

I. Leben aus zweiter Hand

1.

Erziehung im Medien- und Konsumnetz

Sich an die alltägliche Massenkommunikation annähern – Medienpädagogische Skizzen

Dr. Ben Bachmair, Professor für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel

Theoretische Zugänge

Bei einer Diskussion zwischen Elternbeiräten und Grundschullehrern fiel mir auf, daß Eltern in ihrer Art zu argumentieren viel näher an einer alltags- und kommunikationsorientierten Medienpädagogik sind als Lehrer. Wenn Lehrer über das Fernsehen der Kinder reden, dann stehen Argumentationsfiguren mit Katastrophensymbolen wie z. B. M. WINNS Beschreibung des Fernsehens als «Droge im Wohnzimmer» im Vordergrund. Eltern wissen dagegen, daß «Sucht» eine völlig unzutreffende Kategorie für das ist, was Kindern Fernsehen so wichtig macht. Eltern wissen, daß Kinder sich zum Ausruhen oder aus Langeweile vor den Fernseher zurückziehen; daß es Zeiten gibt, in denen man sie lieber öfter vor dem Fernseher und damit zu Hause hätte als in der Gleichaltrigengruppe, die sich noch spät abends draußen herumtreibt. Die «Katastrophentheorien» sind gerade infolge der aktuellen Veränderung der Massenkommunikation im Schwange, z. B. mit POSTMANS «Wir amüsieren uns zu Tode» oder mit seiner Vermutung, Kindheit sei heute zu Ende, weil sich das Fernsehen im Alltag ausgebreitet hat und die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder dominiert.

Entscheidend für eine pädagogische Zugangsweise zum Problem «fernsehen» ist, sich bewußt zu machen, daß sich Medien jedweder Art, und insbesondere das Leitmedium Fernsehen, mit allen unseren Lebensvollzügen verbunden haben. Fernsehen, Massenkommunikation, Medien sind – wie jede andere Art von Konsum heute auch – eine selbstverständliche, normale Sache im Fluß der alltäglichen Ereignisse, der alltäglichen Beziehungen und der alltäglichen Kommunikation. Theoretisch kommt man deshalb an die Phänomene Medien, Massenkommunikation, Fernsehen heran, wenn man sie als konstitutiven Teil des Handelns und der Kommunikation von Kindern versteht. Medienpädagogik setzt sinnvollerweise auch beim alltäglichen Handeln und bei der alltäglichen Erfahrung der Kinder an.

Diese Aussage muß man sofort weiterführen: Medienpädagogik hat es also erst sekundär mit Medien zu

tu, auch wenn das der Tradition dieser pädagogischen Disziplin und auch dem Selbstverständnis mancher Lehrer, die auf dem Gebiet arbeiten, widersprechen mag. Stattdessen ist vordringlich, sich Gedanken darüber zu machen, wie sich die Erlebnis- und Erfahrungsweisen der Kinder verändert haben, welche kindlichen Ausdrucks- und Gestaltungsformen wir fördern und zu entwickeln helfen müssen. Bei der Förderung und Entwicklung von Ausdrucksformen spielen heute die technischen Medien selbstverständlich eine ebenso wichtige Rolle wie Buch, Schreiben, Malen usw.

Zur Erläuterung dieses Arguments will ich im folgenden zwei Gedanken skizzieren:

- Medien sind wesentlicher und dominanter Teil der Lebenswelt der Kinder. Gibt es didaktische Vorgehensweisen, die auf diese «medienvermittelte» Lebenswelt der Kinder einzuwirken vermögen?
- Medien liefern den Kindern das symbolische «Material», mit dem sie denken, fühlen, reden. Wo finden sich kulturelle Vorläufer (sozusagen «alte» Medien) mit vergleichbarer Funktion, die uns zeigen, wie mit den «neuen» Medien umzugehen ist?

Medien- und Konsumnetz

Medien und Konsum sind für die heutige Kindergeneration die selbstverständlichste Sache der Welt. Ein Teil der Erwachsenen hat Probleme, dies zu verstehen und auch emotional zu akzeptieren. Das liegt u. a. daran, daß diese Erwachsenen (und das sind in der Regel wir Pädagogen) ohne Fernsehen und zumeist mit recht spartanischen Lebensidealen aufgewachsen sind. Hat nicht jede Elterngeneration ihre eigenen Lebensbedingungen und -erfahrungen idealisiert und versucht, sie zum pädagogischen Maßstab zu machen? Hier liegt die Ursache für eines der Mißverständnisse, das Pädagogen dazu bringt, (sehr abwertend) vom Leben aus zweiter oder dritter Hand zu reden. Dagegen werden die Erfahrungsweisen der Elterngeneration als Primärerfahrungen und als unmittelbare Sinnlichkeit zu einer schlichten «Pädagogik der Unmittelbarkeit» emporstilisiert.

