

DOKUMENTATION
des LfR-Workshops
„Medienerziehung im Kindergarten:
Neue Herausforderungen
durch private Programme?“
am 8./9. September 1989
in Düsseldorf

Herausgeber:
Landesanstalt für Rundfunk
Nordrhein-Westfalen (LfR)
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Willi-Becker-Allee 10
4000 Düsseldorf 1

März 1990

Gesamtherstellung: satz + druck gmbh, Dreifaltigkeitsstraße 19, 4000 Düsseldorf 12

Inhalt

	Seite
<i>Vorwort</i>	5
<i>Begrüßung</i>	
Klaus Schütz, Direktor der LfR NW	7
Dietrich Dehnen, Vorsitzender des Ausschusses für Jugendschutz der LfR NW	9
I. Grundsatzreferate:	
Wolfgang Tietze Die Stellung des Fernsehens im Leben von Kindergartenkindern. Wissenschaftliche Befunde zur kindlichen Mediennutzung	13
Ben Bachmair Wie, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Konsequenzen verarbeiten Kinder Fernseherlebnisse? – pädagogische Perspektiven zum alltäglichen Fernsehen	35
II. Medienerziehung im Kindergarten: Ziele und Modelle	
Christine Feil Medienerfahrungen von Kindern und ihre Bedeutung im Kinder- garten	47
Werner Müller Förderung der Medienkompetenz von Vorschulkindern	59
Jürgen Rolle Entwicklung von Hilfen für Erzieherinnen, Eltern und Kinder zum Leben in einer von Medien bestimmten Welt	65
Hans-Gerd Schmidt Produktionsorientierte und lebensweltbezogene Medienpädagogik im Kindergarten	77
III. „Das Kinderfernsehen im dualen Rundfunksystem: Qualitätsprodukt oder Billigware?“	
Dokumentation der Podiumsdiskussion	83
	3

IV. Zum Status quo: Medienerziehung im Kindergarten und in der Aus- und Fortbildung	
Hans-Peter Kastischke, Dagobert Sobiech Problemwahrnehmungen und Handlungsstrategien von Erzieherinnen im Umfeld kindlichen Medienkonsums. Wissenschaftliche Befunde	110
„Die Träger sind gefragt: Einstellungen zur Medienerziehung im Kindergarten“	125
Auszüge aus der Podiumsdiskussion	
V. Literaturverzeichnis	132
VI. Medienpädagogik – Auswahlbibliographie	135

Vorwort

Der vorliegende Bericht dokumentiert den Workshop „Medienerziehung im Kindergarten: Neue Herausforderungen durch private Programme?“, den die Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen im September 1989 in Düsseldorf veranstaltete.

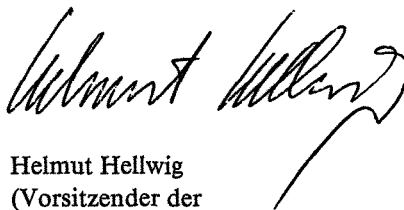
Im Rahmen dieser Fachtagung wurden unter Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungen der Fernsehlandschaft einerseits zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse zur Stellung des Fernsehens im Alltag von Kindergartenkindern, zu den Wirkungen des TV-Konsums auf Kinder sowie zu den Modellen für eine Medienerziehung im Kindergarten vorgestellt und diskutiert.

Andererseits wurde mittels wissenschaftlicher Befunde sowie mit Hilfe von Stellungnahmen von Vertretern der Kindertagungsträger der Status quo der Medienerziehung im Kindergarten erfaßt und erörtert.

Darüber hinaus sollte die Veranstaltung Wissenschaftlern, Praktikern und Fernsehveranstaltern als Diskussionsforum dienen.



Klaus Schütz
(Direktor der LfR)



Helmut Hellwig
(Vorsitzender der
Rundfunkkommission der LfR)

Wie, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Konsequenzen verarbeiten Kinder Fernseherlebnisse – pädagogische Perspektiven zum alltäglichen Fernsehen

1. Haben Kinder Chancen, extrem sadistische Sendungen zu verarbeiten – ein besonders ärgerliches Beispiel

Auf einem englischen Fernsehkanal wurde im Rahmen einer Art Kuriositäten-sammlung ein Kurzfilm vom Typ „Achtung Kamera“* gezeigt. Da stürmen Männer auf eine Telefonzelle, sperren einen gerade telefonierenden und offensichtlich ahnungslosen Mann ein. Dann fallen Schlangen aus einem Behälter in die Telefonzelle. Die Kamera zeigt den gefangenen Mann in seiner Todesangst inmitten der Schlangen.

Dieser Film hat mehr oder weniger harmlose Vorgänger. So wird z. B. in der ARD-Show-Sendung vom 5. 4. 88 „Donnerlippchen“ ein Film eingespielt, der zeigt, wie telefonierende Menschen in einem Telefonhäuschen darauf reagieren, daß die Glas-scheiben, der Telefonapparat, der Telefonhörer usw. gewaschen und geputzt werden. In einer u. a. in England ausgestrahlten vergleichbaren Telefonhäuschen-Ge-schichte versinkt, während jemand telefoniert, das Häuschen in der Erde, ohne daß sich der Mensch daraus befreien kann.

