „eigentliche“ Mutter – das ist die Mutter, wie sie das Kind in den guten Eigenschaften erlebt und sich wünscht – wird von der guten Fee dargestellt. Die Fee steht für das Gefühl des Geliebtwerdens. Die Hexe dagegen, die Stiefmutter steht symbolisch für das Gefühl des „Abgelehntwerdens“. Das Kind projiziert auf die Figur der Hexe die schreckerregenden Züge der Mutter, die Angst, von ihr verlassen, zerstört zu werden. Die Hexe wird jedoch nur dann für ein Kind wichtig sein, wenn sie etwas mit seinem handlungsleitenden Thema, das sich in irgendeiner Form um die Mutter dreht: ihre „bösen“ und „guten“

Eigenschaften, Angst, von ihr abgelehnt zu werden und doch eigentlich geliebt gewollt zu sein.

Medienstruktur

Das Märchen ist nun ein Medium, das offen ist für die Themen der Kinder, und zwar in zwei Richtungen. Märchen beinhalten die Erfahrungen vieler Generationen mit sozialen Beziehungen und der Entwicklung vom Menschen. Und damit entspricht es auch wesentlichen Themen unserer Kinder. Diese Themen sind nun in einer Art und Weise symbolisch objektiviert, die den Kindern Zugang zu seinen eigenen, alltäglichen Themen eröffnet, weil die Geschichte im eigenen Kopf neu entsteht.

Das gilt natürlich nur für den Idealfall, wenn das Märchen in einer konkreten Situation neu erzählt wird (das ist eine These, die hier nur aus Platzgründen ohne empirischen Beleg bleiben muß).

Kommunikationstheoretisch formuliert heißt das, ein Kind hat seinen Interpretationsrahmen, in dessen Mittelpunkt sein handlungsleitendes Thema steht. Dieser, sein Interpretationsrahmen, leitet das Verstehen des Märchens, hilft ihm, sein Thema symbolisch zu fassen und zu bearbeiten.

Erzählte Märchen sind jedoch eher die Ausnahme. Das Hauptmedium der Kinder, insbesondere im Grundschulalter, ist das Fernsehen, dessen Struktur nun ganz und gar nicht dem des erzählten Märchens entspricht. Eine wirre Fülle von Filmen ohne inhaltlichen Bezug zueinander, jeweils bestehend aus winzigen kontrastierenden Elementen, mit ständigen, meist unvorhersehbaren Bewegungen im Bild (Kamerafahrten, Schnitte, Perspektivwechsel usw.), dazu eine enorme Musik- und Geräuschkulisse, dramaturgisch meist auf Spannung ausgelegt, sie machen die Kinder reaktiv, lassen ihnen keinen Raum für eigene Empfindungen und eigenes Denken (vgl. Zum Problem der Medienstruktur: Bachmair 1980, S. 198, Bachmair, Röhner 1981, S. 243 ff.). Unter diesen Bedingungen und durch die Integration in ein Konsumnetz mit den ständig gleichen Themen – erfolgreich sein, konsumieren, mit Gewalt dominieren –, wird das Fernsehen von den Kindern als Interpretationsrahmen übernommen, der das Alltagshandeln organisiert. Dieser Verdrehung von Alltagsthemen und Fernsehen, das zum Interpretationsrahmen des Alltags wird, gilt es medienpädagogisch entgegenzuwirken.

2. Die grausige Geschichte vom Drachentöter im Science-Fiction-Gewand

Im Winterhalbjahr 80/81 lief Samstag nachmittags im ZDF im Rahmen einer Magazin-sendung die Serie „Captain Future“, eine

