

Ben Bachmair

Bewegte Bilder - veraltete Schule

Folgen medienbedingter Veränderungen für Kommunikation, Lernen und Kultur

Die Industriegesellschaft hat zuerst aus Gründen der Zweckmäßigkeit im 19. Jahrhundert die Schule für alle eingeführt (weil alle qualifiziert arbeiten sollten). In der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts wurde die Schule im Rahmen der notwendigen Egalisierung einer republikanisch verfaßten Konsumgesellschaft zum demokratischen Instrument der Bildung für (prinzipiell) alle. Die konzeptionelle Grundlage war und ist, Kindern die am Buch und an der Kalkulation orientierten Kulturtechniken zu vermitteln.

Es war und ist ein widerständiger und mühsamer Lernprozeß, den Lehrer durchsetzen mußten und müssen. Weil die Welt der fortschreitenden Industriegesellschaft sich in immer mehr und weit auseinanderliegende Felder und Lebensbereiche ausdifferenziert, bekam die Schule zunehmend die Aufgabe, dies alles zu integrieren, durchschaubar zu machen, einzuführen und vorzubereiten. Konzeptionell lag nahe, Unterricht am Begriff der Erfahrung festzumachen.¹ Dabei geht es im Kern darum, die Wirklichkeit außerhalb der Schule in der Schule zum Gegenstand der Erfahrung der Kinder werden zu lassen. Zur Aufgabe des Lehrers wurde, die Wirklichkeit anschaulich in die Schule hereinholen. Die realitätsnahe Repräsentation per Bild oder später per Film und Magnetband paßte in dies Erfahrungskonzept von Unterricht. Die Medien- didaktik nahm sich der hierbei anfallenden didaktischen Planungs- und Entwicklungsarbeit an.

Was geschieht, wenn nun die gemeinsamen Grundlagen von Schule und „bewegten Bildern“ verschwindet? Was tun, wenn die tragende Logik der „bewegten Bilder“ nichts mehr mit der uns bekannten und vertrauten Wirklichkeit zu tun hat, wenn die „bewegten Bilder“ stattdessen selber zur (Konsum)-Wirklichkeit werden, indem sie den Raum für Phantasien inszenieren? Dann gehen die Kinder in die Schule und eignen sich dort arbeitend definierte Techniken und Sachverhalte an, lernen Ereignisse zu beschreiben und zu analysieren. Danach gehen sie nach Hause in eine perfekte Konsumwelt, in der sie sich per Fernbedienung

aus 20 Fernseh-Kanälen ihr Bilder-Arrangement zusammenstellen, umgeben sich kreativ mit Spielzeug-Systemen, verständigen sich mit den Zitate der aktuellen Fernsehserien, reizen die Schmerzgrenze der Eltern bei Gewalt-Darstellungen, um zu zeigen, daß sie schon viel stärker sind als vermutet usw. usw.

Die Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit von Medien und Konsum hat den Charakter eines neuen Typs sozialer Wirklichkeit² angenommen, der mit der uns vertrauten Wirklichkeit als erfahrbares Ereignis und analysierbaren Sachverhalt wenig zu tun hat. Was tun, wenn die Wirklichkeit der Lebenswelt der Kinder aus der Logik der Schulwirklichkeit herausfällt und sich die Wirklichkeit der Schule nur noch aus der Arbeits-Welt und der Welt der Wissenschaft speist?

1. Zugänge zum Phänomen Medien/Massenkommunikation

Seit Fernsehen Ende der 60er Jahre zum Leitmedium einer konsumorientierten Welt und die Kommunikationstechnologie in den 80er Jahren wesentlicher wirtschaftlicher Innovationsfaktor wurde, sind die vertrauten Theorien und Erklärungen, was denn Medien und Massenkommunikation sei, ins Wanken gekommen.³

1.1 Das Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation

Die bekannteste Theorie der Massenkommunikation hat den Zusammenhang Menschen und Medien aus der Perspektive der Logik und der Organisation der Massenkommunikation betrachtet und die Mensch/Medien-Beziehung als Beziehung von Sender und Empfänger interpretiert. Ende der 40er Jahre brachte Lasswell⁴ diesen theoretischen Kernpunkt auf die eingängige Frage: Wer sagt was zu wem über welchen Kanal mit welchem Effekt? Shannon und Weavers⁵ griffen zu kybernetischen Argumenten, um damit diese Frage noch näher an die Organisation der Massenkommunikation heranzutragen. (Die mehr oder weniger komplexen Schemata dazu sind allgemeiner Wissensbestand.)

Als Fernsehen Ende der 60er Jahre alltäglich geworden war, „entdeckte“

man in der Massenkommunikationstheorie den aktiv handelnden Rezipienten bzw. den Menschen, der die Erfahrungen mit und aus den Medien sowie die Bilder/Symbolik der Medien in seinen Alltag und in seinen Lebenszusammenhang aktiv integriert. Der sog. Nutzenansatz (Blumler⁶: Uses and Gratifications Approach) ging nicht mehr davon aus, daß die Menschen Abnehmer, quasi Endverbraucher von Medien sind, sondern daß sie mit den Medien und den Medieninformationen etwas machen. Teichert⁷ ging in den 70er Jahren den entscheidenden nächsten „theoretischen Schritt“ und beschrieb „Fernsehen“ als Form des sozialen Handelns. Die theoretische Weiterentwicklung stellte dann den symbolischen Charakter von Massenkommunikation in den Vordergrund (theoretische Grundlage waren und sind hier die Arbeiten von z. B. G.H. Mead und Alfred Schütz⁸). Was auf dem Bildschirm erscheint, ist demnach symbolisches Material unserer Kultur, das funktional der Sprache entspricht.⁹

1.2 Zugangsweisen von Pädagogen

Diese theoretische Zugangsweise wurde in der Folge für eine Medienpädagogik wichtig, die nicht nur auf die jeweils neuen Medien reagiert, indem sie diese in den Unterricht als didaktische Hilfsmittel integrieren oder zum Unterrichtsgegenstand machen will.

Die „reaktive“ didaktische oder medienpädagogische Beschäftigung mit den jeweils neuen Medien beruht zum Teil auf der Faszination, die von den Medien ausgeht. In den 20er Jahren trägt z.B. der Lehrer als Amateurfotograf sein Hobby in Form der Lichtbildarbeitsgemeinschaft in die Schule. So erprobt Adolf Reichwein Ende der 30er und Anfang der 40er Jahre die didaktischen Möglichkeiten des damals brandneuen 16-mm-Films in der Landschule.¹⁰

Die Befürchtung, daß die Trivialität der Bilderwelt und der Konsumcharakter der Massenkommunikation das Verhältnis der Kinder zu sich, zu ihrer sozialen Umwelt und zur Wirklichkeit stört/zerstört, die Befürchtung vor der Deformation von (Hoch-)Kultur durch die Massenmedien ist der



andere und ebenfalls typische pädagogische Zugang zu den technischen, audiovisuellen Medien und zur Medienpädagogik.

