

Gerhard Schaefer, Werner Loch (Hrsg.)
unter Mitwirkung von
Bijan Adl-Amini und Rudolf Künzli

Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts

Bericht über eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe zum Thema
„Sprache/Wissenschaftliches Denken“



Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
an der Universität Kiel

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts:

Bericht über eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe zum Thema

„Sprache/Wissenschaftl. Denken“/Gerhard Schaefer; Werner Loch (Hrsg.)

unter Mitw. von Bijan Adl-Amini u. Rudolf Künzli.

Weinheim, Basel: Beltz, 1980.

(IPN, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften

an der Universität Kiel)

ISBN 3-407-69120-3

NE: Schaefer, Gerhard [Hrsg.]; Ad-hoc-Arbeitsgruppe Sprache,

Naturwissenschaftliches Denken

1980 — Alle Rechte beim Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften

Olshausenstr. 40—60, D—2300 Kiel 1

ISBN 3-407-69120-3 — Printed in Germany

Alleinauslieferung: Beltz Verlag, Weinheim und Basel

TEILNEHMERVERZEICHNIS DER AD-HOC-ARBEITSGRUPPE

"Sprache/Wissenschaftliches Denken"

30./31. Oktober 1979 in Kiel

Dr.phil Bijan ADL-AMINI
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an
der Universität Kiel
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel 1

Prof.Dr Ben BACHMAIR
Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 1. Erziehungswissenschaft/
Humanwissenschaft
Heinrich-Plett-Str 40, D-3500 Kassel

Dr. rer.nat Gerhard HÜBNER
Fichtenstr 20, 7277 Wildberg 4

Dr.phil Rudolf KÜNZLI
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an
der Universität Kiel
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel

Prof.Dr. Werner LOCH
Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel 1

Prof.Dr. Manfred PORKERT
Institut für Ostasienkunde der Universität München
Dall'Arminstr 7, D-8000 München 19

Prof.Dr Gerhard SCHAEFER
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an
der Universität Kiel
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel 1

Prof.Dr Hans SPADA
Psychologisches Institut der Universität Freiburg, Allgemei-
ne Psychologie
Niemensstr 10 (Peterhof) D-7800 Freiburg/Br

Prof.Dr. Dieter SPANHEL
Universität Eichstätt (Katholische Gesamthochschule),
Fachbereich Sozialwesen
Ostenstr 26-28, D-8078 Eichstätt

Prof.Dr.Dr.h.c Martin WAGENSCHHEIN
In der Röde 21 D-6109 Mühlthal 4

Oberstudiendirektor Johann WENINGER
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an
der Universität Kiel
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel 1

Dr.phil Wilhelm WOLZE
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an
der Universität Kiel
Olshausenstr 40-60, D-2300 Kiel 1

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
VORWORT	7
M. WAGENSCHN	
Physikalismus und Sprache	11
W. LOCH	
Die Funktion der Sprache in der Ontogenese der menschlichen Kommunikationsfähigkeiten	39
<i>Diskussion</i>	60
M. PORKERT	
Messung und Wertung in der exakten Wissenschaft	67
<i>Diskussion</i>	87
G. SCHAEFER	
Die Wissenschaftssprache der Biologie im Lichte "inklusive Denkens"	99
<i>Diskussion</i>	135
B. BACHMAIR	
Technologische Veränderung von Kommunikation als Herausforderung für Pädagogik	147
<i>Diskussion</i>	170
D. SPANHEL	
Die Unterrichtssprache in ihrer Vermittlungsfunktion zwischen Umgangssprache und naturwissenschaftlicher Fachsprache	175
<i>Diskussion</i>	188
R. KÜNZLI	
Zur Lehrbarkeit von Wissenschaft	195
<i>Diskussion</i>	204
B. ADL-AMINI	
Fachwissenschaften und Schulunterricht	207
<i>Diskussion</i>	231

In: Schaefer, G., Loch, W. (Hrsg.):
Kommunikative Grundlagen des
naturwissenschaftlichen
Unterrichts; Weinheim 1980,
S.148-169

Ben Bachmair

TECHNOLOGISCHE VERÄNDERUNG VON
KOMMUNIKATION ALS HERAUSFORDERUNG
FÜR PÄDAGOGIK

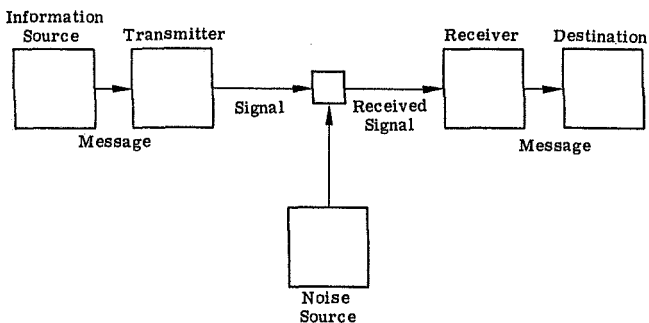
Warum gehört ein Beitrag der Medienpädagogik in den Problem-
bereich "Sprache - naturwissenschaftliches Denken?" Dafür
sprechen - vorläufig - zwei Gründe. Einmal ist der Bereich
technischer Medien Ausfluß naturwissenschaftlich-prakti-
schen, also technologischen Denkens, das wiederum mit der
Entwicklung des Medienbereiches die Form einer eigenen Kom-
munikationstheorie annimmt. Im Mittelpunkt dieser medien-
spezifischen Kommunikationstheorie steht die Interpretation
von Kommunikation als eines mehr oder weniger komplexen bzw.
dialogischen Transports von Informationen. Vermittelt durch
die in allen Lebensbereichen fest verankerten Methoden
taucht dann diese medien-spezifische Kommunikationstheorie
auf, die jetzt ganz natürlich Kommunikation als Sender-Emp-
fänger-Informationstransport-Beziehung beschreibt. Losge-
löst von den technischen Medien erscheint diese Theorie
evident; sie beschreibt Kommunikation ganz allgemein, so
daß man z.B. Schwierigkeiten bekommt, die funktionale
Gleichsetzung des Lehrers mit einem Sender bzw. des Schü-
lers mit einem Empfänger als ideologisch herauszustellen.

Neben dieser Beziehung von naturwissenschaftlichem Denken
und Medienpädagogik ist die Thematisierung von Sprache für
Medienpädagogik zur Gewinnung von Zielvorstellungen wichtig.
Aus der Reflexion der Funktion der Sprache für Kommunika-
tion läßt sich ein Verständnis technisch vermittelter Kom-
munikation entwickeln, die die erfahrungsoffene Auseinan-
dersetzung mit Realität - jetzt als vergegenständlichte Er-
fahrungen verstanden - als medienpädagogische Aufgabe sieht
(vgl. BERGER, LUCKMANN 1970, S. 36ff.; LEONTJEW 1973, S.
449ff.; MEAD 1968, S. 216ff., BACHMAIR 1979, S. 33ff.,
BACHMAIR 1980). Mit dieser Argumentation wird die Medien-
pädagogik in die allgemeine erziehungswissenschaftliche
Fragestellung eingebunden bzw. sie kann jetzt allgemeine
pädagogische Probleme des Zusammenhangs von Erziehung und
Kommunikation unter den Bedingungen einer hochindustriali-
sierten Gesellschaft mit ihren technologischen Kommunika-
tionssystemen untersuchen und entsprechende pädagogische
Vorschläge formulieren.