dieser schwachsinnigen, aggressiven, primitiven Serien, deren Sendung niemand mit gutem Gewissen rechtfertigen kann. (Man möge mir die heftige Aussage verzeihen, diese Serie muß einen jedoch zornig machen; zur Begründung dieses Zorns vgl. Kalb 1975). „Captain Future“ war bei Kindern wie Jugendlichen sehr beliebt, ohne daß die Erwachsenen eigentlich mitbekommen hätten, was da läuft. Gleichzeitig gab es ein Netz aus Spielzeugen, Comics, Sammelbildern usw., das den Captain Future für die Kinder allgegenwärtig macht. Die Serie hat folgendes thematisches Muster: Ein Bösewicht droht mit der Zerstörung, z. B. der Welt; Captain Future und seine Mannschaft wehren diese Bedrohung ab, indem sie den Aggressor zerstören. Das ist das uralte Schema vom weißen Ritter, der den Drachen tötet, um die Jungfrau zu retten. Neben den Hauptfiguren Captain Future und Aggressor, gibt es eine Reihe von Nebenfiguren, die immer die gleiche Funktion haben: Jane, die Frau, die mitdenkende, helfende Mitarbeiterin, die aber auch Schutz braucht und sich selbstverständlich unterordnet. Der Gummi-Mensch, ein Poppey-Typ, der in einer Art von Geschwisterrivalität mit dem Roboter Craig steht; beide sind kindlich, aber effektiv, weil in einzelnen Funktionen omnipotent. Dann gibt es noch eine Omnipotenz-Figur, den isolierten Geist, den Dr. Simon, der als „lebendes Gehirn“ in einem technischen Gehäuse untergebracht ist. Diesem Guten und seinen Helfern stehen der Böse, in verschiedenen Varianten, unterstützt durch sein Fußvolk, gegenüber. Die Technik bietet ein wichtiges Hilfsmittel in Form perfekter Maschinen, die den Captain Future omnipotent machen, und mit deren Hilfe er die Bedrohung der Bösen abwehrt. Die Bösen realisieren ihre Bedrohung ebenfalls mit Hilfe technischer Mittel. Naturereignisse sind im Gegensatz zur Technik zerstörerisch, blindlings, bieten Schlupfwinkel für die Bösen.

Während der Sendung sitzen die Kinder im Grundschulalter gebannt, distanzlos, stumm vor dem Fernsehgerät; kaum ist „Captain Future“ zu Ende, geht das Rahmenprogramm des Magazins weiter. Auf eine Fülle überfordernder Eindrücke folgt gleich der nächste Bilder-Musik-Schwall.

3. Methodische Leitlinien

Weil die Sendung bei den Kindern ankommt, sie ihnen jedoch keine Chance gibt, sich damit emotional auseinanderzusetzen, ging es nur darum, Kindern den Raum für solch eine Auseinandersetzung mit dem Ziel anzubieten, die Fernseherlebnisse in ihren Alltag zu integrieren; das heißt, das Verhältnis von Fernsehen und Themen der Kinder

wieder ins Lot zu bringen. Das kann jedoch nur eine eigene Leistung der Kinder sein. Man kann als Erwachsener nicht stellvertretend für die Kinder diese Auseinandersetzung führen und sie ihnen methodisch geschickt nahebringen. Das hat einmal seinen Grund darin, daß wir uns als Erwachsene nur schwer in die Themen der Kinder hineinversetzen können und uns die kindliche Form der adäquaten symbolischen Verarbeitung dieser Themen fehlt. Neben dieser mehr äußerlichen Schwierigkeit darf Medienpädagogik nicht die Struktur der Massenkommunikation mit dem Transport fertiger standardisierter Informationen – jetzt nur mit dem moralischen pädagogischen Unterton – nachmachen. Es geht vielmehr um einen kompensatorischen Weg, bei dem alle spontanen (als Gegensatz zu standardisierten Medien) Eigenaktivitäten (als Gegensatz zur Fremdleistung des Fernsehens) der Kinder unterstützt werden, ihre Eindrücke zu bearbeiten, und zwar so, daß sie damit auch ihre handlungsleitenden Themen artikulieren und weiterbearbeiten (vgl. dazu Bachmair 1980a, S. 201).

Es gibt hier noch ein erhebliches methodisches Hindernis. Man kann mit gutem Gewissen nichts tun, was von den Kindern als Anregung mißverstanden werden könnte, sich mit der Fernsehserie „Captain Future“ deshalb zu beschäftigen, weil es dem Erwachsenen offensichtlich bedeutsam ist. Jeder Anschein, der diese Serie aufwertet, ist zu vermeiden, weshalb eine sehr indirekte Vorgehensweise notwendig ist, ohne Bezug zu „Captain Future“. Es bleibt Sache der Kinder, ob und wie sie auf „Captain Future“ eingehen.

Bei dieser methodischen Prämisse ist zu fragen, warum man solch eine indirekte Verarbeitung, die nur von den Kindern getragen wird, gerade in der Schule oder im Kindergarten realisieren will. Machen die Kinder so etwas nicht auch ohne didaktische Organisation, in der Pause, in Nachbarschaftskindergruppen, beim Träumen, beim Spielen? Vermutlich tun sie es. Da Schule und Kindergarten jedoch wesentliche Lebensbereiche der Kinder sind, sind auch hier Freiräume notwendig, um dominante Fernseherlebnisse zu verarbeiten. Es ist ein Beitrag, der Zergliederung des Kinderalltags entgegenzuwirken, wenn etwas, das in der Familie so enorm bedeutsam ist, auch in der Schule ernstgenommen wird, indem man sich dafür Zeit nimmt.