Merkert¹¹ hat diesen Typ von Argument schon in einer Veröffentlichung von 1910 gefunden. So hat, wie er schreibt, Adolf Sellmann 1911 festgestellt, daß in Düsseldorf vom 1. Juli bis 30. September 1910 281.000 steuerpflichtige Eintrittskarten für Filmvorführungen verkauft wurden, 1911 dann schon 394.000. Sellmann wurde daraufhin pädagogisch aktiv und fordert - so der Titel seines Buches - den „Kinematograph als Volkserzieher“ und den „Kampf gegen die Schundfilme“. Merkert (S. 614) erkennt darin „die Doppelstrategie ..., die die Vertreter der Kinoreformbewegung ... einzuschlagen gedachten. Gegen das Filmangebot, das minderwertig ist, heißt es anzugehen durch 'Aufklärungsarbeit an dem Volke' und durch 'Schutz der Kinder'.“

Das gerade aktuelle Argumentationsmuster betont dagegen die Zerstörung der unmittelbaren Erfahrung durch Medien, beschreibt die Welt der Kinder als Welt aus zweiter Hand (Hengst¹²). Bei Postman¹³ erscheint das Argument in der Form der Zerstörung von Intimität, des Privaten, Verborgenen: es gibt keine Geheimnisse mehr.



1.3 Der meines Erachtens sinnvolle theoretische Zugang: Medien und Massenkommunikation als substantieller Teil alltäglicher Kommunikation und Kultur¹⁴

Theoretischer Ausgangspunkt ist die „Veralltäglichsung“ der Medien und ihrer Kommunikationsstruktur. Kinder leben, handeln, lernen, erleben ... in einem Medien- und Konsumnetz, in das sie hineingeboren sind und das ihre normale und selbstverständliche Welt ist. Da Fernsehen im Medien- und Konsumnetz Leitmedium ist, ist es sinnvoll, das pädagogische Augenmerk auf das Fernsehen, das die Kinder selbstverständlich rezipieren, zu richten.

Dazu folgende Definition: **Fernsehrezeption, die Beschäftigung mit und die Verwendung von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik ist kommunikative und sinnvolle Tätigkeit der Kinder im Fluß alltäglicher Ereignisse und Erlebnisse innerhalb ihres Interaktions- und Beziehungsgefüges.**

Für Pädagogik geht es nun vorrangig darum festzustellen,

- wie sich die Elemente des alltäglichen Handelns und der Massenkommunikation miteinander ver-

- weben bzw. verwoben haben,
- welchen Sinn die ins Alltagsleben verwobenen Rezeptionssituationen, Mediensymbolik und Medienerlebnisse haben,
- welche Konsequenzen sich daraus u. a. für schulisches Lehren und Lernen ergeben.

Diese Verbindung von Alltagshandeln und Massenkommunikation läßt sich mit einem einfachen **Kommunikationsmodell** beschreiben: **Handeln und Wahrnehmung sind ihrem Wesen nach aneignender Eindruck und entäußernder Ausdruck, die der Verwendung symbolischer Formen bedürfen.**



- Die Menschen
- mit ihren jeweils spezifischen individuellen, gruppentypischen und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten (**handlungsleitende Themen**),
 - treffen in Situationen auf symbolisches Material ihrer Kultur (**Medien und ihre Symbolik**),
 - mit dessen Hilfe sie sich im jeweiligen **Situationskontext** orientieren.

Dazu eignen sich gerade Kinder die kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiten sie thematisch (**Erlebnis, Erfahrung, Wahrnehmung**),

- um sich selber oder der sozialen Umwelt etwas mitzuteilen (**symbolische Darstellung**).

Die Dynamik dieser Beziehung von handlungsleitenden Themen, Medien und ihrer Symbolik, Formen der Aneignung der Symbolik (= Erlebnisweisen) in Handlungssituation und

symbolischen Darstellungen mittels Mediensymbolik zu verstehen, ist die entscheidende Aufgabe und Voraussetzung für Medienpädagogik.

2. Medienbezogene Kommunikation des Alltags in die Schule integrieren!

Fernsehsymbolik, Fernseherlebnisse und Rezeptionssituationen sind substantieller Bestandteil des Soziallebens der Kinder. Sie gehören ins Repertoire ihrer Ausdrucks- und Interpretationsmittel. Sie dürfen nicht aus schulischen Lernprozessen ausgegrenzt werden, denn sonst tauchen sie als „Störung“, „Konzentrationschwäche“, „Hyperaktivität“ usw. im Unterricht auf. „Störung“, „Konzentrationsschwäche“, „Hyperaktivität“ usw. stehen in Anführungszeichen, weil sie aus der Perspektive zielorientierten Unterrichts nicht als medienspezifische Äußerungsformen bestimmter Gruppen von Kindern, sondern als Störung usw. von Lehrern wahrgenommen werden.

„Das Lichtbild - ältestes audiovisuelles Medium im Bildungsbereich.“

Seit Anfang der 80er Jahre gibt es empirische Untersuchungen, die nach dem Sinn von Fernsehen für Kinder und Jugendliche fragen¹⁵. Die Schule ist dabei von der Forschung weniger beachtet worden, vermutlich weil sich im deutschen Sprachraum Schule gegen die Trivialisierung und Banalisierung im Gefolge der Massenkommunikation zu Wehr setzt. Damit hält sie sich nicht selten das Phänomen der Mediatisierung von Lebenswelt, Sprache und Kommunikation als solches von sich weg bzw. ist bedingt

durch pädagogische Stereotype nicht in der Lage, etwas anderes zu sehen als Verfall und Störung.

2.1 Fernseherlebnisse und Fernseh-symbolik im Sozialleben der Kinder

Kinder kommunizieren in einer äußerlich sehr reduzierten sprachlichen Form über komplexe Themen in einer nicht selten verschachtelten Interaktions- und Beziehungsform. Im folgenden Beispiel unterhalten sich 9jährige Kinder einer Grundschule über ängstigende Fernseherlebnisse, ob Horrorfilme für Kinder zulässig sind. Ein Junge nimmt das zum Anlaß, mit schlimmen Filmen aufzutrupfen und sich als besonders groß und stark herauszustellen. (Um sich an den Sinn der Kinderaussagen heranzutasten, wird jede einzelne Aussage (in Klammer) kommentiert.)¹⁶

Birgit: Matthias, hast du 'nen Film geguckt am Samstag?

(Birgit macht hier etwas, was viele Kinder heute tun. Sie versucht, mit Matthias ins Gespräch zu kommen und greift dabei aufs Fernsehen zurück. Das funktioniert fast immer. Welches Kind hat nicht am Samstag einen Film geguckt? Samstag ist Hauptfernsehzeit. Mit Sicherheit ist auch etwas gekommen, worüber sich ein Gespräch beginnen läßt.)

Matthias: Ah, die Frösche, das war ein guter Film!

(Matthias greift Birgits Gesprächsangebot auf. Er nennt „die Frösche“, Titel eines Films, der damals Samstag Abend im Fernsehen gelaufen war. Mit „guter Film“ bewertet er den Film positiv.)

Birgit: Wie die da reinkamen, ne.

(Birgit geht hier sehr deutlich auf Matthias und seinen Gesprächsvorschlag ein, indem sie auf eine mögliche Filmszene verweist. Weil sie hier sehr konkret wird, spricht manches dafür, daß sie diesen Film auch gesehen hat.)

Matthias: Ja, da bei der Spinne war das.