1. ANSÄTZE ZUR THEORETISCHEN BESCHREIBUNG TECHNOLOGISCH ORGANISierter KOMMUNIKATION

(a) Paradigma des Informationstransports, funktionale Äquivalenz der Medien

Technologisch-naturwissenschaftliches Denken hat - wie gesagt - über die Entwicklung und den Ausbau der Kommunikationstechnologie (Telegraph, Rundfunk) in die Kommunikationstheorie Eingang gefunden und reicht mittlerweile so weit, daß Kommunikationstheorie die kommunikativen Grundlagen der Kommunikationstechnologie zur eigenen, meist nicht mehr bewußten theoretischen Grundlage macht. Im Zentrum dieses Denkens steht die "technische" Interpretation der Struktur von Kommunikation nach dem Sender-Empfänger-Modell, bei der Kommunikation als Informationstransport von einem Sender über einen Kanal zu einem Empfänger verstanden wird. LASSWELL hat den Zusammenhang folgendermaßen als Frage formuliert: "Who says what in which channel to whom with what effect"? (Wer sagt was zu wem mit welcher Wirkung über welchen Kanal?). SHANNON und WEAVER (1949, S. 34, S. 7) haben diese Interpretation in Form eines Modells dargestellt:



Im Rahmen der Systemtheorie wurde die allgemeine Grundlage dieses Modells, nämlich das Paradigma von Informationstransport herausgearbeitet, das Kommunikation nur von ihrer Funktion für das Herstellen von Ordnung und Sinn bestimmt. Kommunikation hat so gesehen die Funktion, sinnvolles Han-

deln in einer komplexen, kontingenten Welt zu ermöglichen. Ein Medium wie das Fernsehen bekommt demnach die Aufgabe, Kindern unzugängliche oder schwer durchschaubare Lebensbereiche so darzustellen, daß sie sinnvoll darin handeln können. Entscheidend ist, daß der Medienproduzent - stellvertretend für Kinder - Sinn und Ordnung entwickelt. Das Medium Fernsehen transportiert diese Leistung des Herstellers von Sinn und Ordnung.

Nach dieser Interpretation ist es funktional gleichwertig, ob Ordnung und Sinn eine Eigenleistung des Handelnden oder eine Fremdleistung des Medienproduzenten sind, die über technische Medien zum Rezipienten transportiert und von diesem interpretiert werden. Die Funktion von Medien wird ausschließlich als Informationstransport bestimmt. Alle Medien - ob technische oder personale - sind sich hierin funktional äquivalent (wobei in komplexeren Ansätzen eine Interdependenz zwischen Mitteilung/Information und Träger/Medien gesehen wird; z.B. McLUHAN "Das Medium ist die Botschaft").

Dagegen steht die transzendentalpragmatische Interpretation (APEL 1973, HABERMAS u.a. 1971, S. 203) von Kommunikation, die behauptet, daß jede Art von Kommunikation, auch die technisch organisierte, nur auf der Grundlage gemeinsamer Bedeutungen möglich ist, die durch und im Alltagshandeln entstanden sind bzw. jeweils neu entstehen. Alltagssprache und Alltagshandeln sind dann die "kommunikative Basis" jeder Form von Kommunikation. Kommunikation ist nur deshalb auch in der technologischen Form des Informationstransports erfolgreich, weil die dafür notwendige gemeinsame "Sprache" aus der alltäglichen Leistung der Sinnkonstitution eigenverantwortlicher Subjekte entsteht, die sich ihre Welt erschließen und sie interpretieren. Für eine Kommunikationstheorie, die auf dem Paradigma des Informationstransportes aufbaut, bleibt dieser Sachverhalt unbemerkt, daß nämlich die eigene sprachliche Sinnkonstitution grundlegend für jede technologisch organisierte Kommunikation ist, daß für

Kinder, nur weil sie diese eigene Sprache gelernt haben und beispielsweise beim Fernsehen anwenden, Fernsehfilme überhaupt produziert und gesendet werden können. Der Grund für dieses theoretische Unvermögen liegt in der These von der funktionalen Äquivalenz aller Medien, die nicht hinterfragt wird. Kommunikationstechnologie wie Kommunikationstheorie nach dem Paradigma des Informationstransportes sind jedoch so übermächtig, daß die Erfahrung von der sprachlich-handelnden, kommunikativen Basis technologischer Kommunikationssysteme wie dem Fernsehen verlorengegangen ist und Kommunikation ganz natürlich als Sender-Empfänger-Beziehung erlebt wird. Für die Generation unserer Kinder ist die Sender-Empfänger-Beziehung durch das tägliche Fernseherlebnis die normalste Form von Kommunikation.

(b) Welche praktischen Maßnahmen werden von der Pädagogik vorgeschlagen?

Dieses Entfremdungsphänomen wurde von der Pädagogik zum erstenmal im Sinne einer Theorie bzw. Strategie des Bewahrens thematisiert. So förderte die KEILHACKER-Schule (u. a. 1979) z.B. den guten Film und versuchte, Kinder und Jugendliche vor schlechten Filmen zu bewahren, wobei "gut" und "schlecht" kulturpessimistisch als Verlust der Echtheit (vgl. BENJAMIN) und der Originalität, die mit der "Massenproduktion" von Film, Fernsehen, Schallplatte einhergeht, bestimmt wurde.

In der Folge blieb dann nur noch das pädagogisch-psychologische Bemühen, "gute", "kindgerechte" Filme und Sendungen zu fordern und zu fördern - jedoch ohne diese kulturpessimistische Ausrichtung. Die Forderung bzw. Förderung des "guten", "kindgerechten" Films leitet auch noch die pädagogische Arbeit zu Beginn des Kinderfernsehens; man versuchte z.B. Filme zu sozialpädagogischen Defiziten ins Kinderfernsehen zu bekommen (z.B. RAPPELKISTE)

Die Diskussion um die ökonomischen Bedingungen der Medienproduktion zu Beginn der siebziger Jahre, die Erkenntnis, daß Medien Waren seien, die direkt oder indirekt unter Profitgesichtspunkten für einen Markt produziert werden (z. B. HOLZER, KNILLI) ließ die Erkenntnis reifen, daß die Förderung des "guten", "kritischen", "emanzipatorischen" Films bestenfalls Legitimationsfunktion besitzt. Praktische Maßnahmen richten sich deshalb nicht mehr auf die industrielle Medienproduktion, sondern auf die Eigenaktivität der Rezipienten, die trotz Fernsehen usw. wieder eigenständig kommunizieren sollen.