Für den Verarbeitungsprozeß bietet die didaktische Organisation Hilfen, aber auch enorme Hindernisse. Die Hilfe liegt im traditionellen unterrichtsmethodischen Leitgedanken, daß auf jeden Eindruck ein Ausdruck folgen müsse, was den grundlegenden Mechanismus jeder symbolischen Verarbeitung beschreibt. Bilder, Vorstellungen, Gefühle usw., vom Fernsehen hervorgerufen, lassen sich nur dann bearbeiten, wenn sie die

Kinder in der ihnen gemäßen Form symbolisch fassen, d. h. objektivieren; und das geschieht mit dem Ausdruck (vgl. dazu Mead 1968, Bettelheim 1977, S. 61 ff.), was nur mit Hilfe all der, den Kindern vertrauten Medien und Gestaltungsmittel geht. Schwierigkeiten gibt es in der Schule immer dann, wenn nicht gezielt, rationell gelernt und gearbeitet wird. Die Kinder brauchen jedoch so etwas wie einen assoziativen Freiraum, damit sie „Zeit“ haben, die Fernseherlebnisse wieder wach werden zu lassen. Im konkreten Fall, einer dritten Grundschulklasse, bekamen die Kinder die Aufgabe, Requisiten für ein Rollenspiel aus einfachen Materialien wie Schachteln, Alu-Folie, Draht usw. zu basteln. Das Thema des Rollenspiels „Kinder fahren zu einem anderen Stern“ sollte die Kinder zum einen anregen, die üblichen Schulgrenzen abzustreifen, und zum anderen den Weg zu Science-fiction-Medien eröffnen. Mit einem Lied einer Kinderschallplatte, in dem sich die Kinder zu einem anderen Stern aufmachen, begann die Unterrichtseinheit. Danach fing die Kinder routiniert mit dem Herstellen von Requisiten an. Sie arbeiteten dazu in vier, später in fünf Gruppen.

4. Stichworte zum Forschungsansatz

Der nachfolgend skizzierte Verarbeitungsprozeß einzelner Kinder wurde im Rahmen einer Arbeitsphase des Forschungsprojektes „Mit eigenen Augen sehen – Medienpädagogische Methoden zur Unterstützung und Förderung kindlicher Interpretationsfähigkeit im Rahmen technologischer Mediensysteme“ beobachtet und dokumentiert.¹⁾ (Der Forschungsbericht erscheint 1982.) Im Mittelpunkt steht eine teilnehmende Beobachtung und eine akustische Dokumentation, deren Ergebnisse in Gruppendiskussionen revidiert werden. Vorbild war dafür u. a. Cicourel's Verfahren der fortlaufenden Interpretation, in der die Reflexivität als Spannung zwischen Situationsbezug (Indexikalität) und der sprachlichen Darstellung (accountability) in Kommentaren methodisch genutzt wird, um den praktischen Sinn von Ereignissen festzustellen (vgl. Cicourel 1975, S. 156 ff.; Bachmair 1979b). Das geschieht, indem „Episoden“ als sinnvolle Handlungseinheiten aus dem Handlungsverlauf isoliert werden. Der Handlungsverlauf wird als abstrakter interpretierender Kommentar, die Episoden als schriftliche Umschreibung des Tonbandmitschnitts dargestellt.

1) An der Feldstudie im Rahmen dieser Arbeitsphase haben mitgearbeitet: M. Esken, H. Hölz, M. Klinger, M. Schäfer, B. Thüne-Schoenborn, S. Zmuda

5. „Weltraumpolizei“ – Bedrohung abwehren wie bei Captain Future

Die Entwicklung eines Konfliktes im Unterricht
Während der ersten beiden Tage entwickelt und verschärft sich in einer Gruppe ein Konflikt zwischen den Jungen (Götz, Alex) und den Mädchen (Kirsten, Isa), der durch gegensätzliche Arbeitsstrategien ausgelöst wird. Im Mittelpunkt des Konflikts stehen sich Götz und Kirsten gegenüber. Der Widerspruch entsteht zwischen Götz' Spon-

taneität und der Gruppendisziplin, die Kirsten durchsetzen will (als Beleg Protokoll 1a/ Episode 2).