Beim gleichen Grundmuster gibt es also eine Steigerung von harmlosem Schaber-nack über die makabre Aktion zur realistisch gefilmten Todesangst in der Telefonzelle als Todesfalle und Schlangengrube. Mit dem harmlosen Schabernack auf dem Bildschirm sind auch Kindergartenkinder vertraut. Dafür sorgt der Rahmen der fam-ilienorientierten Show im Fall von Donnerlippchen. Probleme würden wir erst dann sehen, wenn die Sendezeit sehr spät läge oder wenn die Kinder schon stundenlang vor dem Bildschirm gesessen hätten. Wir sind uns sicher, daß auch Kinder-gartenkinder den Telefonhäuschen-Schabernack problemlos verarbeiten.

Aber die realistisch gefilmte Todesangst? Haben Kinder eine Chance so etwas zu verarbeiten, falls es uns nicht gelingt, sie vor solchen Erlebnissen zu bewahren? Die-ser extrem sadistische Film, der letztlich doch Kinder erreichen wird, macht ratlos. Er macht ratlos, obwohl wir in den vergangenen 35 Jahren, in denen es Fernsehen gibt, eine Reihe von Modellen und Konzepten dafür entwickelt haben, wie Kinder Fernsehen aufnehmen, wie sie es verarbeiten, was das Fernsehen eventuell mit ih-nen macht. Die praxisorientierte pädagogische, psychologische, soziologische For-

*) Das Filmbeispiel stammt aus „Clive James on TV“; den Hinweis auf diese Sendung ver-danke ich Dr. H. J. Wulff, Freie Universität Berlin.

schung favorisiert heute Konzepte, die **Fernsehen als kommunikative und sinnvolle Tätigkeit im Fluß der alltäglichen Ereignisse, Erlebnisse und Beziehungen versteht****). Dieses Konzept leitet im folgenden die Auswahl und die Einordnung von Beobachtungen, wie Kinder mit Fernseherlebnissen umgehen. Wichtig sind dabei u. a. vier systematische Gesichtspunkte, die in Form von Thesen zusammengefaßt werden:

- „Fernsehen“ als Rezeption und als Verarbeitungsprozeß ist immer in die direkte soziale Beziehung der Kinder integriert. Die alltäglichen sozialen Beziehungen bieten – quasi als Basis der Fernseherlebnisse – wichtige pädagogische Möglichkeiten, um die Verarbeitung dieser Erlebnisse zu unterstützen.
- Fernsehen ist strukturierender Teil der Lebenswelt der Kinder. Deshalb sind Fernseherlebnisse immer in das alltägliche Medien- und Konsumnetz und in die Erfahrungen bzw. Erlebnisse, die die Kinder damit haben, eingebunden. Für Pädagogen ist hier die entscheidende Aufgabe, mediale Defizite und Erlebnisdefizite des alltäglichen Medien- und Konsumnetzes zu kompensieren.
- Die handlungsleitenden Themen der Kinder geben der Fernsehrezeption und der Verarbeitung von Fernseherlebnissen die entscheidende Dynamik. Will man als Pädagoge verstehen, wie und warum Kinder Fernseherlebnisse verarbeiten bzw. dieses nicht tun, dann muß man versuchen, die handlungsleitenden Themen der Kinder zu verstehen.
- Kinder integrieren Fernseherlebnisse in ihre symbolischen Verarbeitungsprozesse. Eine Voraussetzung dazu ist, daß sie dazu die sprachlichen und gestalterischen Voraussetzungen und Hilfsmittel haben. Hier liegt ein weites Feld pädagogischer Aktivitäten.

Bei jeder dieser Thesen ist zu fragen, ob und welche Erklärungshilfen es für das sadistische Filmbeispiel „Todesangst in der Telefonzelle“ gibt bzw. ob es Hinweise darauf gibt, wie Kinder so etwas verarbeiten oder abwehren könnten.

2. Wie wir das Verhältnis Kinder/Fernsehen einschätzen und bewerten – Alltagstheorien und Modelle zur Fernsehrezeption und zur Fernsehverarbeitung

Unsere Alltagstheorien kreisen in der Regel um Denkfiguren wie „Droge im Wohnzimmer“ (Winn 1984), „Leben aus zweiter Hand“ (Bauer/Hengst 1980), „Konsum-Kinder“ (Preuss-Lausitz 1983), „Realitätsflucht in eine heile Welt“ und um Passivität. Meines Erachtens tauchen immer wieder folgende Vorstellungen und Bewertungen auf:

**) Hier sind folgende Arbeiten anregend: Aufenanger 1988, Charlton/Neumann 1986, Hengst 1983, 1985, Rogge 1982, Bachmair/Bachmair 1984, Bachmair u. a. 1985, Erlinger 1989

Das durch Phantasien gefährdete Kind

Bei diesen Alltagstheorien und Denkfiguren steht einmal das üppige und uner-schöpfliche Phantasie-Angebot des Fernsehens als Problem für Kinder im Mittel-punkt der Beurteilung durch Erwachsene. Fernsehen macht süchtig nach einer Traumwelt der Helden und Prinzessinnen! Es macht abhängig von der Bilderflut ei-nes Phantasie-Schlaraffenlandes, das den Kindern den Boden der Wirklichkeit un-ter den Füßen wegrißt und das sie abhängig vom immerwährenden Medienkon-sum macht.