Dazu werden zwei methodische Schwerpunkte entwickelt; einmal die Medienanalyse und Medienkritik (zumeist im Rahmen visueller Kommunikation; typisches Beispiel: GRÜNEISEL u.a. 1973). Neben der Medienkritik des aktiven Rezipienten bekommt die Eigenproduktion von Medien besondere Bedeutung, um die Arbeitsteilung industrieller Medienproduktion zu überwinden, wozu der Aufsatz von ENZENSBERGER "Baukasten zu einer Theorie der Medien" wichtige Anregungen gab. Vor diesem Hintergrund wird in Schule und Jugendarbeit eine Vielzahl von Projekten zur "Aktiven Medienverwendung" realisiert, bei der Kinder und Jugendliche selbst ihre eigenen Medien produzieren. Bald taucht jedoch die Kritik auf, daß diese Formen Aktiver Medienverwendung nur Ausfluß einer Ausweitung des Medienmarktes seien (z.B. BORCHARDT u.a. 1973, S. 34).

Die Intention, die der Aktiven Medienverwendung zugrundeliegt, Kommunikation mittels audiovisueller Medien aus dem Paradigma des Informationstransportes herauszunehmen und die eigene Realität mit Hilfe von Film, Foto, Tonband selber zu erschließen, zu artikulieren und zu gestalten, wird dann jedoch auch über die Selbstproduktion der Medien und die damit verbundene Integration von Medienproduktion und Medienrezeption hinaus erweitert. In der Auswertung von HABERMAS versucht man, die kommunikative Basis von technisch organisierter Kommunikation herauszuarbeiten

und pädagogische Methoden hierfür zu entwickeln. So beschreibt z.B. WEMBER (1976) eine Syntax des Films, die der Fernsehkonsument durchschauen lernen sollte. WEMBER setzt gegen die Syntax des kommerziellen Informationsfilms eine Syntax, die dem alltäglichen Denken des Zuschauers als kritisch Handelndem entgegenkommen soll und mit deren Hilfe die Denkmuster der Medienproduzenten durchschaubar werden sollen.

Meine medienpädagogische Arbeitsstrategie zielt in ähnliche Richtung, nämlich die eigene Sprach- und Interpretationsfähigkeit der Kinder zu unterstützen, wobei jedoch der semantische Aspekt von Sprache im Vordergrund steht. Dieser Ansatz wird im folgenden vorgestellt.

2. ENTWICKLUNG MEDIENPÄDAGOGISCHER METHODEN ZUR FÖRDERUNG DER INTERPRETATIONSFÄHIGKEIT

Eine wichtige Aufgabe für Pädagogik, insbesondere für ihre dafür "zuständige" Disziplin Medienpädagogik, liegt darin, die technologische Umgestaltung von Kommunikation durch Systeme wie das Fernsehen aufzuklären. Besonders wichtig ist dabei, die natürliche sprachlich-kommunikative Basis technologischer Formen der Kommunikation herauszustellen und die entsprechende Kompetenz - insbesondere die aktive Interpretationsfähigkeit der Rezipienten zu fördern. Die diesem Ziel entsprechende pädagogische Arbeitsstrategie richtet sich dann auf die Entwicklung eines Curriculums als eines Repertoires offener Methoden zur Förderung der Interpretationsfähigkeit der Rezipienten. Zur Entwicklung solch eines Methodenrepertoires ist einmal die empirisch hermeneutische Analyse der Bedeutung von Figuren und Handlungsmustern des Fernsehens aus der Sicht der Rezipienten notwendig, was im folgenden mit Bedeutungs-Analyse bezeich-

net wird. Zum anderen ist entscheidend, daß die Rezipienten sich selber mit den Bedeutungen beschäftigen, die sie den Figuren und Handlungsmustern des Fernsehens geben, was durch solche Methoden unterstützt wird, die die Interpretationsleistung der Rezipienten objektivieren und damit kommunizierbar machen.

(a) Bedeutungs-Analyse aus der Sicht der Kinder

Meine Annahme: Kinder interpretieren Fernsehfiguren wie Maja, Sindbad, Tarzan, Dick und Doof, Hunde, Pferde usw. von ihren Alltagserfahrungen her. Das Wildpferd beispielsweise, das im Film eingefangen und zugeritten wird, kann das Kind als Darstellung der Bemühung der Erwachsenen verstehen, das Kind unter Zwang zu erziehen. BETTELHEIM hat mit seiner psychoanalytischen Märchen-/Medientheorie die Argumentationsrichtung aufgezeigt. BETTELHEIM fragt nach der Bedeutung von Märchenfiguren bzw. Märchensymbolen für Kinder und ihre Entwicklungsbiographie. Der "König" des Märchens kann für den *überlegenen* Vater, der "Riese" für den *zerstörenden* Vater stehen usw. Ich möchte diese Methode als *Bedeutungs-Analyse* bezeichnen, bei der nach der Bedeutung von Filmfiguren und Fernsehsequenzen für Kinder gefragt wird, was BETTELHEIM mit Hilfe einer methodisch schwer durchschaubaren Hermeneutik leistet. Meine Forschungsstrategie baut auf der Dokumentation von Fallbeispielen auf, die mit Hilfe biographischer und situativer Daten mit dem Ziel ausgewertet werden, die Bedeutung einzelner Filmfiguren, Filmsequenzen und Handlungsmuster seines Films oder von Filmserien, wie sie die Kinder möglicherweise erleben, zu entdecken. Das heißt, Figuren, Szenen, Handlungsmuster werden aus der möglichen Sicht der Kinder interpretiert. Im Mittelpunkt dieser Interpretation steht der Begriff des "*handlungsleitenden Themas*" (vgl. dazu Abschnitt 3, Protokolle) mit dessen Hilfe der Versuch gemacht wird, *das Interpretationsmuster von Kindern zu erfassen.*

(b) Interpretationsfähigkeit der Kinder unterstützen

Der zweite, gleichgewichtige Arbeitsschwerpunkt richtet sich auf die Interpretationsfähigkeit der Kinder. Ich gehe von der optimistischen Annahme aus, daß Kinder nicht die über Fernsehen transportierten Ordnungs- und Sinnesleistungen der Fernsehproduzenten konsumieren, d.h. übernehmen, sondern daß die Kinder die angebotenen Figuren und Muster in einen eigenen Interpretationsprozeß integrieren. Das heißt, mit Hilfe von Fernsehfiguren werden Alltagserfahrungen objektiviert und symbolisch bearbeitet, was aber gleichzeitig ein Prozeß der Interpretation dieser Fernsehfiguren ist, denn die Fernsehfiguren werden sozusagen auf der Folie der Alltagserfahrungen objektiviert und angeeignet. Das Problem liegt jedoch darin, daß das übermächtige und allgegenwärtige Fernsehen den eigenen kreativen Interpretationsprozeß der Kinder an das Kommunikationsparadigma vom Informationstransport anpaßt und die Kinder die Sprache und damit die Fremd-Interpretation des Fernsehens übernehmen.