In diesem Fall geht es beispielsweise darum, daß Götz spontan und sehr schnell einfaches Spielzeug, z. B. ein Funkgerät, bastelt, indem er in eine Schachtel ein Stück Draht steckt. Dieses Funkgerät verwendet er dann sofort sehr lustbetont; er „funk“ alle Kinder an. Er spielt also sofort mit seinen Materialien. Kirsten hat dagegen ein langfristig gestecktes Ziel im Auge. Sie versucht, eine klare Aufgabenstellung zu entwickeln, indem sie schulmäßig zielorientiert vorgeht. Kirsten scheint sich in Vertretung der Lehrerin für die

Protokoll 1a/Episode 2

(Götz läuft mit seinem Funkgerät umher und sucht Kontakt.)	L.:	Wer ist denn in eurer Gruppe, wer ist das? Kirsten, Kirsten, Isa. — Und ihr drei arbeitet und Götz nicht?
Götz: (funk) Christof, bitte Christof!		
Christof: Mein Funkgerät ist grad noch im Bau, das kann jetzt nicht funken.	Götz:	Na klar hab ich — weiß nur nicht, wo mein Ding jetzt ist!
(Götz läuft weiter mit seinem Funkgerät herum.)	L.:	Du zeigst mir pausenlos 'ne Schachtel, steckst nen Draht rein und sagst: Guck mal, mein tolles Funkgerät!
(L. nähert sich der Gruppe)		
Kirsten: (vorwurfsvoll) Der baut nur Funkgeräte!	Götz:	Soll ich da son Ding da dran machen — so?
L.:	L.:	Du kannst ja auch was anderes machen als ein Funkgerät.
L.:		(Lärm)
Kirsten: Ja, der baut nur —	Isa:	(zu Götz) Du kannst ja mal was anderes machen, hätteste mal was anderes gemacht, zum Beispiel einen Roboter oder so ...
L.:		(gekränkt) Das ist ja gut!
Götz: Macht sonst nichts?		Vorhin hab ich einen Roboter gemacht und da hab ich gemährt. Und jetzt soll ich wieder 'nen Roboter machen!
Götz: Wenn ich kein Ding net hab, so ein Deckel.	Kirsten:	Einen richtigen! Du hast ja nur deinen Erzwei, oder was das ist.
Kirsten: Ja, der hat gesagt, der würde das hier (sie weist auf die halbfertige Rakete) noch machen, und hat gedacht, er kann welche überspringen. —	Götz:	(betonend) Erzwodezwo, Erzwodezwo, — ohweia!
L.:	(Götz bastelt spontan ein paar Pappschachteln zusammen.)	
L.:		
Dann kann der nachher auch nicht vorspielen, dann kann er nicht mitmachen. (zu Götz) Wenn du wieder gar nichts machst! Götz! Du kannst nicht immer die anderen für dich arbeiten lassen!	Kirsten:	Götz! Wir wollen nicht son komisches Ding da, wir wollen einen richtigen Roboter!
Götz: Stimmt ja gar nicht! (er zeigt auf die Rakete) Bis dahin hab ich alles gemacht!	Götz:	(hilflos) Wie soll ich denn bauen?
Kirsten: Ja, da haste alle übersprungen. (Sie bezieht sich auf die Basteltechnik, Götz hat die Maschen nicht ausreichend befestigt).	(L. beendet das Basteln und läßt aufräumen.)	(L = Lehrer)

Entwicklung des Bastelns und der Spielvorbereitung verantwortlich zu fühlen. Sie hat die Lehrerin als „Machtfaktor“ hinter sich.

Christof schließt sich nach und nach Götz und seinem Spiel an. Isa macht bei Kirsten und ihrem Arbeitsstil mit. Der Konflikt zwischen Jungen und Mädchen wird auch dadurch aufgelöst, daß Götz sich auf Fernseh- und Filmerlebnisse bezieht, die Kirsten ablehnt. Gleich zu Beginn der ersten Stunde hatte Götz verbal die Figur des „R 2 D 2“, ein Roboter aus „Krieg der Sterne“, eingebracht (Protokoll 1a/Episode 1 – hier aus Platzgründen nicht abgedruckt). Die Gruppe griff diese Anregungen jedoch nicht auf. Für Götz ist das natürlich widersprüchlich und frustrierend; Kirsten fordert ihn auf, einen Roboter zu basteln, obwohl er diesen Vorschlag schon lange gemacht hat. Sein Vorschlag wird jedoch als „komisch“ abgelehnt (s. Episode oben).