Das arme Kind in der Ersatz-Welt

Daneben kreisen unsere Befürchtungen um einen zweiten Problempunkt: Die Män-gel-Kinder, die in einer Ersatz-Welt aufwachsen müssen. Die eigentliche Kinder-welt, in der Kinder aufwachsen sollen, wäre so etwas wie Heidis Bergwelt: einfach, klar und unmittelbar. Keinesfalls die autogerechte Stadt der überbetreuten und ge-langweilten Kinder, die sich Abenteuer, Nähe und Sinneslust aus dem Fernsehange-bot herausholen müssen.

Das passive Kind als Opfer von Fernsehwirkungen

Zu diesen beiden Problempunkten gesellt sich in der Wahrnehmung bzw. in der Einschätzung von Kindern zumeist ein dritter: die überfütterten, „abgefüllten“ pas-siv konsumierenden Kinder als Opfer von Medienwirkungen, von denen sie hilflos und ohne den Ausschaltknopf zu finden, überflutet werden. Diese Art des Denkens ist immer wieder durch Ergebnisse der Medienwirkungsforschung unterstützt wor-den. Wirkungsforschung denkt – wie das Lasswell (Lasswell u. a. 1952) Ende der 40er Jahre formuliert hat – Massenkommunikation als Transport von Informatio-nen von einem aktiven und mächtigen Sender zu einem passiven und ohnmächtig reagierenden Rezipienten.

Zur Beurteilung des Telefonzellen-Horrorfilms greifen wir vermutlich auf den 3. Problempunkt bzw. Einschätzung zurück: Der Rezipient als passives Opfer. Alle drei Denkansätze bzw. Konzepte – ob sie nun die Kinder als **phantasiegefährdet** an-sehen, ob sie herausstellen, daß die Kinder in einer **verarmten Medienwelt** aufwach-sen müssen oder ob sie die Kinder als **passive Abnehmer und Opfer** von Medienwir-kungen sehen – formulieren Erfahrungen, die die erste Fernsehgeneration gemacht hat: Anfang der 50er Jahre saßen überall die Menschen vor dem neuen und faszinierenden Fernsehapparat, tauchten in eine abenteuerliche oder heile Phantasie-welt, während draußen die Industriekultur alles zu überwuchern begann.

Fernsehen als integriertes Alltagsereignis

Erst das alltägliche Fernsehen der zweiten Fernsehgeneration, ab den 70er Jahren, brachte neue Denkansätze: **Fernsehen als integrierter Teil des Alltags und des Le-benslaufs: Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik im Fluß der Alltagsereignisse und des Alltagshandelns: Fernsehen im Gefüge sozialer Interaktionen.** Auf der Basis die-

ses Konzeptes ist dann auch Fernsehen ein Teil sinnvoller Lebensgestaltung, sinnvoller Beziehungen, sinnvoller Kommunikation. Dabei ist es für die erste Fernsehgeneration gar nicht leicht, diesen Sinn zu entdecken und zu akzeptieren.

Es sind in den letzten Jahren eine Reihe von Forschungsprojekten durchgeführt worden, die Fernsehen im Fluß des Alltags untersuchen. Charlton und Neumann (1986) haben dafür den wohl prägnantesten Arbeitstitel formuliert: „**Medienkonsum und Lebensbewältigung**“ So gesehen ist es dann wichtig zu fragen, wie und warum Kinder miteinander reden, spielen, handeln und wie dabei das alltägliche Fernsehen eingreift und wirkt. Leitfrage ist: Welchen individuellen Sinn macht das allgegenwärtige Fernsehen für Kinder, um sich in ihrer Lebenswelt, in ihren sozialen Beziehungen mit ihren Themen zurechtzufinden.

3. Fernserlebnisse im alltäglichen Handlungs- und Ereignisfluß – Die These von der Notwendigkeit der sozialen Einbindung von Fernserlebnissen.

Das folgende Beispiel ist typisch für die Art und Weise, wie Kinder aktiv verarbeiten, indem sie integrieren.

In diesem Satz fehlt die Aussage, was die Kinder integrierend verarbeiten. Für die Kinder sind Fernserlebnisse eine Angelegenheit unter vielen. Nur aus der Sichtweise der Erwachsenen sind Fernserlebnisse dominant, so daß sie als etwas Besonderes verarbeitet werden müssen. Im Handlungsfluß des Kinderalltags sind ständig Realerlebnisse und Fernserlebnisse, Wünsche, Phantasien und Themen zu verarbeiten. Die Kinder tun es, indem sie redend, handelnd, spielend, träumend bearbeiten, was auf sie im Fluß der Handlungsereignisse einwirkt. Dabei beziehen sie all das, was in ihnen vorgeht, aufeinander.