Es wäre nun ein Mißverständnis, anzunehmen, es hätte sich mit der Technologisierung von Kommunikation, die letztlich das entscheidende Ergebnis der «Veralltäglichung» von Fernsehen und Neuen Medien ist, nichts Wesentliches geändert (BACHMAIR 1987, 1990a). Unser berechtigter Widerstand gegen die «medienvermittelte» Technologisierung von Kommunikation sollte sich jedoch nicht in der Abwertung der «medienvermittelten» kindlichen Erlebnis- und Erfahrungsweisen sowie ihrer Lebenswelt als eines Surrogats erschöpfen.

Die empirischen Studien von H. HENGST (z. B. 1985, 1990) sind sehr hilfreich, um zu verstehen, wie sehr sich die Lebenswelt der Kinder heute von der der Elterngeneration unterscheidet. Dabei sind zwei Gedanken wichtig: Die Medienindustrie liefert den Kindern so etwas wie «Scripts» (HENGST), sozusagen Interpretations- und Handlungsmuster, mit deren Hilfe sie sich in ihrer Lebenswelt zurechtfinden und sich diese Welt organisieren. Diese «Scripts» ändern sich mit den Angeboten des Medienmarktes, wobei sich der Medienmarkt auch an die vorhandenen «Scripts» anhängt. Mit Hilfe dieser «Scripts» integrieren die Kinder all das in ihr Leben, was der Markt im schnellen Wechsel der Spiel-, Anzieh-, Sport-, ... -Moden bietet.

Dies ist – fast durchweg – kein passiver Prozeß des Übernehmens und des isolierten Konsums, sondern aktive Aneignung. Diese aktive Aneignung zu unterstützen, ist eine wesentliche medienpädagogische Aufgabe. Sie ist nicht leicht, weil der Medienmarkt den Kindern alltäglich und damit selbstverständlich ist. Deswegen sind alle die Aktivitäten im Unterricht bzw. am Rande des Unterrichts wichtig, die den Kindern helfen, die alltäglichen Medien und ihre «Scripts» auch in der Schule zu verwenden, weil damit die Chance besteht, diese «Scripts» etwas vom Alltag abzuheben und mit ihnen vielleicht etwas bewußter umzugehen. Das reicht vom He-Man in der Pause bis zum ausgearbeiteten Unterrichtsprojekt.

Hier die Skizze solch eines Unterrichtsprojektes, bei dem die Kinder sich mit Fotografieren, Fotoapparat, Foto beschaffigen konnten (ausführliche Darstellung in BACHMAIR 1990b). Im Rahmen eines Sommerfestes baute eine vierte Klasse einen Stand auf, an dem man sich fotografieren lassen konnte. Der Stand hatte drei Abteilungen:

1. Abteilung: Foto-Laden

Hier war auf einem Stativ eine Spiegelreflexkamera aufgebaut (mit Motor für den Filmtransport, automatischer Belichtung und Drahtauslöser, um Verwackeln zu vermeiden). In der Vorbereitungswoche hatten sich die Kinder mit dieser Kamera vertraut gemacht, insbesondere wie man Entfernung und Bildausschnitt einstellt. Vor dieser fest installierten Kamera konnten sich die Festbesucher, also Mitschüler

und Eltern, fotografieren lassen. Dazu war jedoch ein Inszenierungsrahmen notwendig: Die Kinder hatten in der Vorbereitungswoche Kulissen gemalt (Blumenwiese, Seeräuberschiff), vor denen man sich in Pose stellen und ablichten lassen konnte.

Die Vorbereitungen dazu fanden in der 2. Abteilung des Standes statt.

2. Abteilung: Schminken und Verkleiden

Hier konnten sich die Festbesucher alles besorgen, was sie für ihr 'Out-Fit' vor der Kamera brauchten.

3. Abteilung: Verleih von Fotoapparaten

In dieser Abteilung liehen sich die Kinder der Klasse, die den Laden vorbereitet hatten, einfache Fotoapparate aus, um auf dem Fest Erinnerungsfotos zu machen. Die Handhabung hatten die Kinder in der Vorbereitungswoche ausprobiert.