Die Darstellung und Verarbeitung des Konflikts in der Assoziationskette: Funkgerät – Kopfschmuck – „Engel“ – „Weltraumpolizei“

Götz baut schon in der ersten Stunde ein Funkgerät aus einer Schachtel, in die er einen Draht steckt. Er spielt damit „funken“, wobei er hauptsächlich Christof anspricht. Christof macht dann einen Raumfahrerhelm und eine „Phaser-Pistole“ (wahrscheinlich aus „Raumschiff Enterprise“). Götz baut diesen Phaser nach und versucht das gleiche mit einem Raumfahrerhelm, der ihm jedoch nicht gelingt. Christof und Götz arbeiten komplementär zusammen. Christof hat die Ideen: Götz greift daraus die Idee von den Engeln und von der Weltraumpolizei auf und setzt sie in Spielaktivitäten um. Beim Basteln gelingt Götz jedoch nur wenig. Deshalb bindet er sich nur ein Stück Draht um den Kopf, vielleicht als Ersatz für den mißlungenen Raumfahrerhelm. Mit dem Draht um den Kopf spielt er dann Engel. Aus den Engeln werden im weiteren Verlauf dann Weltraumpolizisten, die sich Waffen bauen.

Wie entwickelt sich diese Assoziationskette und welche symbolische Funktion hat sie? Entscheidend dürften zwei Entwicklungsaspekte sein. Zum einen sind die „Engel“ der Jungen Omnipotenz-Figuren. Die Anregung, gerade auf Engel zu kommen, dürfte vom Draht als Kopfschmuck ausgegangen sein, den die Jungen wiederum über das Basteln der Funkgeräte in das Spiel hereingenommen haben.

Der zweite Aspekt hat etwas mit der Beziehung zwischen Jungen und Mädchen zu tun, bei der es auch darum geht, wie weit Götz und damit auch Christof sich von den schulischen Normen entfernen dürfen. Der Wechsel von der freundlichen Omnipotenz-Figur des Engels zur aggressiven Weltraumpolizei hat also etwas mit der Beziehung zwischen Götz und Kirsten zu tun.

Protokoll 2a/Episode 2

(Christof und Götz spielen Engel.)

Isa: Götz, daß ausgerechnet Du ein Engel sein willst!

(Christof grübelt etwa zwei Minuten nach. Er hat die Idee, „Weltraumpolizei“ zu spielen. Götz tut so, als hätte er selbst die Idee schon lange gehabt.)

Götz: Na klar bin ich Weltraumpolizei.

Götz überschreitet laufend die Unterrichtsgrenzen, die Kirsten nicht nur einhält, sondern ihm gegenüber auch durchzusetzen versucht, wobei sie sich auch der Hilfe der Lehrerin versichert. Die Mädchen spielen in der Gruppe gerade gegenüber Götz' nicht schulgemäßigem Verhalten die Zensoren, man kann sagen, die Polizisten. Christof steht anfänglich zwischen den Mädchen und Götz. Er versucht, den Schulansprüchen, die die Mädchen durchzusetzen versuchen, durch Basteln entsprechender Sachen gerecht zu werden. Gleichzeitig spielt er mit Götz zusammen mit den schnell gebastelten Dominanz-Symbolen.

Zu dem Zeitpunkt, zu dem Götz und Christof die „Weltraumpolizei“ in ihr Spiel einführen, hat sie die Funktion, sich gegen die kontrollierenden Mädchen mit einer übergeordneten Kontroll- und Machtinstanz durchzusetzen. Wenn man sich in Götz' emotionales Schema hineinversetzt, kann man sagen, er setzt gegen die Mädchen als Unterrichtspolizei seine Weltraumpolizei. Die „Weltraumpolizei“ hat also neben der Omnipotenz-Komponente (die von den „Engeln“ abgeleitet ist) während der Auseinandersetzung mit den Mädchen eine deutliche Abwehrfunktion bekommen.