Dazu ein Beispiel*, bei dem ein Junge, er ist etwa sieben Jahre alt, von Schule, Leistungsdruck und Fernsehen erzählt. Zuhörer ist ein Erwachsener. Der Junge redet als erstes von Enge und Druck**: Er sitzt allein, weil er sonst nicht genügend Platz für sich hat. Er kann keine Pferde malen, ja noch nicht einmal einen Esel – sagt er –, obwohl die anderen auf ihre Pferdebilder sogar eine „2“ kriegen.

Die anderen Kinder hänseln ihn: „Da sagen sie Elefant zu mir.“ Er spricht auch davon, daß er geprügelt wird. Dazu sein Wunsch: „Ich könnte den Uli so verdreschen, daß dem Hören und Sehen vergeht. – Echt! Wenn ich den Bodo mal verprügeln könnte! Wenn ich genug Boxen kann, dann box ich den mal richtig zusammen.“

*) Die Verarbeitungsmöglichkeit des Jungen unterscheidet sich von den Verarbeitungsmöglichkeiten von Kindergartenkindern an der Stelle, an der der Junge sehr kompetent mit der Sprache umgeht. Bei Kindern im Kindergartenalter steht statt dessen das Aktionsspiel stärker im Vordergrund.

***) Das Beispiel ist ausführlich dargestellt in Bachmair/Röhner 1982.

Vom aggressiven Wunsch wechselt das Gespräch in die Phantasie: „Wenn sie mich mit dem Elefant ärgern, denke ich mir, wenn ich beißen würde, dann wär ein mächtiger afrikanischer Elefant, rein kommen und die alle mal mit dem Kilometer zertrampeln.“ Über „Schlangen“ und „Tiger“ kommt der Junge zu einer aktiven erzählten Kampfszene: „Mußt Du Dein Gewehr packen, die ham da auch so ganz schwere Colts dabei ... zweimal schießen oder viermal schießen. Dann ist er nur hin. Aah mit so 'nem einfachen Tiger wirste leicht fertig.“ Weiter erzählt er eine Szene, wie ein Tiger mit dem Lasso gefangen wird. Das ist vermutlich eine Nacherzählung eines Ausschnitts eines Fernsehfilms. Das bestätigt er selber, indem er von einem mutigen jungen Mann erzählt: „Ich hab mal im Fernsehen so Leute gesehen ... Der war in Afrika, der mußte so 'nen Tiger ... einfangen.“ In seiner Erzählung macht der junge Mann das sehr erfolgreich, ohne Waffen, nur mit einem Lasso.

Nachdem der Junge diese Filmschilderung gebracht hat, wirkt er sehr entspannt und gelöst. Wie läßt sich das erklären? Er hat in diesem wenige Minuten dauernden Gespräch sein Schul- und Gruppenthema „Enge, angegriffen sein“ mit seinem Wunsch zu kämpfen und mit Fernseherlebnissen zusammengebracht. In einem vielfältig verschlungenen, assoziativen Phantasieprozeß integriert der Junge Realerlebnisse und Fernseherlebnisse, Phantasiebilder und Fernsehbilder. Sie bilden dann zusammen für ihn eine entspannende Einheit. Eins paßt dabei zum anderen: Der vermutlich aufregende Fernsehfilm kommt zur Sprache und macht Sinn in seiner Gruppensituation und befördert seine Lösungswünsche.

Wichtig ist, daß in diesem Beispiel drei Komponenten von Gewalt zusammenpassen. Vermutlich passen sie nicht nur zusammen, sie dürften eine sich verstärkende Einheit bilden: Gewalterfahrungen in der Schule (Enge, Leistungsdruck, gehänselt werden), Gewaltphantasien (kämpfen) und gemäßigte Gewaltdarstellungen des Films (Tierfang mit dem Lasso). Dieser Prozeß der Integration von Realerfahrungen, Phantasien und Wünschen ist eine sehr eigenständige und aktive Angelegenheit des Jungen. Die Fernseherlebnisse des Jungen werden insofern bearbeitet, als er sie seinem Thema, seinen Ängsten und Wünschen zuordnet. Die Fernseherlebnisse machen hierbei Sinn und helfen ihm, sich zu artikulieren. Nicht bearbeitet wird die gewalttätige Seite der Fernseherlebnisse. Sie bekommen im Prozeß der integrierenden Verarbeitung sogar den Charakter des völlig Normalen, des Üblichen und des Gängigen. Dies könnte für Kinder auch das Interpretationsmuster für den sadistischen Film mit dem Telefonhäuschen abgeben, was vermutlich dazu führt, daß für Kinder dieser Film keine herausragende Angelegenheit ist wie für die Erwachsenen.

Diese einfachen Prozesse der verarbeitenden Integration sind zumeist **unauffällig** in dem alltäglichen Handlungsverlauf eingebettet und sind, weil sie so unscheinbar sind, leicht als aktiver Gestaltungsprozeß eines Kindes zu übersehen. Dieses sich trotzdem bewußt zu machen, ist besonders eine Aufgabe für den Erwachsenen, der solche Prozesse fördern und unterstützen will. Dabei reicht sehr oft empathisches Zuhören und das Zulassen von Phantasien, Themen, Fernsehbildern. Ebenso wich-

tig ist, die altersbezogenen sozialen Aktivitäten und Beziehungen der Kinder als die Integrations-Basis auch für die Fernseherlebnisse zuzulassen, gerade auch die kurzen, assoziativen Aktionsspiele der Kinder.