(Matthias geht wieder auf Birgit ein. Er stellt sicher, daß beide über die gleiche Filmszene reden. Da er von einer neuen Filmfigur redet, ist jetzt auch klar, daß der Junge den Film gesehen hat und ihn auch noch detailliert in Erinnerung hat.)

Birgit: Da hat meine Mutter geweint.

(Jetzt bringt Birgit mit dem Motiv der weinenden Mutter etwas Neues ins Gespräch. Es geht nicht mehr um den Film und auch nicht mehr um die Szene mit der „Spinne“. Birgit spricht über eine Situation beim Fernsehen: Ihre Mutter hat emotional sehr heftig - mit Weinen - auf den Film reagiert.)

Matthias: Ohh, die hat Angst gehabt vor den Viechern.

(Matthias folgt wieder Birgits Gesprächsvorschlag und stellt mit Erstaunen fest, daß die Mutter Angst gehabt hat. Dabei ist ihm klar, wovor die Mutter Angst hatte, vor den „Viechern“. Matthias hat die Quelle der Angst konkretisiert.)

Birgit: Natürlich, ich hab das jedenfalls nicht geguckt.

(Birgit behauptet nun, daß sie diesen Film, und vermutlich meint sie, diese Art von Filmen, ablehnt. Dazu wählt sie die Form: habe ich nicht gesehen.)

Nadine: Was denn?

(Hier wird es nun für die anderen Kinder der Gruppe interessant. Sie klinken sich in das Gespräch ein.)

Theo: (verächtlich) Ah, der Idiotenfilm.

(Theo geht die Bewertung des Film und vermutlich die Angelegenheit mit der Mutter und ihren Emotionen zu weit. Er wertet deshalb den Film, bei dem die Mutter Angst hatte, als Idiotenfilm ab. Ob er den Film gesehen hat oder nicht, sei dahingestellt.)

Kind: Meine Mutter ist ins Bett gegangen.

Matthias: Meine Mutter hat sich die Fingernägel abgeknabbert.

Birgit: Meine Mutter ist unter die Bettdecke gekrochen.

(Ein Teil der Gruppe, insbesondere Matthias und Birgit bleiben beim Gesprächsmotiv „Mutter / Angst / Angst zeigen“. Dabei beginnen die Mutter bzw. die Kinder, sich mit Angst zu überbieten.

An dieser Stelle ist klar, daß die Mutter, die Angst hat / unter die Bettdecke kriecht / sich die Fingernägel abknabbert, eine Bild dafür ist, daß es Menschen (erwachsen, weiblich, Mutter) gibt, die Angst beim Fernsehen zeigen dürfen.)

Theo: Ich habe mich totgelacht. Birgit. Babyfilm, ich hab noch viel Schlimmeres gesehen, Hexer.

(Indem Theo über so einen „Babyfilm“ lacht, stellt er gegenüber Birgit klar, daß er ein rechter Kerl ist, der in Sachen Film ganz andere Grenzen überschreitet. Filme wie „Der Hexer“ (nach einem Roman von Edgar Wallace) sind für Kinder eindeutige Maßstäbe für Mut oder Überlegenheit. Vermutlich hat Theo den „Hexer“ gesehen und sich auch dabei gefürchtet, weil er den Filmtitel prompt als Maßstab für etwas Schlimmes bringt.)

Birgit: Das durfte ich noch nicht sehn.

(Birgit läßt sich auf das Auftrumpf-Spiel Theos und dessen Angeberei mit „schlimmen Filmen“ nicht ein. Sie setzt eine klare Grenze, was Kinder sehen dürfen. Dabei ist nicht klar, ob sie den Film nun gesehen hat oder nicht.)

Theo: Hexer, oh, haben Sie (er spricht einen Erwachsenen an) das auch gesehen? Neues vom Hexer. Oh, Hexaaa, hast Neues

vom Hexer gesehen? Ah, fies.

(Birgit ist also keine Gesprächspartnerin. Deshalb wendet er sich an den Erwachsenen der das Tonband mitlaufen läßt.)

Matthias: Das war aber nicht so gut.

(Matthias läßt sich kurz auf die Konkurrenz mit Theo darüber ein, was man / Mann alles sehen und aushalten muß.)

Erwachsener: Fandest Du die Frösche besser? Den hab ich auch gesehen. Ohhh.

(Der Erwachsene durchschaut überhaupt nicht, worum es geht. Er meint, das Gespräch ginge um Filmbewertung. Er hat nicht verstanden, daß zwei Themen verhandelt werden:

+) Angst vor Filmen, Angst haben dürfen, +) stark sein, übertrumpfen, viel aushalten. Diese Themen werden mit Sprachbildern von der ängstlichen Mutter und über die Konkurrenz mittels Filmtiteln (Neues vom Hexer / Frösche) dingfest gemacht.)

Matthias: Meine Mutter hat sich die Fingernägel abgeknabbert.

(Matthias entscheidet sich jetzt eindeutig für das Thema „Mutter / Angst zeigen dürfen“, und stellt sich damit auf die Seite von Birgit.)

Erwachsener: War sie so ängstlich?

(Der Erwachsene versteht immer noch nicht, daß „Mutter / Fingernägel abknabbern“ ein Bild für das Thema ist, Angst zeigen zu dürfen.)

Theo: Meine Uroma, ouuh, meine Uroma.

(Theo bleibt bei seinem Auftrumpfen: aus der Mutter wird deshalb bei ihm die Uroma.)

Matthias: Bei mir, mein kleiner Cousin, der Mark, der ist in der Vorschule, der hat auch noch mit mir geguckt, ne. Der hat keine Angst gehabt.

(Matthias nähert sich jetzt dem Sachverhalt „fernsehen / Angst“. Jetzt schildert er die Situation, in der er ferngesehen hat. Ein kleiner Junge aus der Vorschule hatte keine Angst.)

Birgit: Der gehört in die Irrenanstalt. Der gehört in die Irrenanstalt.

(Birgit ist hier klar in der Bewertung: wer bei diesem Film keine Angst hat, ist nicht normal. Es geht nicht mehr um fiktive Mutter-Figuren und deren überzogene Angstreaktionen. Es geht um Kinder - zwei Jungen - die die „Frösche“ gesehen haben. Hier ist es normal, daß man / Mann hier Angst haben und zeigen kann.)

(5 Minuten später)

Matthias: Zum Schluß sind der, ahm, der bei den Fröschen da wollte, ja der, der Gelähmte, der wollte ja zum Schluß nicht heim, der wollte, ja nicht mit von der Insel weg, aber die Frau, ähm, und der Mann im Kanu, der ist am Leben geblieben, und die zwei Kinder.

(Jetzt ist bei Matthias etwas in Bewegung geraten. Nach einiger Zeit, in der er nichts



sagt und in der er sich offensichtlich mit seinen Ideen und Vorstellungen beschäftigt, spricht er unvermittelt von einer Filmszene, die ihn vermutlich emotional sehr angesprochen hat. Da das Thema „stark und schwach sein, Gefühle zeigen und Angst haben“ in der Gruppe diskutiert und bewertet wurde, kann Matthias, indem er sich auf Birgit bezieht, über eine ihn ängstigende oder belastende Filmszene reden.)