Der funktionale Bezug zu „Captain Future“

Mit diesen von Götz und Christof geschaffenen Omnipotenz- und Abwehrfiguren kommen sie sehr nahe an die Filmfigur des Captain Future, der in seinem Kern der omnipotente, aggressiv Gefahr abwehrende Held ist. Dem Captain Future entsprechend unterstützen die Polizei-Figuren die Jungen in ihrer symbolischen Verarbeitung des aktuellen Konfliktes mit den Mädchen. So setzen sie der Kontrolle und Macht im Unterricht die symbolische Kontrolle mit Hilfe utopischer Figuren entgegen. Das läßt sich deutlich daran erkennen, daß die Mädchen zu dem Zeitpunkt nicht mehr mit den Jungen in einer Gruppe zusammenarbeiten wollen, zu dem Götz und Christof „Weltraumpolizei“ spielen, sich also symbolisch gegen die Mädchen zur Wehr setzen. Die Mädchen wenden sich an die Lehrerin, die die Gruppe auch offiziell trennt. Die Mädchen brauchen auf der Ebene des Weltraum-

spiels keine omnipotente Hilfs- und Kontrollinstanz, weil sie auf der unmittelbaren Handlungsebene des Unterrichts die Lehrerin zur Unterstützung ihrer Interessen einsetzen können. Die Jungen dagegen brauchen eine symbolische Figur, die in ihrem Charakter dem des Captain Future entspricht. Die Jungen bearbeiten ihr aktuelles Thema, die Bedrohung durch die Unterrichtsansprüche der Mädchen abwehren, mit Hilfe von Figuren bzw. eines Schemas, das auch in der Massenkommunikation typisch ist. Die Jungen knüpfen also entsprechend der Intention der Unterrichtseinheit die Beziehung zwischen Massenkommunikation und Schulproblemen – auf ihre Weise, sicher nicht so wie man sich das als planender Erwachsener vorstellt. Im weiteren Verlauf des Spiels der Jungen – nachdem die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Mädchen abgeschlossen ist, weil sie nun in getrennten Gruppen arbeiten – entspricht die Weltraumpolizei voll dem Serien-Schema des Captain Future: nur ist jetzt der konkrete Anlaß zurückgetreten. Inhalt des Spiels ist wie bei Captain Future die ständige Bedrohung durch Zerstörung aller nur denkbaren Angreifer abwehren. Die angreifenden „Monster und Megara“ werden mit Waffen (Pistolen, Bomben u. ä. m.) zerstört:

Protokoll 4a/Episode 4a
 Alex: Harte Landung! –
 krrrrchchch –
 Christof: Aussteigen!
 Götz: Funkgeräte mitnehmen!
 Christof: Nehmt eure Masken mit! –
 Los, in Dreierreihen!
 (Sie springen aus dem Raumschiff;
 Götz macht dabei die tollsten Sätze.)
 Alex: Die Monster von Megara!
 Christof: Ich suche hier unten, ihr da drüben!
 (Alex kriecht auf dem Boden herum.)
 Alex: Hier an Zentrale, hier an Zentrale! Kommen Sie bitte, ich hab eine Spur entdeckt!
 (Götz kommt angerannt.)
 Götz: Bin schon da!
 (Götz und Christof laufen zum offenen Fenster und schießen hinaus auf die parkenden Lehrerautos.)
 Götz: Ich nehme den dahinten, Du nimmst von vorne den. (Er geht in Deckung) –
 pchpch!
 Götz: – pch – pchpch!

Während des Spiels werden alle möglichen auffälligen Ereignisse oder Dinge im Wahr-

nehmungsbereich der Jungen zu Angreifern, die sie töten:

Protokoll 4a/Episode 4a
 (Alex hat aus den Musikrequisiten einen Schellenstab geholt und bewegt ihn auf dem Tisch hin und her.)
 Alex: Das ist ein Wurm, der kommt hier angerollt – ihr müßt verschwinden!
 Götz: Das ist ein Schießwurm, weißte das?
 Christof: Paß auf, er tötet Dich!
 (Götz und Christof holen ihre Waffen. Götz erschießt den Wurm.)
 Götz: Der ist weg vom Fenster – der ist tot.