Weil die Verarbeitungsprozesse der Kinder voll in den Alltag eingebettet sind, unterliegen sie auch der Dynamik, die diesen Alltag mitgestaltet. Das ist einmal das den Kinderalltag strukturierende **Medien- und Konsumnetz als äußerer Rahmen**. Zentral sind die subjektiven **handlungsleitenden Themen** der Kinder. Sie bilden sozusagen Ziele und Wegweiser durch den Alltag, durch Erlebnisse und Phantasien. Hinzu kommen die **Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern**, die wesentlich sind, um Fernseherlebnisse in die kindlichen symbolischen Verarbeitungsprozesse zu integrieren.

Wie Medien- und Konsumnetz, Themen der Kinder, Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten zusammenwirken, hängt entscheidend von der sozialen und kommunikativen Einbettung ab. (Im skizzierten Beispiel gibt der erwachsene Zuhörer den Anstoß für den aktiven Integrationsprozeß des Jungen.)

4. Fernseherlebnisse im Medien- und Konsumnetz*

Fernsehen ist Leitmedium in einem Medien- und Konsumnetz, das unvermeidbar alle Handlungen, Erfahrungen, Phantasien und Wünsche tangiert und strukturiert. Deshalb orientieren sich die Kinder auch mit ihren Fernseherlebnissen an bzw. innerhalb dieses Netzes. Zu dieser These ein Familienbeispiel:

Ein Junge, Grundschüler, 7 Jahre alt, der das Fernsehprogramm schon lesen kann, und seine kleine Schwester, ca. 5 Jahre alt, warten den ganzen Tag auf die Sendung „Der Tigerjäger“ Sie warten deshalb, weil im Fernsehprogramm stand, es wäre ein Film vom japanischen Robin Hood. Beide können mit dem Stichwort „Robin Hood“ etwas anfangen, beide warten auf einen ganz spezifischen Film, der sozusagen in eine Abfolge von Robin-Hood-Filmen paßt. Die Kinder reden auch genau mit dieser Formel vom Film, auf den sie warten: „Wann kommt der japanische Robin Hood.“ Frühere Filmerlebnisse strukturieren also Erwartungen. Die Filmankündigung ruft Serien-Erlebnisse wach und schafft damit so etwas wie einen Erwartungshintergrund. Der Film beginnt. Als der „Tigerjäger“ nach einigen Minuten auftaucht, ruft der Junge kommentierend: „Der ist wie Bud Spencer, nur in China.“ Bald danach versinkt der Junge in Schweigen, kaut an den Nägeln, um dann während einer Kampfszene den Bezug zu Bud Spencer zu wiederholen.

Mit der Figur des Bud Spencer wird der bedrohliche Kampf des Films in das Handlungs- und Beziehungsmuster dieser Filmfigur eingeordnet: Bud Spencer ist eine

*) Ein Überblick, wie dieses Medien- und Konsumnetz für Kinder aussieht, findet sich u. a. in: Schriftenreihe Media Perspektiven Bd. 1, 1981; Jensen/Rogge 1980; Children's Media Growing up in Pictures.

riesige Vaterfigur, die kämpfend erfolgreich beschützt. Diese Einordnung des aktuellen Kampffilmes in die Geschichte vom starken, kämpfenden und damit beschützenden Vater gibt dem Jungen Beruhigung und auch die Hoffnung auf ein friedliches, gutes Ende. Die bekannte und vertraute Figur und deren Handlungsmuster bzw. deren Thematik wird aktiv als Verarbeitungshilfe verwendet. So lassen sich für den Jungen die brutalen Gewaltdarstellungen aushalten. Über einen aktiven Assoziationsprozeß zieht der Junge beruhigende Fernseherlebnisse heran, um damit die bedrohlichen aktuellen Fernseherlebnisse zu bearbeiten: Die beschützende Gewalt wird gegen die zerstörende Gewalt gesetzt. Das Medien- und Konsumnetz bietet Gewaltdarstellungen in unterschiedlichsten Funktionen an, so daß sich Kinder auch auf entlastende Gewaltdarstellungen bei der Fernsehrezeption beziehen und verlassen können.

Das trägt nun sicher auch zur weiteren „Normalisierung“ von Mediengewaltdarstellungen bei. In vielen dramaturgischen Kontexten, z. B. im Action-Film, wird dann diese „normale“ Gewaltdarstellung durch noch exzessivere überboten, um eben den Charakter der Normalität zu verlieren. Hier setzt möglicherweise auch das Ausgangsbeispiel an.