Dieses Problem ist als solches nicht neu, denn jeder Sprach-Erwerb mit seinem Erwerb von Denk- und Handlungsmustern steht in der Gefahr, auf Domestizierung und Anpassung reduziert zu werden. Jede Elterngeneration besitzt die Möglichkeit, die eigene Sprache und die eigenen Denkmuster den Kindern "überzustülpen" oder per "Nürnberger Trichter einzufloßen". Nur hat dieses Sozialisationsproblem durch die Ausbreitung technologischer, nach dem Transport-Paradigma organisierten Kommunikationssysteme eine neue bedrohliche Qualität bekommen. Die beliebige Reproduzierbarkeit technischer Medien mit der daraus resultierenden, nahezu unbeschränkten Verbreitung führt zu einer Allgegenwart standardisierter Begriffe, Denkmuster, Bilder usw., die jetzt die Erschließung subjektiver Realität organisieren. Deshalb geht es mir um medienpädagogische Methoden, die die Kinder beim Fernsehen in ihrer eigenen, subjektiven Interpretationsleistung unterstützen;

die Kinder sollen entsprechend ihren Denk- und Ausdrucksformen selber interpretieren, auch wenn es nicht der Denk- und Darstellungsform des Erwachsenen entspricht.

(c) Objektivierung kindlicher Interpretation

Neben der Herausforderung der Unterstützung der Interpretation von Fernseheindrücken liegt eine zweite wesentliche Aufgabe medienpädagogischer Methoden darin, Kinder zu *kommunizierbaren* Interpretationen anzuregen. Es geht um Methoden, die die Kinder zu Darstellungen ihres Interpretierens anregen. Einfach formuliert heißt das, was im Kopf der Kinder abläuft, soll nach außen verlagert werden. Dazu ist jede Ausdrucksform, vom Malen über Collagen, Rollenspiel zum Sprechen möglich, wobei einzelne Maßnahmen - wie in jeder Unterrichtsmethodik auch - unterschiedlich leicht bzw. schwer zu realisieren sind. Von den Bildern des Fernsehens direkt auf die gesprochene, entwickelte Sprache "umzusteigen", fällt Kindern in der Regel schwer. Dagegen kommentieren Kinder gern spontan Szenen und Figuren eines Films. Sie hierbei zu unterstützen, ist eine wichtige Vorstufe sprachlicher Artikulation. Rollenspiel, für Kinder eine ständig verwendete Darstellungs- und Ausdrucksform, ist nach einer Fernsehsendung schwer zu organisieren. Figuren malen, ausschneiden und mit diesen Figuren hantieren ist hierzu ein wesentlicher methodischer Zwischenschritt usw.

Bei der Entwicklung medienpädagogischer Methoden geht es darum, bekannte Darstellungs- und Ausdrucksformen (Malen, Zeichnen, Stockpuppen basteln, Rollenspiel, Bewegungsspiel usw.), verschiedene Sozialformen (allein Eindrücke verarbeiten, Gemeinschaftsarbeiten usw.), Arbeitsformen, bei denen die beim Fernsehen brachliegenden Sinne notwendigerweise gebraucht werden (taktil z.B. mit Fingerfarben, Körperbewegung beim Tanz usw.) und unterschiedlich ausgepräg-

te Planungs- und Arbeitsformen in Alltagssituationen zu erproben und zu dokumentieren.

3. BEISPIEL EINER BEDEUTUNGSANALYSE UNTER DEM ASPEKT DES "HANDLUNGSLEITENDEN THEMAS"

Der Begriff des "*handlungsleitenden Themas*" (abgekürzt "Thema") meint die Zielrichtung kindlichen Handelns, die Interessenorientierung der Kinder, die das Handeln der Kinder und damit auch die Interpretation von Fernsehsendungen bzw. des Handlungsverlaufs eines Films leitet. Als Beispiel für den Schlüsselbegriff der Interpretation der Beobachtung "*handlungsleitendes Thema*" das Protokoll zur Sendung "Ein Tier ist ein Tier" aus der Serie "Neues aus Uhlenbusch":

Inhalt der Sendung

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 gerne hat. Er entscheidet sich, das Schwein zu verkaufen. Am Schluß der Sendung erhält der Junge ein neues Ferkel geschenkt.

Mögliche handlungsleitende Themen der Sendung:

Eine Kindergartengruppe schaut sich diesen Film an. Für den fast 6jährigen Dani steht das Thema "Verlust" oder das Thema "Angst, abgeschoben, zerstört zu werden" im Vordergrund, was durch die heftige emotionale Reaktion bei den Filmszenen zum Verkauf des Ferkels und durch Danis Versuch nahegelegt wird, die Aufmerksamkeit und Zuwendung

eines Erziehers voll auf sich zu fixieren. Für die anderen Kinder taucht dieses Thema "Verlust oder Angst, zerstört oder abgeschoben zu werden" im Film nicht auf, was durch Aussagen, wie die von Michl, er würde das Schwein "in die Pfanne geschmissen" haben, belegt wird.

Für die Mehrzahl der Kinder dürfte der Film auf folgende Themen ausgerichtet sein: "Trennung", "Verlust", "Liebe zu Tieren", "schmerzliche Entscheidungen treffen".

Das Thema "Verlust/Angst, zerstört oder abgeschoben zu werden" wird durch die nachfolgenden Protokollauszüge belegt:

Verlaufsprotokoll:

(Im Film läuft der folgende Monolog des Jungen, 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. Erstmal kommst du zu deinen Geschwistern und dann kriegst du 'n 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 versteh' ich nicht!")

Michl: Jetzt holt er sich Stroh. Muß er aber weit fahren.

Dani schnieft. Er steht auf, dreht sich zu Erzieher D., der hinter ihm sitzt und beginnt zu weinen. Er schluckt heftig und bringt keinen artikulierten Ton heraus.

Erzieher D.: Was ist denn los? Dani, komm' mal her! Dani, was ist denn los? Sag' mal!

Dani heult.

Fernsehen wird abgeschaltet.

Erzieher D.: Aber, warum bist du denn so traurig?

Dani weint weiter.

Erzieher D.: Weil der Junge jetzt das Schweinchen weggibt?

Dani, lauter weinend: Jaaa!

Erzieher D.: Oder hat dich der Helge geärgert?

Dani: Ne (weinend, unverständliche gestammelte Worte, Art Baby-Sprache)

Erzieher D.: Du willst nicht, daß der Junge das Schwein verkauft?

Dani: Ja (wiederum weinend, kaum verständlich).