Das kurze Gespräch ist für die Kinder sehr bedeutsam. Mit Hilfe von Filmtiteln und Filmszenen, die sie nur zum Teil gesehen haben, besprechen sie zwei wichtige, gegensätzliche Themen: sich mit Hilfe von Filmtiteln übertrumpfen - Angst zeigen dürfen, weil Mütter vor einer Filmszene (angeblich) Angst haben. Weil das Mädchen Birgit dem Jungen Matthias deutlich machen kann, daß Angst bei Horrorfilmen normal ist, entlastet er sich von seiner Angst, die er bisher gut verborgen gehalten hat.

2.2 Die Themen der Kinder und die dafür notwendigen Bilder und Symbole

Jede Kultur hat ihre Medien, ihre Sprache und Bilder, die für die kindliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind. Bettelheim¹⁷ hat aus seiner therapeutischen Praxis und anhand des „altmodischen“ Märchens gezeigt, daß die kulturelle Symbolik bzw. die damit dargestellten Geschichten von grundlegender Bedeutung für die Kinder beim „Ringeln um den Sinn des Lebens“ sind, gerade auch um alle ihre Emotionen und Ängste, Vorstellungen, Ziele und Themen in ihrer Persönlichkeit zu integrieren.

Fernsehbilder helfen unseren Kindern, ihre Themen zur Sprache zu bringen. Die Fernsehbilder sind das symbolische Material, das sie aus ihrer sozialen Umwelt bekommen und mit dessen Hilfe sie sich mit ihren emotionalen Verflechtungen bis zur Sprache durcharbeiten und nun das mitteilen, worum es ihnen aktuell geht: Groß oder klein sein wollen, geliebt sein, im Mittelpunkt stehen behütet werden oder eigenständig etwas ausprobieren. Um ihre jeweiligen subjektiven Themen ausdrücken, bearbeiten oder verstehen zu können, brauchen Kinder - wie Menschen jeder Altersstufe - das Symbolangebot einer Kultur. Dabei haben bildhafte symbolische Angebote für alle Menschen besondere Bedeutung.

Beispiel: Der hilfsbedürftige Captain Future als Botschaft

Der Störer der Klasse nutzt ein

Unterrichtsprojekt („Weltraumreise“) als willkommene Gelegenheit für wilde Aktionsspiele. Zudem versucht er, indem er pausenlos von irgendwelchen Comics oder Filmen redet, den anderen Kindern, ob sie es wollen oder nicht, Hilfe für ihre Ideensammlung zu geben. Damit geht er allen auf die Nerven, was er auch beim Gespräch über das Spiel knallhart zu hören bekommt. Obwohl er vermutlich meint, gerade in einem Phantasiebereich wie „Weltraumreise“ den anderen Kindern viel geben und damit von ihnen Aufmerksamkeit und Nähe bekommen zu können, bleibt er der störende und abgelehnte Außenseiter. Er verstummt für einige Zeit, um dann eine Szene aus „Captain Future“ zu erzählen¹⁸. („Captain Future“ ist eine Zeichentrickserie, die schon im Kinderprogramm des ZDF lief und gerade von einem privaten Sender im Vorabendprogramm angeboten wird.)

Götz erzählt davon, daß Captain Future eingeeist wurde, sich jedoch auf irgendeine Weise befreit hat. Die Filmhandlung dieser Filmszene paßt exakt zu dem, was Götz erzählt. (Die Filmhandlung ist in Klammern wiedergegeben.)

Und eins fand ich gut, wo der, wo dann die Hunde sich versteckt haben bei Captain Future, ne.

(Die beiden Tiere der Mannschaft Captain Futures, Oah und Eek, hatten sich als technisches Gerät getarnt und verwandeln sich nun wieder in Hund und Schildkröte.)

Da ham sie die eingeeist, ich weiß nicht wie das jetzt war.

(Captain Future und seine Mannschaft wurden aufrecht stehend in sargähnlichen Glasvitruinen eingesperrt und mit Gas zur Erstarrung gebracht.)

Da hat der son Loch reingebissen bei Captain Future, der hat irgendwie son Zeichen



„Und eins fand ich gut, wo der, wo dann die Hunde sich versteckt haben bei Captain Future, ne. Da ham sie die eingeeist, ich weiß nicht wie das jetzt war. Da hat der son Loch reingebissen bei Captain Future, der hat irgendwie son Zeichen gemacht, irgendwie. Und da hat kaputt gebissen. Und da hat er irgendwie was gemacht. Und da hat der Hund gefressen, etwas, ne. Und da hat der noch was so gemacht, ich weiß auch nicht wie ers gemacht hat. Und dann kam der Hund mit und hat alles noch mitgefressen. Da hat er da seinen Fuß bewegen können. Da hat er voll drangetreten, da war alles kaputt.“

„Fernsehen in die Alltagstätigkeit integrieren.“

gemacht, irgendwie.

(Captain Future wendet Telepathie an, um Eek anzulocken.)

Und da hat kaputt gebissen. Und da hat er irgendwie was gemacht. Und da hat der Hund gefressen, etwas, ne.

(Captain Future lockt den Hund erneut per Telepathie. Der Hund beißt in den Sockel des Glaskastens, wendet sich ab, weil ihm das Material nicht schmeckt.)

Und da hat der noch was so gemacht, ich weiß auch nicht wie ers gemacht hat.

(Captain Future lockt den Hund erneut an und ermahnt ihn, brav zu sein.)

Und dann kam der Hund mit und hat alles noch mitgefressen.

(Der Hund beißt nun ein Loch ins Glas am Boden der Vitrine, und zwar bei Captain Futures Fuß.)

Da hat er da seinen Fuß bewegen können. Da hat er voll drangetreten, da war alles kaputt.

(Captain Future kann sich wieder bewegen und zerschlägt mit den Fäusten die Glasvitrine.)

Verblüffend genau gibt Götz die Filmszene wieder. Götz' Filmschilderung allein ist für den Erwachsenen unverständlich, die anderen Kinder, die diese Szene offensichtlich genau im Kopf haben, verstehen genau, worum es geht. Sie diskutieren nun mit Götz darüber, wie sich Captain Future freigekämpft hat.

Captain Future kommt hier jedoch ausnahmsweise nicht mittels Kampf frei, sondern weil er die Hilfe des kleinen Hundes in Anspruch nimmt. Ohne den kleinen Hund, der sich vor dem Bösewicht versteckt hat, könnte sich Captain Future nie und nimmer aus seiner erzwungenen Erstarrung befreien. Dies macht der Film deutlich und darauf verweist auch Götz. Nur versteht dies niemand in der Klasse.