Dem fünfjährigen Mädchen stehen solche relativierenden Erfahrungen mit Filmfiguren nicht zur Verfügung. Aber auch sie hat medienspezifische Erfahrungen, die ihr helfen. Auf die Frage der Mutter während des Films: „Ist es sehr grausig, hast Du Angst?“ sagt das Mädchen: „Ist nicht grausig, nur die Musik.“ Damit schafft sie sich auch Entlastung, und zwar indem sie das Filmerlebnis auf zwei Bereiche aufteilt, die unterschiedlich bedrohlich bzw. attraktiv sind: Der „grausige Musikeil“, der die Handlung des Films ja nur begleitet, läßt die Möglichkeit offen, weiter zuzuschauen, weil die Musik ja als Ursache von Bedrohung und Angst identifiziert und „verortet“ ist. Jetzt ist die grausige Musik vermutlich eher eine Nebensache. Dazu setzt das fünfjährige Mädchen sicher auch ihre Erfahrungen mit Filmdramaturgie ein, daß und wie Bild- und Tonteil eines Filmes sich unterstützen bzw. entlasten.

Diese Vorerfahrungen inhaltlicher wie dramaturgischer Art werden zunehmend bedeutsamer für die Fernsehrezeption. So trifft der Film vom Schlangenüberfall in der Telefonzelle auf eine Fülle von Fernseherlebnissen mit „Vorsicht Kamera“ Das Muster der alltäglichen Fallstricke, die Fernseherteams auslegen, kann auch hier entlastend und verharmlosend wirken. Hinzu kommt das dramaturgische Schema der Show: Gleich kommt die entlastende Musikeinlage oder der plaudernde Moderator oder die Werbeeinblendung. Der gewalttätige Irrsinn ist damit dramaturgisch kompensiert und domestiziert. Mit dieser Kompensation und Domestizierung hat das Mädchen ihre zuverlässigen Erfahrungen. Der Junge hat noch eine andere Erfahrung gemacht, auf die er vertraut: Man kann auch in ein anderes Genre wechseln, vom blutrünstigen Samurai-Film zum beschützenden Bud Spencer. Diese Verarbeitungs- bzw. Abwehrfähigkeit von Kindern beruht darauf, daß sie schon sehr früh differenzierte Erfahrungen mit dem eng gewebten Mediennetz haben.

Diese differenzierten Medienerfahrungen schon kleiner Kinder dürfen jedoch nicht zum Entlastungsargument für Medienproduzenten werden. Die Anbindung der realistischen Darstellungen eines tödlich bedrohten Menschen und dessen Todesangst an die Spiel- und Schabernackerfahrungen von „Vorsicht Kamera“ bzw. des Kuriositätenmagazins bringt nur so etwas wie die Schmerzdämpfung bei der Rezeption.

5. Die Themen der Kinder als Dynamik für die Verarbeitung von Fernseherlebnissen*

Kinder ordnen ihre jeweiligen Medienerfahrungen, indem sie sich auf andere Medienerfahrungen beziehen. Die Gefahr besteht nun, daß damit Nicht-Medienerfahrungen (also die direkten Erfahrungen mit und in ihrer Lebenswelt) an Bedeutung verlieren und daß sich die Kinder deshalb immer mehr auf ihre Medienkompetenz verlassen. Ob eine vergleichbare Entwicklung in bezug auf die alters- und geschlechtsspezifischen Themen der Kinder sowie auf ihre Alltagsthemen läuft, läßt sich im Moment nicht abschätzen. Es läßt sich noch nicht beurteilen, inwieweit z. B. die allgegenwärtigen Gewaltdarstellungen der Massenkommunikationen eigene Themen setzen.

Für die Rezeption und Verarbeitung von Fernseherlebnissen sind die subjektiven und handlungsleitenden Themen der Kinder von entscheidender Bedeutung: groß oder klein sein wollen, geliebt sein, im Mittelpunkt stehen, behütet werden oder eigenständig etwas ausprobieren. Mit diesen oder ähnlichen Themen strukturieren Kinder aktiv den alltäglichen Fluß der Ereignisse und Erlebnisse, auch der des Fernsehens.

Dazu ein Beispiel, wie ein sechsjähriger Junge im Kindergarten völlig anders als erwartet eine Sendung aus der Kinderfernsehserie „Neues aus Uhlenbusch“ rezipiert. Er holt sich aus dem Film und aus der Filmgeschichte das heraus, was für sein Thema wichtig ist.

„Neues aus Uhlenbusch“ ist eine Fernsehserie, bei der man als Medienpädagoge ins Schwärmen gerät. Sie setzt bei den Alltagserfahrungen und den subjektiven Themen der Kinder an und erzählt ihnen mit ruhiger Dramaturgie Geschichten von Kindern aus einem Dorf: freundlich, zurückhaltend, verständnisvoll.

Vier- bis sechsjährige Jungen und Mädchen eines Kindergartens sitzen mit zwei Erziehern (ein Mann, eine Frau) vor dem Fernsehapparat und schauen sich die Sendung „Ein Tier ist ein Tier“ an. In dieser Sendung geht es um einen Jungen, etwa sechs Jahre alt, der ein Ferkel mit einer Flasche aufgezogen hat. Er soll nun das Ferkel verkaufen, weil es groß genug ist. Er will es auch verkaufen, um sich vom Erlös ein Fahrrad zu kaufen. Als der Konflikt „Ferkel verkaufen oder nicht“ im Mittelpunkt der Filmhandlung steht, beginnt der Junge heftig zu weinen. Dies ist für den

*) Die Beispiele sind ausführlich dargestellt in Bachmair 1989.