Erzieher D.: 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, das Schwein.

.....

Fernsehen wird wieder angeschaltet.

Die Sendung geht zu Ende. Dani sitzt ganz still und kaut am Daumen. Als die Sendung aus ist, fragt Erzieher D., ob die Kinder das zweite Schwein auch nehmen würden. Dani bleibt still, auch als Dieter ihn anspricht.

Erzieher D.: Du hast doch auch 'n Kaninchen, Dani!

Dani bleibt still.

Kind: Ich krieg' auch bald 'n Kaninchen.

Kati: Ich würde das Schweinchen auch haben. Weißt Du, warum? Wenn's groß und alt ist, dann schlachte ich das.

Erzieher D.: Meinst du, du könntest das auch schlachten?

Kati: Ja.

Erzieher D.: Dani, wenn du jetzt auf dem Dorf wohnst, ... dann kannst du dir ja auch mal beim Bauern diese kleinen Ferkel ankucken.

Dani weint.

Kind: Ich krieg' auch bald so'n Schweinchen, so'n Hase wie Dani.

.....

Zwei Erzieher reden mit Dani Nach einiger Zeit:

Dani weinend (man versteht nur): Warum verkauft?

Erzieher D.: Warum er das verkauft hat? Einmal, weil das ja größer und größer gewachsen ist und weil das jetzt auf'n anderen 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 'n ganz kleines Schweinchen gekriegt, was er großziehen konnte.

Dani weinend: Ich fand das eine schöner.

Erzieher D.: Du fandest das erste schöner?

Dani weinend: Jaaa!

Erzieher C.: Kuck mal! Der Junge hat sich das ja auch ganz schön lange überlegt, und er war auch ganz traurig, als er's weggegeben hat.

Erzieher D.: Stimmt. Traurig war er auch. Der hatte das Schweinchen auch liebgehabt.

Erzieher C.: Kuck 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.

Dani wütend: Ich hab' aber den Hasen und mein Kett-Car.

Michl ungläubig: Hasen und Kett-Car?

Dani trotzig: Das hab' ich mir nämlich selber gekauft!

Erzieher D.: Das Kett-Car?

Dani weinend: Ja.

Erzieher C.: Da hast du aber ganz schön viel Geld gehabt. Der Junge hat nicht so viel Geld gehabt wie du.

.....

Dani: Ich hätte das Schweinchen nicht an den Bauern verkauft. Ich hätte mir das Schweinchen behalten.

Erzieher D.: Bis es ganz, ganz groß geworden wäre?

Dani: Ja.

Michl: Und dann hätte ich's verkauft, wenn's groß wäre.

Dani: Ich aber nicht!

Michl: Dann hätte ich's geschlachtet.

Dani: Ich hätt' es nicht geschlachtet. Bis es gestorben wär', hätt' ich's dann behalten.

Michl: Dann hätt' ich die Haut abgerissen und - klatsch - in die Pfanne geschmissen!

Erzieher C.: Du hättest es gleich aufgegessen, h ... ?

Erzieher D.: Ach, Michl, das glaub' ich auch nicht! Wenn du erst mal so lange 'n Schwein hast und das selber großgezogen hast, dann hättest du das auch liebgehabt. Ich glaub' nicht, das du das einfach geschlachtet hättest!

.....

Danis Gespräch mit den Erziehern bleibt beim Problem des Schweine-schlachtens. Dani erzwingt, daß Erzieher D. sich um ihn kümmert; er

lehnt Aktivitätsangebote ab und wird zunehmend aggressiv. -

Erzieher D.: Dani, wir können ja jetzt zusammen mal 'n ganz kleines Schweinchen malen.

Dani: unterbrechend zu Helge: Ja, und warum machste immer alles nach?

Erzieher D.: Was?

Dani nöhnend: Warum macht der Helge mir immer alles nach?

Erzieher D.: Warum der Helge alles nachmacht? Was hat der denn nachgemacht?

Dani: Hat nachgemacht (es folgt unverständliches Gestammel), ich ich gemacht hat, alles macht der Helge immer nach

Erzieher D.: Habt ihr denn alle Lust, so'n kleines Schweinchen zu malen?

Dani, ärgerlich weinend: Ich hätte lieber ein echtes Schweinchen. Wenn ich beim Bauern wohne, hole ich mir so'n kleines und dann habt ihr keins.

Erzieher D.: Das können wir uns dann doch auch mal ankucken?

Dani verneinend: m...m... Das wird größer und wird größer und dann kauf' ich mir auch noch so'n Adler, und der hebt euch dann hoch und dann fliegt ihr.

Erzieher D.: Wir können dann mit dem Adler wegfliegen?

Dani: Ja, der fliegt dann mit euch in die Berge und da werdet ihr aufgefressen.

.....

Zusammenfassung des Verlaufs:

5 Kinder sitzen schon seit einer Viertelstunde und warten, daß die Fernsehsendung beginnt. Zwei Beobachter sind anwesend. Man wartet noch auf den dritten Beobachter mit der Fernsehanlage. Die Kinder sind ungeduldig. Als die Fernsehanlage gebracht wird, entwirrt sich ein Gespräch, ob nach dem Fernsehen noch etwas gemacht werden soll. Michl hat sich ganz vor das Fernsehgerät gesetzt. Er geht aber mit dem Stuhl zurück, als die Vorführung beginnen soll. Die Handlung der Sendung wird von allen Kindern spontan kommentiert. Erzieher D. stellt Fragen zum möglichen Ablauf, Kinder spielen zeitweilig mit dem Mikrofon der Beobachter, wobei es Konflikte zwischen den Kindern um das Mikrofon gibt. Ein Kind kommt verspätet, sagt sofort, es kenne die

Sendung schon, setzt sich jedoch vorne auf den Boden und schaut mit zu. Kurz darauf beginnt Dani zu weinen. Erzieher D. fragt ihn, was er habe, und nimmt ihn zu sich auf den Schoß. Kinder, die vorher auf dem Schoß gesessen haben, setzen sich jetzt auf den Boden. Ein Beobachter unterbricht die Sendung, weil Dani laut weint. Auf die Fragen des Erziehers D. antwortet Dani kaum verständlich; er stammelt weinend vor sich hin und kaut am Daumen. Erzieher D. bekommt mit der Zeit aus ihm heraus, daß Dani Probleme mit dem Verkauf des Schweins hat. Als Dani sich wieder beruhigt, wird die Sendung weiter besichtigt. Die anderen Kinder zeigen keine auffälligen, emotionalen Reaktionen auf den Verkauf des Schweins. Nach der Sendung beginnt Dani, der die ganze Zeit am Daumen gekaut hat, wieder zu weinen. Erzieher D. geht lang und intensiv auf Dani ein und versucht ihn zu trösten. Dani erfordert dann von Erzieher D., daß er eine Schweinemaske bastelt. Die anderen Kinder malen weitgehend selbständig zusammen mit Erzieher D. Figuren zur Sendung und spielen mit den ausgeschnittenen Figuren ganz kurze Szenen. Ausschneiden und spielen gehen ineinander über. Die Bastel- und Spielphase um Erzieher C. dauert fast eine Stunde.