Götz hat die Filmszene sensibel wahrgenommen und gibt sie auch sensibel wieder, weil es seinem „handlungsleitenden Thema“ entspricht. Er stellt den bewegungsunfähigen Captain Future als eingeeist dar. Eingeeist-Sein entspricht seiner sozialen Situation in der Klasse, in der er isoliert ist und tertig gemacht wird. Es ist eine der wenigen Situationen, in denen er stumm wird und sich resigniert in sich zurückzieht: Er ist in sozialer Bewegungsunfähigkeit, und dies beschreibt er „Da hamsie die eingeeist“. Weil solche Szenen seinem Thema und seinen Erfahrungen entsprechen, hat er sie auch aus der Flut der Fernsehbilder, die er sich jeden Tag in sich „reinzieht“, herausgeholt. Weil diese Filmszene für ihn wichtig ist, erinnert er sich auch noch Wochen später daran. Er verarbeitet das Filmbild „Erstarrung / Betäubung / Glassarg“, indem er dafür eine eigene, prägnante Bezeichnung findet: „eingeeist“

Einen weiteren wichtigen Aspekt der Filmszene hat er sich genau gemerkt, nämlich die Hilfe des kleinen Tiers. Er betont die Hilfe, die Captain Future durch den kleinen Hund erfährt. Damit verknüpft er eine Botschaft

an seine Klasse: So getreue Gefährten sind die Voraussetzung für die Befreiung. Auch ich, eingeeist wie Captain Future, bräuchte solche kleinen Helfer.

2.4 Praktische Aufgaben zur Medienkommunikation der Kinder: Stichworte

Die „Spuren des Fernsehens“ bzw. der Medien im Erleben und Handeln der Kinder zu entdecken, ist die vorrangige Aufgabe für Pädagogen. Dabei kommen die Erwachsenen nicht darum herum, erst einmal selber etwas dazuzulernen. Es reicht nicht, den Kindern genau zuzuschauen, denn der Sinn der Medienkommunikation läßt sich nur dann erschließen, wenn man die Bilder, die die Kinder „im Kopf“ haben, mit bedenkt. Ob man dem Fernsehen zugeneigt ist oder nicht, für die Pädagogin oder den Pädagogen ist es notwendig, sich in die komplexe Bilder-Welt der Massenkommunikation zu vertiefen.¹⁹

Die Unterrichts- und Erziehungsziele, die die Schule in bezug auf die *Medienkommunikation* der Kinder im Auge haben sollte, sind noch lange nicht konsensfähig. Der folgende Vorschlag stellt die Kinder als handelnde Subjekte in den Mittelpunkt der Erziehungsbemühungen. Kinder sind jedoch innerhalb eines komplexen Systems von Medien und Konsum in ihrer Subjektivität und Selbstgestaltung gefährdet. Deshalb brauchen sie zur Stärkung ihrer Subjektivität die Chance, ihre eigenen Themen gestaltend mitzuteilen und zu verwirklichen.

Entwirren - Distanz gewinnen

Den Kindern helfen, selber die eigenen Themen zu erleben, auszudrücken und zu gestalten, statt sich die Themen vom Fernsehen aufdrängen zu lassen. Es gibt in unserer Kultur zwei wesentliche Lebensthemen, die vom Medienmarkt besetzt werden:

- Das Thema der Selbstdarstellung. Hierbei geht es um die eigene und subjektive Abgrenzung von anderen, indem der Vergleich mit anderen möglich wird: Wie groß, schön, böse, häßlich, klein, grausam ... bin ich?
- Das Thema der integrierenden Geborgenheit: Behütet, beschützt, getragen, genährt ... werden.

Zunehmend mehr und öfters leben Kinder und Jugendliche im und vor dem Bildschirm ihre Vorstellungen, wer und wie sie sind, aus (Schön wie ..., mutig wie ...). Geborgenheit erleben

sie mit ihren Lieblingsfiguren auf dem Bildschirm und nicht im „wirklichen Leben“

Integrieren - Zusammenbringen

Kinder unterstützen, sich das aus dem Fernsehen herauszubereiten, was sie für ihre Themen im Alltagsleben brauchen.

Die Fernseherlebnisse und das Bildmaterial des Fernsehens sind selbstverständlicher und wesentlicher Teil der Erfahrungen und der Sprache der Kinder. Deshalb ist Fernsehen für sie direkt und unmittelbar, auch wenn wir Erwachsenen aufgrund unserer eigenen Erziehung und Bildungserfahrung darauf bestehen, daß der Bildschirm doch nur Teil einer Ersatzwelt des Banalen und des Kommerzes ist. Weil der Bildschirm ins Leben der Kinder integriert ist, müssen wir zulassen und unterstützen, daß sie ihre Fernseherlebnisse und das Bildmaterial des Fernsehens in ihr Alltagsleben integrieren und damit aber auch gestaltend umgehen. Zwingen wir nicht die Kinder, in zwei Welten zu leben, in der ordentlichen Welt der Erziehung, der Bildung und des guten Buches oder in der Welt von „Schmutz und Schund“, des banalen Medienmarktes und des Bildschirms. Denn dann verlieren sie ihre Gestaltungskraft, sich das aus dem Fernsehen herauszubereiten, was sie zur Verwirklichung ihrer Themen in der Welt ihres Alltagslebens brauchen.



Immunisieren - Vorbeugen

Kinder sind nicht die Kunden pornographischer, verhetzender oder gewaltverherrlichender Medien! Das Problem liegt vielmehr bei den Erwachsenen, denen es nicht gelungen ist oder gelingt, die Licht- und Schattenseiten des menschlichen Lebens, der Phantasien und Wünsche miteinander zu integrieren und sie an der Wirklichkeit des Zusammenlebens mit anderen Menschen zu überprüfen. Der Markt pornographischer, verhetzender oder gewaltverherrlichender Medien lohnt sich, weil es genügend Abnehmer gibt - die alle einmal Kinder waren.

Vorbeugen, im Sinn von Prophylaxe oder Immunisieren, ist ein weitgespanntes Ziel. Es wird durch die Hoffnung bestimmt, daß Kinder mit Hilfe ihrer altersangemessenen Geschichten und Bilder ihre Themen der Geborgenheit und der Abgrenzung symbolisch darstellen und damit auch ein wesentliches Stück bearbeiten. Sie tun dies mit Riesen und Zwergen, Mord und Totschlag, Fressen und Gefressen-Werden, mit strahlenden Rittern und

sich opfernden Jungfrauen, mit Barbie und HE-Man, mit Monstern und schönen Prinzessinnen. Immer dann, wenn Kinder ihre Themen nicht angemessen symbolisch darstellen und ausleben können, bleibt dem Medienmarkt das Thema letztlich vorbehalten.

Dem Netz des Medienmarktes und der Faszination der Mediendramaturgie widerstehen vermutlich nur solche Menschen, die sich ihrer Themen und Ausdrucksmittel sicher sind, insbesondere im Bereich gesellschaftlich ausgegrenzter Themen, die von der Massenkommunikation besetzt werden. So zielen u. a. sexuelle Gewaltdarstellungen auf Geborgenheits- und Größenthemen - und pervertieren dabei diese Themen. Falls diese Themen nicht altersgemäß bearbeitet worden sind, und altersgemäß schließt meist groteske, exzessive Darstellungen ein, wird der Medienmarkt sich dieser Themen „bemächtigen“.

Kompensieren - Ergänzen

Selbstverständlich geht mit dem Fernsehen in unserer Kultur viel verloren. Es ist Aufgabe gerade der Schule, den Kindern so viel wie möglich von dem anzubieten, was verloren geht: langsam erzählte Geschichten / Filme ohne brutale und sinnlose Gewalt / Bücher / selber etwas tun, als tun zu lassen / erarbeiten statt kaufen / alle unsere Sinne nutzen, statt nur noch Auge und Ohr zu verwenden / die Bühne des Theaters statt der Bühne des Bildschirms ...