Er verwendet ein technisches Vokabular mit deutlichem Bezug auf Science-fiction-Medien und das Thema Kampf, Bedrohung: „Raumschiff Enterprise, Noteinsatz, Monster von Megara, Düsenantrieb, Zeitbombe, Nebenbei-Stromgerät usw.“ Diese Wörter haben für ihn starke Vermittlungsfunktion, die seine Assoziationsketten weiterführen. Sie bleiben jedoch stark schematisch, ohne konkrete Bedeutung. Vermutlich sind die einzelnen sprachlichen Vermittlungselemente zufällig; in ihrer Zusammensetzung stellen sie jedoch ein Thema dar. So dürfte es unwesentlich sein, ob es sich nun um „Zeit- oder „Gasbomben“ handelt; wichtig ist, daß damit Kampfmittel bezeichnet werden. Das gleiche gilt für die technischen Details wie „Nebenbei-Stromgerät“; „technisch“ muß alles erscheinen. „Kampf“ und „harte Technik“ sind sowohl Inhalt wie auch Darstellungsmittel von Science-fiction-, Wildwest- und Abenteuerfilmen bzw. entsprechenden anderen Medien der Massenkommunikation. Alle diese Details zu „Kampf“ und „harter Technik“, ob sprachlich oder gegenständlich dargestellt, stellen eine Brücke zwischen Götz' Fernseherlebnissen und seinem Alltag her, aber – das ist die entscheidende These – nicht kreativ verarbeitend, sondern seine Probleme verstärkend. Götz ist das „schwierige“ Kind in der Klasse; er ist schwierig, weil er ständig Bedrohung abwehrt, nämlich die Bedrohung, abgelehnt und ausgestoßen zu werden. (Diese These ließe sich durch die Darstellung seiner Lebens- und Schulbiographie belegen.) Er wehrt die Bedrohung ab, indem er sich mit Macht- und Dominanzsymbolen ausstattet. Er will ein starker Mann sein. Dazu folgende Aussagen:

Protokoll 3a/Aussage 3
 (Götz hat sich mit seiner gesamten Ausrüstung behängt und schneidet Grimassen.)
 Götz: Ich bin der ganz gefährliche Typ.

Protokoll 4a/Aussage 1a

(Die Lehrerin schickt die Kinder in die Pause. Götz schlägt Christof und Alex vor, die Weltraumpolizei-Ausrüstung mit auf den Hof zu nehmen.)

Götz: Wir sind die einzigen – hier bei uns – drei Männer, die drei Rocker von ...

Protokoll 4a/Episode 2a

(Die Kinder Isa, Kirsten, Henning gebrauchen während ihrer eigenen Spielvorbereitung das Wort „Sprengladung“, worauf Götz sofort reagiert.)

Götz: (abfällig) Sprengladung, Junge, das ist für kleine Babies nix!

Götz: Nee, ich hab eins zu Hause, das, wo er da oben runtergefallen ist – (hektisch) – da unten ist son Computer runtergefallen – da ist ne Maschine gestartet, boommml!

Götz bekommt mit dieser Art von Aussagen keine Zuwendung oder Aufmerksamkeit, sondern neue bedrohliche Ablehnung – ein Zirkel, der nicht mehr aufzulösen ist, weil er sich selber verstärkt. So wird Götz am Ende als einziger beim Gespräch über die Spiele, die die Gruppen vorgeführt haben, von den anderen Kindern „fertiggemacht“. Bei dieser massiven Ablehnung verschließt er sich kurz, um dann doch wieder viel vom Fernsehen, z. B. eine Episode aus „Captain Future“ zu erzählen:

6. Fernsehen: Interpretationsrahmen des Alltags?

Götz stand im Mittelpunkt des Konflikts, ob die Jungen im Rahmen des „Weltraumspiels“ sich schul- und unterrichtsmäßig verhalten müssen oder ob sie – dem utopischen Sujet entsprechend – die Grenzen überschreiten dürfen. Für Götz ist da keine Entscheidung zu treffen; für ihn ist es die Gelegenheit, zu agieren wie in der Pause oder am Nachmittag außerhalb der Schule – so wie er es gern immer im Unterricht täte. Für ihn gibt es auch keine Grenze zum Fernsehen. Man hat den Eindruck, er kann jetzt endlich alles loswerden, was er von Science-fiction weiß. Dabei kommt er auf Filme wie „Kampfstern Galactica“, „Krieg der Sterne“, „Captain Future“, „Das schwarze Loch“, redet von den entsprechenden Figuren dieser Filme (Captain Future, Craig, „Erzwodezwo“):

Protokoll 3a/Episode 1

(Die Nachbargruppe sucht einen Namen für den Roboter, den Matthias spielen will. Götz bringt sein Klebealbum „Das schwarze Loch“ und berät die Gruppe.)

Götz: Krieg der Sterne, Kampfstern Galactica, Krieg der Sterne (stockend, aufgeregt, abgehackt, sprudelnd)

Nicole: Wie willst Du heißen, Matthias?