4. BEISPIEL FÜR EINE VERMITTLUNGSSTRATEGIE

Aufgrund des Erprobungsmaterials werden in Zeitungen bzw. Zeitschriften Fernsehrezensionen nach dem Muster der "funktionalen Analyse" und Vorschläge für medienpädagogische Methoden veröffentlicht. Als Beispiel die Rezension zur Serie "Sindbad", die in modifizierter Form in mehreren Zeitungen (FR, WAZ, HNA, HA, GONG) erschienen sind. Zeitungen, Zeitschriften bieten sich als Veröffentlichungsmedium an, weil die dort veröffentlichten Informationen zum Fernsehprogramm Entscheidungen der Leser über die Auswahl von Fernsehsendungen beeinflussen bzw. Fernsehzuschauer sich vorab aus Zeitungen Informationen über das Fernsehprogramm besorgen. Das Problem dieser Verbreitungs-

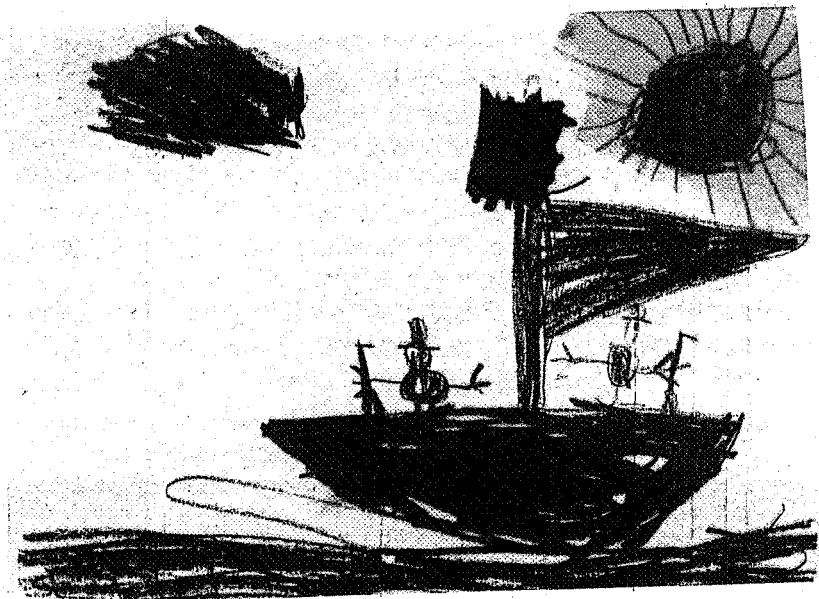
strategie liegt jedoch in der redaktionellen Bearbeitung der medienpädagogischen Vorschläge. Redaktionen greifen stark in die Gestaltung der Rezensionen ein. Es ist zu prüfen, inwieweit dadurch die Intention der medienpädagogischen Rezensionen verändert wird.

MEDIENPÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE ZUR FERNSEHSERIE "SINDBAD"

1. Folge: Sindbad auf Wanderschaft

Sindbad, das kleine, quirrlige Kerlchen, ist ständig unterwegs. Per Schiff kommt er in die abgelegensten Winkel der Welt und verstrickt sich immer wieder in neue Abenteuer. Wanderschaft, immer Unterwegs-Sein ist ein Gleichnis, ein Bild. Dieses Bild greifen Kinder gerne auf, denn "Wanderschaft" ist eines ihrer wichtigen Themen. Auf Wanderschaft sein bedeutet Groß-Werden, Erwachsen- und Selbständig-Werden. Groß wird man, indem man in die Welt hinausgeht und Probleme selber durchsteht.

Die Zeichentrickfigur Sindbad kommt bei den Kindern so gut an, weil sie hier das ihnen so wichtige Thema wiederfinden, in eine "spannende Welt hinauszugehen", sich mit einer aufregenden Welt auseinanderzusetzen. Im Alltag wird den Kindern hingegen diese Auseinandersetzung eher schwer gemacht. Weil sie sich nicht auf die "Wanderschaft" machen können, sitzen sie ersatzweise vor dem Fernseher und schauen passiv einer Zeichentrickfigur als Stellvertreter zu. Wollen wir unsern Kindern aus der Passivität heraushelfen, müssen wir das Thema der abenteuerlichen Reise ernst nehmen und entsprechende "Wege" außerhalb des Kinderzimmers und ohne Fernseher erschließen.



MEDIENPÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE ZUR FERNSEHSERIE "SINDBAD"

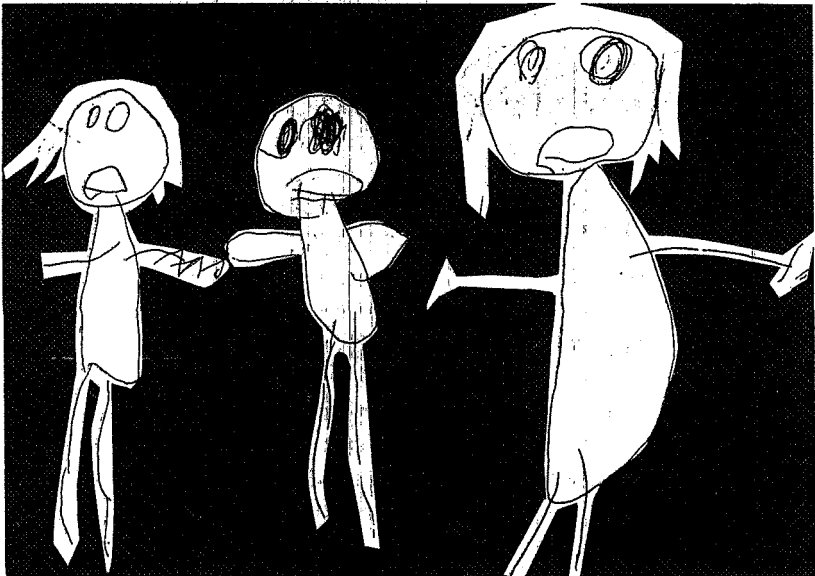
4. Folge: Ein Plakat machen

Kinder haben jeweils ihre eigenen und ganz speziellen Probleme und Themen, z.B. Selbständig-Werden, Überlegen-Sein-Wollen, Angst vor Großen haben usw. In allen Medien, auch dem Fernsehen, finden sie ihr jeweiliges Thema, das sie gerade beschäftigt. Aus diesem speziellen Blickwinkel nehmen sie Filme wahr. Meist sehen sie dabei etwas völlig Anderes als ein Erwachsener. Das eigene, augenblicklich wichtige Thema in einem Fernsehfilm zu entdecken, ist eine wichtige eigene Leistung der Kinder.