Ziel dieser Fotoaktion war unter anderem, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ein wenig bewußter mit Fotoapparaten umzugehen. Dazu brauchten die Kinder keinen technischen Unterricht. Es reichte völlig aus, ihnen Gelegenheit zu geben, sich mit der Handhabung einfacher wie komplizierter Fotoapparate, die den meisten sowieso nicht fremd waren, vertraut zu machen. Es hat sich gezeigt, daß sie mit den Fotoapparaten vorsichtig umgingen und trotzdem keine Scheu hatten, sie sofort in ihre üblichen Aktionsspiele zu integrieren.



Umgang mit technischen Geräten: Ein Grundschüler als Fotograf

I. Leben aus zweiter Hand

Das zweite und wesentlichere Ziel war, Kindern die Möglichkeit zur Selbstdarstellung vor der Kamera zu geben. Also nicht wie üblich auf dem Fernsehschirm zuzuschauen, wie Schauspieler die den Kindern selber eigentlich so wichtigen Rollen des Helden, der Schüchternen usw. spielen, sondern dies selbst vor der Kamera zu tun.

Kinder brauchen jedoch Hilfestellung, um sich gezielt auf solch eine Herausforderung einzulassen. Eine sehr intensive Inszenierung war notwendig. Hilfreich war besonders die Möglichkeit, sich zu verkleiden und zu schminken. Von der Auswahl der Mäntel und Hüte über das Schminken bis zum Problem, wie man sich am besten in Positur stellt, laufen assoziative Gestaltungsprozesse ab, die sehr nahe an das herankommen, was sich die Kinder tagtäglich aus dem Fernsehen holen. Der Unterschied zur Fernsehrezeption liegt darin, daß die Phantasiebilder in einem eigenen Gestaltungsprozeß integriert sind.



Selbstdarstellung vor der Linse: Die Pose der Schüchternen

Verarbeitung von Fernseherlebnissen

Daß diese assoziativen Gestaltungsprozesse für die Entwicklung der Kinder wichtig sind, wird erst seit kurzem gesehen. Ein Argument hierzu: Assoziative Gestaltungsprozesse sind unabdingbar für die Integration von Medienerlebnissen in den Alltag.

Mit dem Gedanken der Integration ist der Weg zu einer der pädagogisch bedeutsamen Medientheorien geöffnet. Integration ist eine der Schlüsselkategorien