Diese kann jedoch nur gelingen, wenn zwei „Dinge“ erfüllt sind.

Wir selber müssen von dem, was in unserer Medien- und Konsum-Welt verloren geht, fasziniert sein. Wer Schauspiel oder Oper langweilig findet, soll nicht aus kulturellem Pflichtgefühl, sozusagen zur Lehrplanerfüllung, die Kinder ins Theater schicken.

- Es muß zu den konkreten Kindern passen, d. h. es muß ihren Themen und Erlebnisweisen entsprechen. Kinder sind von den Medien erfolgreich umworbene Kunden. Hinter das bunte, intensive, vielfältige und modische Angebot, bei dem Film, Spielzeug und Klamotten sorgfältig aufeinander abgestimmt sind, „zurückzufallen“ gelingt selten. Dabei sollte man die Vorzüge intensiver Nähe und Lebendigkeit von Menschen - und das bietet die Schule und nicht der Bildschirm - auch nicht unterschätzen.

3. Medien und Kommunikation im Zivilisationsprozeß

Ein neues und pädagogisches Verständnis von „Medienkommunikation“, der Verbindung von bewegten Bildern, Handeln und Kommunikation der Kinder, ist also notwendig bzw. befindet sich auch schon in Diskussion und Erprobung. Dabei reicht es noch nicht aus, sich die medienbedingten Veränderungen im Alltag kritisch analytisch anzuschauen. Die Qualität dieser Veränderung läßt sich gerade auch durch eine kulturhistorische Betrachtung herausarbeiten: Was geschieht denn tatsächlich an Veränderung? Was ist nur Verschiebung in Sachen Lebensstil und Bewertung zwischen der Generation der Lehrer- bzw. Eltern und der der Kinder? Was passiert mit der Veränderung der „symbolischen Formen“²⁰? Die Technologie der bewegten Bilder verbindet sich mit mythischen

abendländischer Kultur eingeläutet?

Hier gibt es zwei langfristig angelegte Entwicklungslinien; die eine hat zentral mit dem Umstand zu tun, daß die bewegten Bilder unsere Medienkultur bestimmen. Damit kommt die für die Industriegesellschaft so wesentliche Bewegung und ihre Technologisierungsprinzipien zum Tragen.

Neben der Bewegung ist den Bildern unserer Medienkultur zu eigen, daß sie sich mit der inneren Phantasiewelt der Menschen und ihren meist verborgenen Emotionen, Wünschen und Themen verbinden. Hier ist die lange Tradition der Trivialliteratur²¹ auf die bewegten Bilder und damit auf das Fernsehen übergegangen. In Anlehnung an Norbert Elias' Kultur- bzw. Zivilisationstheorie entfaltet Massenkommunikation ihre Entwicklungsdynamik innerhalb der kulturhistorischen Linie der Distanzierung und Abgrenzung des Menschen als selbstkontrolliertem Indivi-



„Bücher auf Film.“ Photo: pv/H.E. Maas

Deutungs- und Darstellungsformen. Dies greift tief ein in das Verhältnis des Menschen zu sich und zu seiner sozialen wie dinglichen Umwelt. Dies ist die für den Menschen typische Dynamik: Die Menschen gestalten ihre Welt, und diese gestaltete Welt wirkt auf sie zurück. Dabei entwickeln die alltäglichen Objekte einen ganz erstaunlichen Einfluß. Zu diesen alltäglichen und dynamischen Objekten gehört heute das Fernsehen, insbesondere weil es sich mit allgemeingültigen Themen der Menschen verbunden hat.

Was bedeutet das für die Art und Weise, wie wir leben? Ist alles beim alten geblieben, oder ist das Ende

duum: die Moderne beginnt mit der Abgrenzung des Menschen zu sich selber, zu seiner sozialen und zu seiner gegenständlichen Welt²². Dies ist Voraussetzung und Leitlinie für Massenkommunikation und Fernsehen. Fernsehen führt diese Linie fort und verändert diese Linie medien-spezifisch.

Entscheidend ist, daß Fernsehen in die Innen-Außen-Beziehung der Menschen modellierend eingreift und die uns vertraute Innen-Außen-Beziehung der Menschen, d. h. die Beziehung der Menschen zu sich selber, zu ihrer so-

zialen Umwelt und zu ihrer symbolischen Welt sowie zu den Dingen und Ereignissen. Mit dem Terminus „Subjektkonstitution“ läßt sich diese komplexe Dynamik erfassen. Der für eine Epoche bedeutsame Persönlichkeitstyp entsteht in einem spezifischen Zusammenspiel von symbolischer Innen-Welt des Menschen (Themen, Phantasie, Träume, Ängste, Erinnerungen, Ziel) mit der sozialen und dinglichen Außen-Welt. Schulunterricht, wie er typisch ist für die Industriegesellschaft, setzt voraus, daß es eine Wirklichkeit der Sachverhalte und Ereignisse gibt, die mittels Sinnen (Anschauung) und Intellektualität in ihrer sach- bzw. ereignis-typischen Eigenheit erfaßt und angeeignet werden kann. Diese schulspezifische Form der Aneignung von Wirklichkeit wird in vielen Lebensbereichen als unpassend empfunden. Das hat seine Ursache in den bewegten Bildern - sie sind ein wesentlicher Pfeiler technologisch organisierter Massenkommunikation -, die mit mythischen Erzähl- und Darstellungsformen und assoziativer Phantasie und Sprache eine sozial zuverlässige Einheit bilden.

Die pädagogisch bedeutsame Frage lautet hier: „Wie ändern sich die Kinder als Subjekte und Individuen in der Art und Weise, wie sie sich selber und ihre Umwelt erleben? Wie verändern sich ihre Erlebnisweisen im Kontext der selbstverständlichen und dominanten neuen Bilder-Kultur?“

Hierzu einige Thesen²³ zum Zusammenhang von

- Massenkommunikation / Bilder / mythische Erzähl- und Darstellungsformen / assoziative Phantasie (A),
- Massenkommunikation / Bewegung der Bilder / Konsum / Ent-sinnlichung (B).

A. Subjektivität auf inszenierten Phantasie-Bühnen

A.1 Die zunehmenden Gewaltdarstellungen sind von herausragender Bedeutung für die Lebensthemen, intensiver Subjektivität und Individualität. Das sich selbst erlebende und selbstverantwortende Subjekt nutzt in der Tradition selbstverständlicher Gewaltdarstellungen (z. B. des Märchens), die filmischen und damit realitätsnahen Gewaltdarstellungen als Möglichkeit für intensives Selbsterleben. Gewaltsymbolik wird zudem eine Art von Passepartout für die zentralen Lebensthemen einer subjektiven Individualität, insbesondere für Verschmelzungs- und Abgrenzungsthemen.