Beobachter um so verblüffender, als der Junge vor Beginn des Films recht rüde und bestimmend mit anderen Kindern umgegangen ist. So hat er einem Mädchen gedroht, es rauszuwerfen, wenn es nicht spurt.

Der Fernsehapparat wird abgeschaltet, weil der Junge weint. Der Erzieher geht nun intensiv auf den Jungen ein, nimmt ihn auf den Schoß und versucht ihn zu verstehen. Er fragt, ob ihn der Verkauf des „Ferkels“ so traurig macht. Der Junge redet nicht mehr, er kann nur noch schluchzen. In einem auf die Filmgeschichte bezogenen, einfühlsamen Gespräch gelingt es dem Erzieher und dem Jungen erst über das Ferkel zu reden („Das Schwein wird jetzt noch nicht geschlachtet“) und dann über die Erfahrungen, die der Junge mit Tieren auf dem Bauernhof gemacht hat. Der Junge läßt sich auf diese reale Sichtweise, die ihm der Erzieher anbietet, ein. Er stellt heftig fest, daß er beides hat, ein Kettcar und einen Hasen; daß seine Erlebnisse anders verlaufen sind als im Film. Das Gespräch endet mit einer Aussage über Rivalität und Kampf:

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

Erzieher: Das können wir uns dann doch auch mal angucken?

Junge: Mmh, das würde 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: Wir können dann mit dem Adler wegfliegen.

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

Was ist passiert zwischen seinem befehlenden Umgang mit dem Mädchen und der Aussage vom Adler, der alle auffressen soll? Film und Erzieher haben in der richtigen „Sprache“ das aktuelle und sicher widersprüchliche Thema des Jungen tangiert und ihn zum Weinen und zum Reden gebracht.

Der Film hat sein Thema angesprochen, das der Junge auch empfinden konnte, weil der Film die Geschichte ruhig und intensiv emotional erzählt. In dieser Situation zeigt er mit unartikulierte Weinen und Jammern seine Schwäche und Hilflosigkeit; sein Thema „bricht“ auf.

Auf diese Schwäche und Hilflosigkeit geht der Erzieher geduldig ein, bietet ihm dazu Bilder aus dem Film und dann darüber hinaus aus dem realen Erlebnisbereich des Jungen an. Von hier aus kommt der Junge dann wieder bei seinen aggressiven Rivalitätsphantasien an. Diese emotionale „Bewegung“ vom dominanten Bestimmer in der Gruppe über hilfloses Jammern bis zur gewalttätigen Rivalitätsphantasie dürfte für den Jungen notwendig sein, um Hilflosigkeit und Dominanz in seiner Phantasie und in der Gruppenwirklichkeit zu integrieren.

Dazu war ein Film-Thema und eine Film-Dramaturgie nötig, die bei den Wirklichkeitserlebnissen der Kinder ansetzt. Ebenso notwendig war der einfühlsame Erzieher, der die schwierige Bearbeitung des Themas kompetent unterstützt, ohne in Aktionismus zu verfallen. Die Initiative und Aktivität geht jedoch vom Jungen aus, der auf seine Weise und seinem Thema entsprechend den Film rezipiert.

Um auf das Ausgangsbeispiel zurückzukommen: Zu fragen ist, welches Thema den Filmproduzenten geleitet hat bzw. welche archetypischen Darstellungsweisen und Themen mit diesen sadistischen Filmbildern verbunden sein könnten.

Von diesen thematischen Möglichkeiten des Films oder einzelner Filmbilder aus ließe sich dann auf die Thematik möglicher Rezipienten und ihre Verarbeitungsmechanismen schließen. Die Symbolik des Adlers, der Menschen wegschleppt, deutet Berührungspunkte an. Nur, und das ist entscheidend, diese Symbolik entstammt der Bilderwelt der Märchen und Mythen und ist damit in eine völlig andere Darstellungsdramaturgie bzw. in andere soziale Beziehungen (Geschichten erzählen) eingebettet.

6. Sprache und Gestaltungsmöglichkeiten*

Die Verarbeitungsmöglichkeiten von Fernseherlebnissen sind eng verbunden mit den Möglichkeiten der Kinder sprachlich symbolisch zu handeln, zu verstehen, sich zu artikulieren. Das ist jedoch keine Fähigkeit, die sich mit traditionellen schulischen Kategorien fassen läßt. Es geht ja um die symbolische Integration von Mediendarstellungen, handlungsleitenden Themen, sozialen Situationen, Phantasien, Bildern, Sprache usw. Das regressive Jammern des Jungen und sein sprachlich formuliertes Bild vom gewalttätigen Adler entsprechen sich. Beides sind adäquate Ausdrucks- und Bearbeitungsweisen. Voraussetzung dafür, daß der Junge zu seinen Ausdrucks- und Bearbeitungsweisen kommt, war eine Mediendarstellungsweise, die mit ruhigen Bildern eine Geschichte erzählt. Bei dieser Art der Filmerzählung kann sich ein Kind an eigene Erlebnisse zurückerinnern und hat den nötigen Raum für seine aktuellen Emotionen.