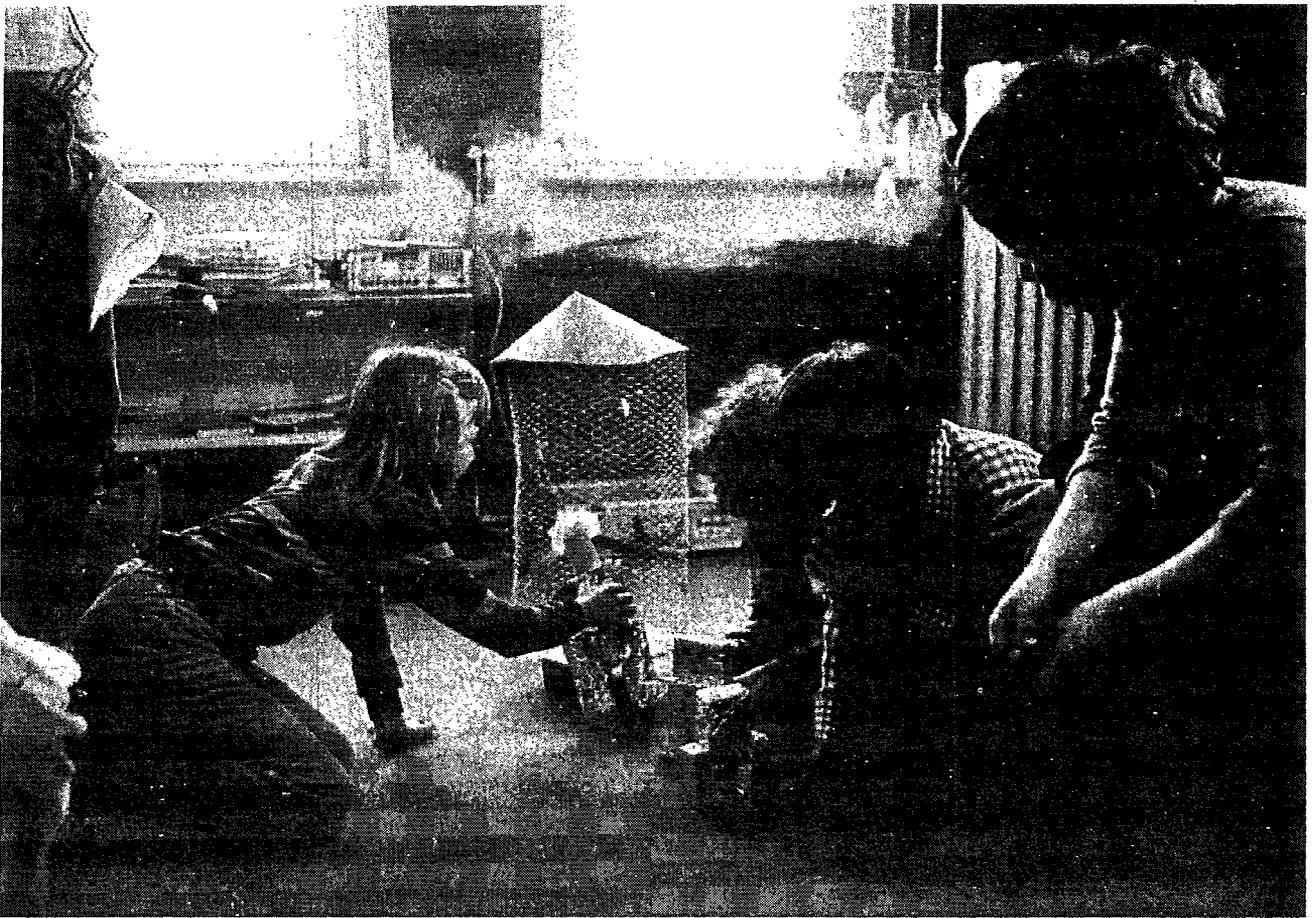
BETTELHEIMS (1977), die er verwendet, um zu zeigen, welche Bedeutung die Märchen als kulturelle Symbolik für die Kinder haben. Gerade auch die Märchen können uns den Blick dafür öffnen, wie Kinder mit Medienerlebnissen, insbesondere mit den Bildern und Figuren des Fernsehens, umgehen, bzw. welche Aufgaben Lehrer dabei übernehmen können. Märchen, so BETTELHEIM, sind das symbolische Material, mit dessen Hilfe die Angst machenden Erlebnisse mit der sozialen Umwelt geordnet und gedeutet werden. Kinder brechen sich aus Märchen die Figuren oder Bilder heraus, die ihnen helfen, ihre widersprüchlichen Erfahrungen mit ihrer Umwelt zu ordnen und emotional zu verarbeiten. Wenn sie in ihrer Umgebung Riesen und Hexen «sehen», dann machen sie den ersten Schritt, um sich mit Hilfe ihrer Phantasie gegen dominante Menschen und Einflüsse durchzusetzen. Ein ihnen wichtiges Märchen zeigt ihnen auch den Weg, wie ein positives Ziel zu erreichen ist. Genauso wichtig ist die kulturelle Symbolik für Kinder,

um die widersprüchlichen Strebungen, Themen, Wünsche ihrer eigenen emotionalen Innenwelt symbolisch verfügbar zu haben. Kulturelle Symbolik wie die des Märchens hilft, nicht von den eigenen Emotionen überwältigt zu werden.

Die Medien der heutigen Kinderwelt, insbesondere das Leitmedium Fernsehen, haben nun im Prinzip die gleiche Funktion wie die Märchen. Natürlich ist die spezifische Struktur der aktuellen Medienkommunikation, z. B. konsumierend über eine nahezu unendliche Bilderflut verfügen zu können, nicht neutral innerhalb dieser symbolischen und emotionalen Verarbeitungsprozesse. Dieser kritische Blick sollte uns jedoch nicht davor zurückschrecken lassen, Fernsehen und die vielen anderen Medien der Kinder als das kulturelle symbolische Material zu akzeptieren, mit deren Hilfe sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit ihrer inneren und äußeren Wirklichkeit ordnen

und deuten, um so zu einer integrativen Lebensentwicklung zu gelangen.