A.2 Handeln wird zunehmend mehr zum Handeln in Inszenierungen, die den Inszenierungen der Mediendarstellungen entsprechen. Mit dem Systemcharakter von Konsum und Medien geht einher, daß Medien und aktuelle Konsumobjekte komplette Phantasieangebote als „Skripts“²⁴ für Aktivitäten anbieten. Im Gegensatz zur Trivilliteratur früherer Generationen dienen diese Phantasieangebote zunehmend weniger als Rückzug in die eigene und von außen nicht kontrollierbare emotionale Innenwelt. Das Idealbild vom autonomen Subjekt wandelt sich hin zum Handeln und Spielen in inszenierten Konsum- und Medienwelten.

beziehung bietet die assoziative Verbindung von Phantasie und Medien die Chance, zu den eigenen Themen zu kommen, indem diese gestaltend artikuliert werden. Paradigmatisch ist hier das Märchen, wie Bettelheim²⁵ gedeutet und verwendet hat. Pädagogische Aufgabe ist, Möglichkeiten anzubieten, gestaltend zu handeln.

B. Die Folgen der Verbindung von Bewegung und Kommunikation

B.1 Fernsehen führt kommunikationstechnologisch das kulturelle Erbe des Autos weiter, indem es die Teilhabe an der Welt individuell konsumierend verfügbar macht. Dazu wird ein Bildschirmsystem entwickelt, das



A.3 Wesentliche pädagogische Aufgabe wird die Förderung aller Erlebnisse, die auf die eigenen Themen und die eigene Subjektivität und Emotionalität gerichtet sind. Vorrangig ist dabei die Kultivierung und Sublimierung assoziativ bildhafter Phantasie und der dazu adäquaten Ausdrucks- und Verarbeitungsformen. Im Medien- und Konsumnetz aufzuwachsen bedeutet, daß die Kinder in einer „verdinglichenden Medienwelt“, in die sie sich mit ihren handlungsleitenden Lebensthemen, mit ihrer Sprache und ihren Erlebnisweisen zu-rechtfinden. Phantasie stärkt in diesem Zusammenhang die eigenen und altersspezifischen Lebensthemen, Sprache und Erlebnisweisen, obwohl Phantasie die Voraussetzung ist, daß die medial inszenierte Bilder-Welt entsteht. Trotz dieser widersprüchlichen Funktion von Phantasie in und für eine medienvermittelte Subjekt-Realitäts-

„Ausbildung von Lehrern - Routine im Alltag.“

seine systemverursachten Verluste an Lebendigkeit und Unmittelbarkeit selbst mit immer intensiveren Phantasieangeboten kompensiert. Unsere Lösung für diesen Widerspruch setzt auf immerwährende Verfügbarkeit und Konsum. Die Voraussetzung ist ein funktionierendes System und die Technologisierung von immer mehr Lebensbereichen und Lebensvollzügen. Mit dem Bildschirm hat die Technologisierung, das heißt die zweckmäßige Organisation, Planung und Verwertung, auch Kommunikation, Medien, Ausdruck und Erleben erfaßt und verändert sie gerade.

B.2 Die Veränderung der Menschen zu ihrer Welt geht mit dem Wesen der Medien einher, symbolischer Natur zu sein. Die Wirklichkeit der Dinge und



Ereignisse ergibt sich aus der symbolischen Struktur des Fernsehens als Leitmedium.²⁰ Wird unsere Kultur tatsächlich durch das kommunikationstechnologisch organisierte Fernsehen und den Fluß von Daten dominiert, dann prägt sich dadurch in entsprechender Weise sowohl die Erlebnisweise der Menschen wie das, was gesellschaftliche und kulturelle Wirklichkeit ist. Innenwelt, Außenwelt und die Beziehung als fernsehentsprechende Erlebnisweise und als Bewegung ist eine neue und realitätsschaffende Einheit. Dieser Prozeß läuft über eine radikale Entsinnlichung der Wirklichkeit der Dinge und Sachverhalte. Mit diesem Prozeß der Entsinnlichung von Wirklichkeit geht die Entwicklung neuer Erlebnisweise einher, die sich aus der merkwürdigen Kombination von Zerlegen der Ereignisse und der Neuinszenierung zu einem Ereignisstrom bildet: Die Welt wird in Bilder und Daten zerlegt und zu einem scheinbar unerschöpflichen und immerwährend verfügbaren Filmbild und Filmerlebnis zusammengefügt.

B.3 Erlebnisweisen der Menschen entwickeln sich im Kontext individualisierender Massenkommunikation, die zunehmend mehr den Alltag routinisiert und damit auch ein gemeinsames Erlebnisband abgibt. Mit dem gemeinsamen Band der Medien-erlebnisse und den durch Medien routinisierten Alltag bekommen die Medien die Qualität sozialer Wirklichkeit. Innerhalb dieser Wirklichkeit formen sich die Ereignisse. Die Medien und ihre Dramaturgie sind und werden Inszenierungsanleitungen für das Handeln der Menschen bzw. Inszenierungsanleitungen dafür, wie die Dinge und Ereignisse zu arrangieren sind. Entscheidende Grundlage dafür ist, daß die Medienwelt kalkulierbar und zuverlässig und deshalb auch die Funktion sozialer Wirklichkeit zu übernehmen in der Lage ist. Die Erlebnis- und Zugangsweise zur Medienwelt ist subjektiv individuell. Das steht im Gegensatz zur Perspektive der Menschen, die meinen, sich auf eine Wirklichkeit als solche, auf eine objektive, dingfeste Wirklichkeit zu beziehen. Die „Medien-

welt“ wird zur medialen Inszenierung, in der sich die Menschen als Subjekt mit ihrer eigenen Phantasie bewegen. Die Phantasie der Innenwelt entspricht den Medieninszenierungen der Außenwelt. Die Individualisierungsmöglichkeiten der Medien und die subjektive Zugangsweise der Menschen zu ihr wird individuell zuverlässige, stabile und gültige Medieninszenierungen bzw. Medienwelten schaffen.

B.4 Die didaktische Aufgabe wird auch darin bestehen, mit pädagogischen Inszenierungen sowohl den „wirklichen“ Inszenierungen des Medien- und Konsumnetzes zu entsprechen, als auch Wege zu suchen, die den Kindern gestatten, in distanzierter Weise die Dinge in ihrer Eigenart wahrzunehmen und zu befragen. ■

Univ. Prof. Dr. Ben Bachmair ist Ordinarius an der Universität Kassel.