Beim Fernsehen besteht aber immer auch die Gefahr, daß den Kindern irgendein fremdes Thema aufgezwungen wird. Als Erwachsene ist es unsere Aufgabe, die Kinder zu unterstützen, auch beim Fernsehen ihr Thema, ihr Problem zu bearbeiten - auch wenn wir im Augenblick nicht merken, worum es den Kindern geht.

Vor oder nach einem Film ist die beste Gelegenheit, Abstand vom Fernsehen zu gewinnen und die Figuren und Themen der Fernsehsendung zu verarbeiten. Ein Plakat machen ist hier ein erster, einfacher Schritt. Aus Zeichnungen der Kinder schneiden wir die Figuren von Sindbad, Shielą, einer Höhle, einer Riesenschlange usw. aus und kleben sie auf Packpapier. Bei dieser Arbeit beschäftigen sich die Kinder denkend mit den für sie wichtigen Merkmalen und Eigenschaften der Fernsehfiguren. Auf dem Plakat entsteht eine einfache Anordnung oder Szene, die vor oder nach der nächsten Sendung weitergeführt wird.

Bitte rechtzeitig geeignetes Papier für ein Plakat (Packpapier), genügend Scheren sowie Kleber und Reißzwecken besorgen. Nur kurz am Plakat arbeiten, nicht länger als 10 oder 15 Minuten.

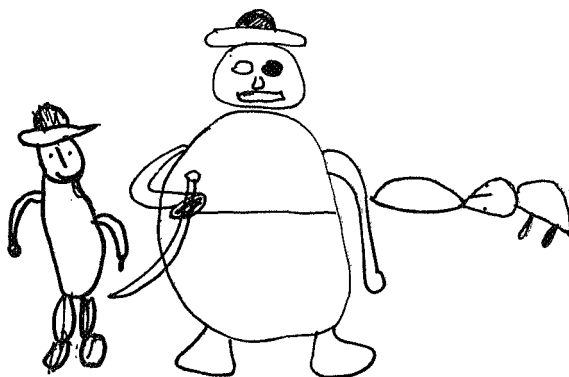


MEDIENPÄDAGOGISCHE VORSCHLÄGE ZUR FERNSEHSERIE "SINDBAD"

5. Folge: Überlegen sein wollen und unterlegen sein

"Sindbad" bietet den Kindern ein wichtiges Thema an: sich durchsetzen, überlegen und unterlegen sein. Im Kindergarten, in der Schule, mit den Nachbarkindern, mit den Erwachsenen versuchen sie eine Ordnung nach dem Muster herzustellen, wer der "Bestimmer" ist. Sindbad geht es ähnlich; immer bekommt er Probleme mit Riesen, Räubern, Hexen (Symbole für übermächtige Erwachsene), starken Kindern (Ali Baba) und Kleinen (Zwerge), denen er zu Anfang unterlegen ist: sie nehmen ihn gefangen, machen ihm zum Diener, gängeln ihn, nehmen ihm etwas Wichtiges weg. Zusammen mit Shiela - dem Vogel, der nachdenkt, warnt, mahnt - setzt sich Sindbad gegen die Übermacht durch.

Im Rahmen der Fernsehserie kann man die Kinder dabei unterstützen, das Handlungsmuster von Sindbad und Shiela zu verstehen. Dazu ein einfacher Beitrag: der Erwachsene zeichnet einen Räuberhauptmann und spielt ihn dabei auch andeutungsweise. Das Kind soll weiterzeichnen. Auf dem abgedruckten Bild malt es zuerst den Sindbad, jedoch nicht wie sonst (Zeichnung auf dem schwarzen Untergrund), sondern stark ans Vorbild der Erwachsenenzeichnung angelehnt. Das ist ein Anzeichen für Unterordnung und Anpassung an den Stil des Erwachsenen. Mit der zweiten Figur, dem Vogel Shiela, löst sich das Kind vom Vorbild des Erwachsenen und seinem Räuberhauptmann. Shiela bekommt einen riesigen Schnabel als Symbol für Angriff auf den Räuberhauptmann, hinter dem ja der Erwachsene steht. Das Kind beginnt, sich (symbolisiert) durchzusetzen.



LITERATURVERZEICHNIS

- APEL, K.O.: Transformationen der Philosophie. Bd. II, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt 1973.
- BACHMAIR, B.: Medienverwendung in der Schule. Berlin 1979.
- BACHMAIR, B.: Medien. In: HÜTHER, SCHORB: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Grafenau 1980.
- BENJAMIN, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. Frankfurt 1963.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1969.
- BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977.
- BORCHARDT, J., DUNKEL, O., STÜBER, J., WEYDE, R.C.: Audiovisuelle Medien in der Schule; Ravensburg 1973.
- ENZENSBERGER, H.M.: Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kursbuch 20, 1970.
- GRÜNEISEL, KLEIN, MAYERHOFER, POPP, ZACHARIAS: Visuell-gesturale Kommunikation in der Anzeigenwerbung. Nürnberg (Eigenverlag) 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? In: HABERMAS, J., LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 142-290.
- HOLZER, H.: Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlichen Dressurakt. München 1974.
- KEILHACKER, N.: Wie Kinder und Jugendliche Film und Fernsehen erleben. Medien und Erziehung 1979, 2, 67-78.
- KNILLI, F. (Hrsg.): Semiotik des Films. München 1971.
- LASSWELL, H.D.: The Structure and Function of Communication in Society. In: BRYSON, L.: The Communication of Ideas. New York 1948.
- LEONTJEW, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973.
- MacLUHAN, M.: Die magischen Kanäle. Frankfurt 1970.

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

SHANNON, D.E., WEAVER, W.: The Mathematical Theory of Com-
munication. Urbana 1949.

WEMBER, B.: Wie informiert das Fernsehen? München 1976.

DISKUSSION IM ANSCHLUSS AN DEN VORTRAG VON BEN BACHMAIR
(wegen eines Tonband-Defektes nur in Form eines Resumées)

Im Vordergrund der Diskussion stand zunächst die These des Referenten, daß die Kommunikationsstrukturen einer Gesellschaft den Strukturen ihrer Produktionsverhältnisse entsprechen.

"Entsprechen" bedeute keine monokausale oder lineare Beeinflussung, da der Nachweis, etwa wie das Fließband den Telegraphen entstehen lasse, nicht zu leisten sei. Und doch entsprachen sich die Arbeitsteiligkeit und Parzellierung der Arbeit am Fließband und die technisch gesteuerte Kommunikation mit ihren riesigen Apparaten der Produktion und dem Apparat der Verteilung und Steuerung. (*Bachmair*).