BETTELHEIM hat auch gezeigt, wie mit diesem Prozeß umzugehen ist. Er hat Kindern keine Märchen erzählt oder mit ihnen über Märchen geredet. Er hat den Kindern im wesentlichen nur zugehört, wenn sie mit Hilfe von Märchen etwas Wichtiges von sich berichtet haben. Die entscheidende Aufgabe für die Grundschule besteht nun darin, Kindern den Raum zu lassen bzw. zu geben, den sie brauchen, um ihre Fernseherlebnisse mit ihren



«Captain Future»: Spiel als Phantasiebrücke zum Comicfilm

Themen zu verbinden und um mit Hilfe der Fernseh-symbolik etwas von sich und ihren Themen zu erzählen. Die moderne Grundschule hat dafür schon Raum geschaffen, vom morgendlichen unstrukturierten Gesprächskreis bis zu Plakatwänden und Kuschecken. Wir sollten den Kindern mit ihren Erzählungen und Aktionsspielen zu dem, was z. B. gestern im Fernsehen war, wie toll «Knightrider» war usw., genau zuhören bzw. zuschauen, um zu verstehen, um welches Thema es ihnen gerade geht.

Es lassen sich jedoch auch Unterrichtseinheiten durchführen, die Kindern gezielt «assoziative Gestaltungsräume» anbieten, in denen sie z. B. die Chance haben, sich zu aktuellen oder ihnen wichtigen Filmen die eigene Phantasiebrücke zu bauen. Dazu die Skizze des Projektes «Weltraumreise», das in einer dritten Klasse durchgeführt wurde (BACHMAIR 1984, 1990c). Zur damaligen Zeit lief die Zeichentrickserie «Captain Future», die viele Kinder sehr faszinierte. Es handelt sich bei Captain Future um einen Weltraumpolizisten, der in jeder Folge wieder in tödliche Gefahr kommt, diese jedoch meistert, indem er sich mittels Waffen und Technik befreit. Es kommt immer zum Kampf mit den Bösen, die «erledigt» werden müssen.

Der Vorschlag, doch eine «Weltraumreise» vorzubereiten, war für viele Kinder die Brücke genau zu dieser Fernsehserie «Captain Future» mit ihren Abenteuern und Kämpfen im Weltraum. Da die Kinder gewohnt waren, kleine Spiele mit Handpuppen und einfach gebastelten Requisiten vorzubereiten und durchzuführen, war das auch hier die geeignete Methode.

Dabei integrierten sie die Fernseherlebnisse, Fernsehfiguren und deren Handlungsmuster in ihre aktuellen Gruppenbeziehungen. So spielte eine Gruppe von Jungen Filmteile mit Bedrohungs- und Kampfdarstellungen, nachdem sie einer Mädchengruppe in der Auseinandersetzung darüber, was gespielt werden sollte, unterlegen war. – Ein Mädchen, das sich bei der Spielvorbereitung überfordert hatte, brachte zunehmend dramatischere Katastrophengeschichten aus «Captain Future» ein, um ihre Mitspieler unter Aktivitätsdruck zu setzen. – Ein Junge, der Störer der Klasse, kam gegen Ende der Unterrichtseinheit explizit auf eine Filmszene aus «Captain Future» zu sprechen, um – sehr verschlüsselt – mitzuteilen, daß er Hilfe brauche. – Mädchen, denen offensichtlich «Pippi Langstrumpf» wichtig war, machten aus diesem «Stoff» eine Geschichte, in der sie mutig von zu Hause wegliefen, aber auch gerne wieder zurückkamen.

I. Leben aus zweiter Hand

Literatur

- BACHMAIR, B./BACHMAIR, M.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. 2 Bände. Kassel 1984
- BACHMAIR, B.: Technologisierung der Lebenswelt von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift 7/1987, S. 10–16
- BACHMAIR, B.: Mobilität und Medienförmigkeit. Kulturhistorische Skizzen zur Erziehung im Medien- und Konsumnetz. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 2/1990a
- BACHMAIR, B.: Gestaltungsräume inszenieren. In: SCHILLE, W./TULODZIECKI, G. u. a. (Hrsg.): Medienpädagogik in der Schule. Opladen 1990b
- BACHMAIR, B.: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik. In: CHARLTON, M./BACHMAIR, B. (Hrsg.), 1990c, S. 103–145
- BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977
- CHARLTON, M./BACHMAIR, B. (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Band 34. München 1990
- HENGST, H.: Tuscheln, Handeln, Tauschen. Das heimliche Programm am Kaufhauscomputer. In: Bildschirm. Faszination oder Information. Jahresheft III des Friedrich Verlags. Velber 1985
- HENGST, H.: Selbstbehauptung in der Medienkultur. In: Medien praktisch 3/1985, S. 19–22
- HENGST, H.: Die Scripts der Medienindustrie. In: CHARLTON, M./BACHMAIR, B. (Hrsg.), 1990
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983
- POSTMAN, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt 1985
- WINN, M.: Die Droge im Wohnzimmer Reinbek 1984