Bibliographie

¹ Rauschenberger, Hans / Schindehütte, Martin (Hrsg.): *Wirklichkeit und Bildung. Wahrnehmen - Deuten - Erkennen - Erziehen. Pädagogen-Theologen Gespräch, Hofgeismarer Protokolle. Tagungsbeiträge aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar, Nr. 257, Hofgeismar (Ev. Akademie) 1989*

Rauschenberger, Hans: *Die Bildung der Wirklichkeit.* in: Dauber, Heinrich u. a. (Hrsg.): *Bildung und Zukunft.* Weinheim 1989, S. 15-34

² Vgl. hierzu die systematische Argumentation von Rainald Merkert: *Fernsehen und Wirklichkeit.* In: *Stimmen der Zeit* 1982, S. 483-495

Berger, Peter L., Luckmann, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt 1970,

³ Langenbacher, Wolfgang R./Räder, Georg/ Weiß, Hans-Jürgen: *Zur Notwendigkeit einer Neukonzeption der Massenkommunikationsforschung in der Bundesrepublik.* In: Berg, Klaus/Kiefer, Marie-Luise (Hrsg.): *Massenkommunikation. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung.* Mainz 1978, S. 9-39

⁴ Lasswell, H.D.: *The Structure and the Function of Communication in Society.* In: Bryson, L.: *The Communication of Ideas.* New York 1948

Lasswell, H.D./Lerner, D./de Sola Pool, I.: *The comparative study of Symbols.* Stanford 1952

⁵ Shannon, C. E./Weaver, W.: *The mathematical theory of communication.* Urbana 1949

⁶ Blumler, Jay G./Katz, Elihu (Hrsg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research.* Beverly Hills, London 1974 (Sage Annual Reviews of Communication Research, Vol. III)

⁷ Teichert, Will: *„Fernsehen“ als soziales Handeln. Zur Situation der Rezipientenforschung; Ansätze und Kritik.* Rundfunk und Fernsehen 1972, 4, S. 421-439; *Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien.* Fernsehen und Rundfunk 1973, 4, S. 356-382

⁸ Mead, George, M.: *Mind, Self and Society.* Chicago 1934
deutsch: *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt 1973

Schütz, Alfred: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt.* Frankfurt 1974 (1. Aufl. 1932)

⁹ Der Terminus „Medienkommunikation“ - meines Wissens von der Klagenfurter Medienpädagogik (Klaus Boeckmann, Brigitte Hipfl, Günther Stotz) in die Diskussion eingeführt - versucht diese theoretische Sichtweise zu signalisieren. Vgl. 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 (Saur-Verlag) 1990

¹⁰ Reichwein, Adolf: *Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten.* Braunschweig 1967 (Neuaufgabe), 1. Auflage 1938 unter dem Titel: *Der Film in der Landschule*

¹¹ Merkert, Rainald: *Stereotype pädagogische Reaktionen auf „neue Medien“.* In: *Stimmen der Zeit*, 1984, S. 612 - 620

¹² Bauer, Karl W./Hengst, Heinz: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienproduktionen. Reinbek 1980

¹³ Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983

¹⁴ Wichtige theoretische Anregungen finden sich in Bammé, Arno/Feuerstein, Günther/ Genth, Kenate/Holling, Eggert/Kahle, Renate/ Kempin, Peter: Maschinen-Menschen Mensch-Maschinen. Grundrisse einer sozialen Erziehung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt, rororo Sachbuch 7698) 1983

¹⁵ Arbeiten wurden in verschiedenen sozialen Feldern durchgeführt von

Charlton, Michael/Neumann, Klaus u. a.: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische

Studien zum Mediengebrauch von Vorschulkindern, Tübingen (Narr) 1990
Charlton, Michael/Neumann, Klaus: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie, München (Psychologie-Verlags-Union) 1986

Charlton, Michael/Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen (Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen: Bd. 24), München, New York (Saur) 1990

Rogge, Jan Uwe: Heidi, Pat Man und die Video-Zombies. Die Medienfreunde der Kinder und das Unbehagen der Eltern, Reinbek (Rowohlt) 1985

Hengst, Heinz: Tuscheln, Handeln, Tauschen. Das heimliche Programm am Kaufhauscomputer, in: Bildschirm. Faszination oder Information, Jahressheft III des Friedrich Verlags, Velber (Friedrich) 1985

Hengst, Heinz: Selbstbehauptung in der Medienkultur, in: Medien praktisch, Nr. 3, 1985, Seite 19-22

Schorb, Bernd/Anfang, Günther: Was machen „Airwolf“ and „Knight-Rider mit ihren jugendlichen Zuschauern? Eine Untersuchung zweier Fernsehserien und ihrer Beurteilung durch Jugendliche (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, Nr. 1), München 1990

Schorb, Bernd/Petersen, Dörte/Swo-boda, Wolfgang H: Wenig Lust auf starke Kämpfer: Zeichentrickserien und Kinder. München (Bayerische Landeszentrale für eue Medien) 1992

Theunert, H./Pescher, R./Best, P./Schorb, B.: Zwischen Vergnügen und Angst - Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten ..., in: HAM Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für Medien, Band 5, Berlin (Vistas) 1992

Boeckmann, Klaus/Hipfl, Brigitte: Fernsehen - Sucht oder Bereicherung? Untersuchungen zum kindlichen Fernsehverhalten im Kabelzeitalter, Wien (Braunmüller) 1989
Aufenanger, Stefan: Fallstudie Familie, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Immer dieses Fernsehen. Ergebnisse der Begleitforschung zum Medienverbund (Studien zu Bildung und Wissenschaft 15), Seite 70 - 117, Bad Honnef (Bock) 1985

Barthelmes, Jürgen, Feil, Christine, Furtner-Kallmünzer, Maria: Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. München 1991

Bachmair, Ben u. a.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. 2 Bände. Kassel (GHK) 1984

Baacke, Dieter u. a.: Jugendliche im Sog der Medien. Medienwelten Jugendlicher und Gesellschaft, Opladen (Leske und Budrich) 1989

¹⁶ Vgl. Bachmair, Ben: Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen. Überlegungen zum Zusammenhang von Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden, in: Baacke, D./Küb-ler, H.D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung, Tübingen 1989, S. 194-222

¹⁷ Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977

¹⁸ Genaue Analyse, s. Bachmair, B.: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernseh-symbolik, in: 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 (Saur Verlag) 1990, S. 124 ff

¹⁹ Vgl. dazu B. Bachmair, B. Hofmann, M. v. d. Hövel, M. v. Waasen: Medienanalyse im Handlungskontext - Handeln und Sprachbilder eines Mädchens verstehen, in: M. Charlton, B. Bachmair (Hrsg.): Medien kommunikation im Alltag Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Bd. 24, München (Saur Verlag) 1990, S. 146-171

²⁰ Ernst Cassirers „Philosophie der Kultur“ und dessen Kernstück, die historische Analyse der „symbolischen Formen“, ist in diesem Zusammenhang sehr hilfreich. Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt (S. Fischer) 1990 (Original USA 1944)

²¹ Diesen Zusammenhang stellt Hainer Paul dar. Paul, Hainer: Illustrierte Geschichte der Trivialliteratur. Hildesheim 1983

²² Dies ist ein zentrales Argument der Zivilisationstheorie von Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände, Frankfurt 1979, 6. Auflage

²³ Die systematische Argumentation zu diesen Thesen findet sich in Bachmair, Ben: Bildschirmleben. Anthropologische Aspekte zur Massenkommunikation. in: Communicatio Socialis, 1992, S. 144 - 156 und: Mobilität und Medienförmigkeit - Kulturhistorische Skizzen zur Erziehung im Medien- und Konsumnetz, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 1990, Heft 2, S. 208-225

²⁴ Hengst, H.: Szenenwechsel - Die Scripts der Medienindustrie, in: Charlton, M., Bachmair, B. (Hrsg.): Interpretative Studien zum Medien- und Kommunikationsalltag von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen, München 1990, S. 191 - 209

²⁵ Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977

²⁶ Der Kulturphilosoph Günther Anders hat von der „Welt als Phantom und Matrize“ gesprochen. Anders, Günther: Die Welt als Phantom und Matrize, in: Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten Industriellen Revolution. München 1987, 7. Aufl., S. 97-211