Götz: Erzwodezwo! Erzwodezwo! – Eh, Matthias, Du könntest ihn auch Craig nennen, aus Captain Future.

Matthias: Hast Du noch son Heft da?

Protokoll 5/Episode 5c

Götz: Und eins fand ich gut, wo der, wo dann die Hunde sich versteckt haben bei Captain Future, ne. Da hab'n sie die eingeeist, ich weiß nicht wie das jetzt war, da hat er son Loch reingebissen bei Captain Future, der hat irgendwie son Zeichen gemacht, irgendwie. Und da hat kaputtgebissen.

Alexander: Ja und das war son Zeug –
L.: Sei doch mal still! Alexander, das find ich nicht gut

Götz: – und da hat er irgendwie was gemacht. Und da hat der Hund gefressen, etwas, ne. Und da hat er noch was so gemacht. Ich weiß auch nicht wie er's gemacht hat. Und dann kam der Hund mit und hat alles noch mitgefressen. Da hat er da seinen Fuß bewegen können. Da hat er voll drangetreten, da war alles kaputt. Und da hat er denn –

Matthias: Mit der Faust hat er das gemacht!

Götz: Mit dem Fuß!

Matthias: Und mit der Faust.

Matthias: Und dann, er hat dann die andern auch noch befreit.

Götz weiß sehr viel von „Captain Future“; und er ergreift das Handlungsmuster dieser und ähnlicher Serien „Bedrohung durch Zerstörung des Angreifers abwehren“ auf, als ihm die Schule die Möglichkeit dazu anbietet. Er spielt den schießenden, starken, omnipotenten Weltraumpolizisten; wahr-

scheinlich „ist“ er auch der omnipotente, kämpfende Abwehr-Held.

Es spricht viel dafür, daß er sein Thema nur noch fiktiv mit Hilfe von Fernsehmustern und anderen Vorlagen der Massenkommunikation bearbeitet. Zuwendung holt er sich über Konsum.

Stimmt diese Argumentation tatsächlich, so hätte der Entfremdungsmechanismus in der Beziehung von Kinderalltag, Massenkommunikation und Konsum voll funktioniert.

Literatur

ANDERS, G.: Die Welt als Phantom und Matrize. In: ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. München 1956, S. 97-211

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Hamburg 1973

BACHMAIR, B.: Mit eigenen Augen sehen. Der Versuch, Fernsehen didaktisch zu zähmen. *medien + erziehung* 1980a, 4, 194-204

BACHMAIR, B.: Technologische Veränderung von Kommunikation als Herausforderung für die Pädagogik. In: SCHÄFER, G., LOCH, W. (Hrsg.): Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Weinheim 1980b, 147-189

BACHMAIR, B., RÖHNER, G.: Technische Medien in der Grundschule - Förderung oder Zerstörung kindlicher Erfahrungsmöglichkeiten. In: TOPSCH, W. (Hrsg.): Standardwerk des Lehrers, Grundschule, Band 1. Bochum 1981, 205-255

BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977

CICOUREL, A. V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975

DRÖGE, F. u. a.: Der alltägliche Medienkonsum. Frankfurt 1979

ERIKSON, E. H.: Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen der Ritualisierung der Realität. Frankfurt 1978

HENGST, H.: Kommerzielle Kinderkultur - eine Problemskizze. *Informationen Jugendliteratur. Jugendschriften-Warte* 1979, 2, 17-20

HICKETHIER, K.: Wundertüten, Überraschungseier, Medienverbund in der kommerziellen Kinderkultur. *Ästhetik und Kommunikation* 1977, 27, 28-34

HILDEBRAND, C.: Zärtlichkeit als Dienstleistung - Alltag im Kinderhort. *Ästhetik und Kommunikation* 1979, 38, 53-58

KALB, P. E.: Das Geschäft mit der tv-vorschule. In: GEISLER, W., KALB, P. E. (Hrsg.): Fernseherschule. Weinheim 1975, 287-311

MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968

RINN, S.: Eine Gliederpuppe für Einzelkinder. *Ästhetik und Kommunikation* 1979, 38, 47-52

WAWRZYN, L.: Eßbares Spielzeug: von Kaugummi, Gummibärchen und dem, was man damit machen kann. *Ästhetik und Kommunikation* 1977, 27, 54-62

WAWRZYN, L.: Zum Stichwort „Kinderalltag“. *Ästhetik und Kommunikation* 1979, 38, 5-6