Herr *Loch* empfiehlt, die These etwas vorsichtiger zu fassen und jedenfalls beide Variablen gegeneinander variieren zu lassen, dies sei günstiger für die Beschreibung aller möglichen Phänomene. Auch entstehe sonst ein innertheoretischer Widerspruch, wenn zur Bewältigung von Entfremdungsphänomenen auf intakte Kommunikationsstrukturen zurückgegriffen werde, diese aber die entfremdeten Produktionsverhältnisse spiegeln müßten. Er möchte aber die These nicht bloß auf den Phänomenbereich (so *Bachmair*) reduzieren, sondern sie als erklärungsmächtig erprobt sehen. Der Hinweis auf die Kommunikationsstrukturen noch wenig technisierter Länder und deren Reaktion beim Import der Mittel und Inhalte von Massenkommunikation (*Adl-Amîni*) macht die vermittelnde Rolle der Schule mit ihren unmittelbaren, erlebbaren Kommunikationsformen zu den technisch verfremdeten in den Massenmedien deutlich (*Bachmair*).

Schwerpunkt der Diskussion war dann die Frage nach der Art jener vom Referenten in Anrechnung gestellten Kompetenz der Kinder zur Verarbeitung und Aneignung fremder Bewußtseinsinhalte durch die Medien. Sie seien in der Lage, im Fernsehen Vorgestelltes aufgrund ihrer Alltagserfahrung zu interpretieren. Freilich verkümmere ihr Bewußtsein mit zuneh-

mender Prägung durch die Interpretationsfolie des Fernsehproduzenten (*Bachmair*).

Herr *Loch* schlägt vor, die zur Aufhebung der Entfremdung der Kommunikation durch methodische Interpretation, wie es der Referent beabsichtigt, nötige Kompetenz als mimetische und ludische Fähigkeit zu fassen. In der nachahmenden und spielenden Tätigkeit werde das Gesehene leiblich umgesetzt und interpretiert. Dabei sei die Frage nach der Funktion der Sprache und des Sprechenkönnens für die Hermeneutik des Kindes noch ungeklärt, es scheine sowohl im Fernsehereignis wie in der nachahmend spielerischen Tätigkeit des Kindes eine untergeordnete Rolle zu spielen. Herr *Bachmair* spricht deshalb von Kommunikation als der noch ungeschiedenen Einheit von Handeln, Denken und Reden. Dabei sei die Entwicklung der Sprachfähigkeit auf die leibhaftig tätige Verarbeitung von Bildern, Ereignissen und Wörtern gegründet. Ein vorgreifendes redendes Eingreifen in diesen Prozeß überstülpe nur kindliche Vorstellungen mit Interpretationsfolien der Erwachsenen. Auf die eigene und jeden kindlichen Wahrnehmungsprozeß leitende Interpretation des Wahrgenommenen macht Herr *Weninger* aufmerksam. Er verweist auf das Problem einer quasi interpretationsfreien Wahrnehmung von experimentellen Ereignissen, die Schwierigkeit von Kindern zu beobachtungssprachlichen Feststellungen.

Herr *Loch* stellt die Arbeit des Referenten in den kulturkritischen Zusammenhang einer Dominanz des mimetischen Paradigmas, eine Umstellung des Menschen mit Modellen, Bildern und Verhaltensmustern, die sich orientierend aufdrängen. So halte die Herrschaft des Bildes den Menschen davon ab, leibhaftige Erlebnisse zu haben, sich selbst durch das, was er tut, zu verwirklichen. Das Bild verdränge auch die Sprache. Das Anliegen des Referenten sei zu verstehen als Relativierung der Herrschaft der Mimesis über den Menschen durch Aktivierung seiner ludischen Kompetenz, seines Spieltriebes. Nachahmung werde, wie F. G. JÜNGER es genannt habe, durch Vorahmung relativiert. Vorahmung aber sei die

grundlegende Intention des Spiels, in dem etwas gemacht werde, für das es kein Modell gibt. Die ontogenetische Nähe des Spieles zur Nachahmung lasse diesen Rückgriff auf die spielnahen Intentionen des Kindes besonders wichtig erscheinen. Herr *Bachmair* betont, daß seine Arbeitsstrategie ihm bewußt noch keine systematisierenden Interpretationen gestatte, er auf das unmittelbare Beobachten und Unterstützen der spontanen Tätigkeiten der Kinder aus sei. Er nehme im Gegensatz zu einer Vielzahl kulturpessimistischer Aussagen im Zusammenhang der Massenkommunikation an, daß die Kinder darin eine Vielzahl von Angeboten an Realität erhielten, deren Aneignung ihre zweifellos vorhandene Aneignungskompetenz sehr aktiviere. Was Erwachsene nicht mehr leisten, müsse bei Kindern bloß unterstützt werden, die tätige Aneignung als Objektivierung und Entäußerung, Gestaltung und Darstellung des Wahrgenommenen.

Herr *Loch* sieht seinerseits eine beängstigende Perversion der Kultur am Werke durch den Eingriff in immer weitere und elementarere Schichten menschlicher Kompetenzausstattung bis hin zur Störung der Einverleibungskompetenz durch chemische Präparate. Die Hypertrophie des menschlichen Könnens, wie PLESSNER das schon 1932 gesehen habe, sei eine Bedrohung seiner Zukunft. Die Möglichkeiten einer Pädagogik, die die freie Selbstentfaltung des Menschen eröffne, werde weiter eingeschränkt.

Herr *Spada* macht darauf aufmerksam, daß nach seinen persönlichen Erfahrungen und Eindrücken die Verarbeitungstätigkeit des Kindes in unmittelbarer Nähe zur Sendung eher seine Nachahmungsaktionen enthalte, die die tieferliegenden Handlungsmuster noch nicht erkennen ließen. Für die gestaltende und interpretierend ausgestaltende Tätigkeit scheine das Kind Abstand zu benötigen. Dies könnte von methodischer Bedeutung für das Projekt sein.

Der letzte Punkt der Diskussion betraf das Problem, wie solche Arbeit wirksam werden kann, und die Gefahren, die

damit verbunden sind.

So wurde eine Perversion der Intention darin gesehen, daß die hier nötige Aufklärungsarbeit bei Eltern und Erziehern nun ihrerseits über Massenmedien geleistet werden soll, diese aber dann mit fertigen Interpretationsschablonen versorgt würden, um sie auf ihre Kinder anzuwenden (*Spada*).

Der Referent ist sich der Schwierigkeit bewußt, meint aber, das Risiko, etwas falsch zu machen, bewußt eingehen zu sollen, um praxisrelevante Forschungsergebnisse zu erzielen. Die Möglichkeit, schon bei der Konstruktion der Filme, nicht erst post festum bei ihrer Verarbeitung im Kinderzimmer anzusetzen (*Adl-Amirni*), sei leider bei den gegenwärtigen Produktionsverhältnissen im Fernsehfilmgeschäft nicht vorhanden, wolle man nicht bloß legitimatorische Funktion übernehmen.