Diese Entsprechung von Film-Sprache und Kinder-Sprache ist die Ausnahme, was gerade kleinen Kindern erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Die Darstellungsweise der Filme macht sie in der Regel reaktiv; sie gewinnen keine Distanz zum Filmerleben. Dazu ein Kindergartenbeispiel: In einer Gruppe drei- bis fünfjähriger Kinder wird ein Film der Serie „Wickie“ angeschaut. Dabei handelt es sich um einen gängigen Comic-Film, der sehr schnell geschnitten ist. Die Einstellungen wechseln jeweils nach zwei bis sechs Sekunden. Alle ein bis zwei Minuten geht die Filmgeschichte entscheidend weiter, kommt also etwas Neues. Zusätzlich verwendet der Film im Bild- und Tonteil auch noch eine Fülle von Darstellungselementen. Folge ist, die

*) Die Beispiele sind ausführlich dargestellt in Bachmair 1989.

Kinder nehmen nur einzelne Handlungselemente wahr, schaffen es dabei nicht, den roten Faden des Handlungsverlaufs zu erfassen. Sie verstehen aber wesentliche emotionale Punkte der Geschichte, wenn auch isoliert, ohne Einblick in den Gesamtzusammenhang.

So beschließen im Film Seeräuber das Dorf Wickies mit Brandpfeilen. Ein Kind fragt aufgeregt: „Warum brennen denn die Häuser?“ Antwort eines anderen Kindes: „Weil die Gespenster kommen.“ Ein drittes Kind: „Ruft ganz schnell die Polizei an – Feuerwehr ganz schnell und dann die Polizei.“ Ansonsten sitzen die Kinder gebannt, stumm, passiv da. Die Bedrohung durch Angriff und Brand haben die Kinder erfaßt, aber nicht dessen dramaturgische Funktion. Sie versuchen diese Bedrohung in ihr Denkschema einzupassen: die mächtigen Helfer der Feuerwehr und der Polizei; die diffuse Bedrohung der Gespenster. Beide Figurentypen, Gespenster und Polizei/Feuerwehr, passen jedoch nicht in die Sendung, geben keine Verständnishilfe, aber vielleicht emotionale Entlastung.

Medienpädagogische Praxis

Die Erzieher versuchen nun an dieser Stelle medienpädagogisch aktiv zu werden. Es werden einige Wickie-Comic-Hefte gekauft. Die Kinder beschäftigen sich zum Teil ohne Anleitung mit den Comicfiguren oder sie lassen sich die Bildgeschichten vorlesen. In der Folge integrieren sie die Comicfiguren in ihre üblichen Aktionsspiele:

Einige Kinder jagen sich durch den Kindergarten. Bastian hat einen Bleistift, den er als Pistole verwendet. Er sticht damit einen der Erzieher mehrfach in die Rippen, der daraufhin bei dem Spiel ebenfalls mitmacht. Der Erzieher spielt jetzt den bösen Sven und jagt den Kindern hinterher, versucht sie zu fangen. Dann dreht sich das Spiel um, die Kinder versuchen den Erwachsenen zu fangen, um ihn ins Gefängnis zu sperren. Dabei wird er auch hingeworfen und gewürgt. Während die Kinder den Erwachsenen ins Gefängnis sperren, sagen die Kinder, sie seien jetzt Polizisten. Im Verlauf dieses Spiels geben die Kinder folgende Kommentare: Christian: „So, jetzt ist der Sven tot.“ Darauf antwortet ein anderes Kind: „Die Wikinger haben den bösen Sven nie umgebracht.“ Michel: „Doch! Die Wikinger müssen den Sven umbringen, weil sonst Sven die Goldmünze von Wickies Vater geklaut hätte.“

Mit Hilfe der Buchdarstellungen nähern sich die Kinder den wesentlichen Figuren und ihren jeweiligen Handlungsmustern, z. B. wie gewalttätig sie sind. Sie probieren verschiedene Handlungsmöglichkeiten aus und setzen sie in Bezug zu ihrem eigenen Thema. Dabei entwickeln sie auch ein einfaches Interpretationsmuster für die Rezeption anderer Filme der Serie. So formuliert ein fünfjähriges Mädchen in einer Angriffssituation, die der Film zeigt: „Wickie hat tolle Ideen, die Wikinger gewinnen immer.“ (Dies ist genau ein Element des Serienschemas!)

Am Ende des Films wollen die Kinder den Film nicht einfach noch einmal sehen. Sie wollen jetzt bestimmte Szenen oder Figuren noch einmal vorgeführt bekom-

men: „Wann kommt denn der dicke Sven noch mal?“ oder „Ich möchte noch mal sehen, wie der Dicke die Pfeile losgelassen hat und wie der dicke Sven da sitzt in seinem Stuhl.“ Kinder haben nun etwas Distanz zum Film; sie können mit ihren Erlebnissen umgehen, weil sie das Muster der Hauptfiguren verstanden haben. Dazu mußten sie die Handlungsfiguren als Bestandteile der Geschichte kennenlernen und in ihren Aktionsspielen ausprobieren.