

Krukow, M., Horn, I. (Redaktion):
Kinderfernsehen - Fernsehkinder: Berichte über
eine medienpädagogische Fachtagung mit Programm-
machern, Pädagogen und Medienforschern. Die
Veranstaltung der Fachtagung vom September 1989
in Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen Mainz,
Mainz (Verlag v. Hase & Koehler) 1991,
Seite 213 bis 221.

Fernseherlebnisse sind längst Primärerlebnisse

Über die symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in der Grundschule

Die Fragestellung: Fernseherlebnisse und Fernsehsymbolik im Alltag

Das allbekannte Sender-Empfänger-Modell der Massenkommunikation mit der Lasswell'schen Frage, „wer was zu wem über welchen Kanal mit welchem Effekt sagt“, hat auch lange die Denkweise der Pädagogen bestimmt und sie nur nach Auswirkungen des Fernsehens auf die Kinder fragen lassen. Dabei standen dann die jeweils öffentlich diskutierten Fragen im Vordergrund, wie z. B. die nach den Auswirkungen von Gewaltdarstellungen oder der Schädlichkeit von zuviel Medienkonsum. Das Denkmodell, Medien als Ursache von Wirkungen innerhalb der Massenkommunikation, die als Informationstransport organisiert ist, zu verstehen, wird dann untauglich, wenn ein Medium wie das Fernsehen selbstverständlich in den Alltag der Menschen integriert ist. Fernsehen, gerade auch das der Kinder, ist bei uns seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre alltäglich. Das heißt, Fernsehrezeption, die Beschäftigung mit und die Verwandlung von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik ist eine kommunikative und sinnvolle Tätigkeit der Kinder im Fluß alltäglicher Ereignisse und Erlebnisse innerhalb ihres Interaktions- und Beziehungsgefüges.

Für pädagogische Medienforschung wie für Medienpädagogen folgt aus dieser Bestimmung von „Fernsehen“ eine Reihe von Aufgaben. Für die Forschung geht es vorrangig darum, festzustellen, wie sich die Elemente des alltäglichen Handelns und der Massenkommunikation miteinander verweben bzw. verwoben haben. Pädagogen müssen sich der Aufgabe stellen, Kinder bei der Suche nach dem zu unterstützen, was sinnvoll ist bei der alltäglichen Verwendung von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik.

Will man in der Forschung die Verflechtung von Handeln und Massenkommunikation untersuchen, braucht man ein begriffliches Gerüst, um die Elemente, die sich beim alltäglichen Fernsehen mit dem Handeln zu einer Einheit überlagern, in ihrer Qualität zu erfassen. Dies läßt sich mit

einem einfachen Kommunikationsmodell realisieren, das Wahrnehmung und Handeln als Beziehung von Eindruck und Ausdruck interpretiert: Die Menschen mit ihren jeweils spezifischen individuellen, gruppentypischen und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten (handlungsleitende Themen), treffen 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 subjektiv an und verarbeiten sie thematisch, um sich etwas selbst oder von sich der sozialen Umwelt mitzuteilen (symbolische Darstellung).¹ Die Dynamik dieser Beziehung von handlungsleitenden Themen, Medien und ihrer Symbolik, Handlungssituation und symbolischen Darstellungen ist der zentrale Gegenstand der Untersuchung alltäglicher Massenkommunikation.

Für praktische Medienpädagogik ist in diesem Zusammenhang wichtig, Kinder in ihrer Interpretations- und Ausdrucksfähigkeit zu unterstützen. D. h. es geht vorrangig darum, ihnen zu helfen, sich die Darstellungsweisen, Themen und Kommunikationszusammenhänge anzueignen, die sie für die Bearbeitung ihrer handlungsleitenden Themen brauchen und mit deren Hilfe sie ihre handlungsleitenden Themen symbolisch darstellen können. Anders formuliert: Kinder bekommen von der Medienpädagogik Hilfe, ihre Fernseherlebnisse sinnvoll, d. h. relevant in bezug zu ihren handlungsleitenden Themen, zur Bewältigung ihres Alltags (z. B. in der Schule) zu verwenden.

Ein Beispiel aus dem Grundschulunterricht: die aktuelle Comic-Serie in einem inszenierten assoziativen Freiraum

Um den Zusammenhang von Alltagshandeln und Massenkommunikation (insbesondere Fernsehen) in der Dynamik seiner Elemente zu identifizieren und pädagogische Fördermaßnahmen zu entwickeln, wurden pädagogisch inszenierte Alltagssituationen untersucht, und zwar entlang des Lebenslaufs und in verschiedenen pädagogischen Institutionen: im Kindergarten, in der Grundschule, in der Sekundarstufe I der Schule und in

¹ Der theoretische Bezugsrahmen findet sich u. a. bei G. H. Mead und bei P. Berger/T. Luckmann.

der Jugendfreizeiteinrichtung.² Im folgenden: eine Skizze der Untersuchung, die 1982 in einer Grundschule auf dem Land mit 8- und 9jährigen Jungen und Mädchen gemacht wurde.³

Im Winterhalbjahr 1982 lief im ZDF die Fernsehserie „Captain Future“. Hier handelt es sich um eine Comic-Serie, in der der Weltraumpolizist, Captain Future, mit seiner Mannschaft in lebens- oder sogar weltbedrohende Gefahren gerät, die durch böse Angreifer verursacht werden. Der bedrohte und anfänglich unterlegene Captain Future bekämpft und besiegt seine Angreifer mit Waffengewalt oder anderen technischen Hilfsmitteln.

Diese Serie schien bei Kindern im Grundschulalter, unsystematischen Beobachtungen und Nachfragen zufolge, wichtig zu sein. So unterhielten sich die Kinder über die Serie, machten sich auf Sendetermine aufmerksam usw.

In einer Schulklasse gab es deshalb eine Unterrichtseinheit unter dem Titel „Weltraumreise“, in der die Kinder Requisiten für ein Spiel bastelten, das sie dann auch den Mitschülern vorgeführt haben. Die Kinder arbeiteten in Gruppen. Mit dieser Arbeitsform waren sie vertraut. Ebenso waren sie damit vertraut, Requisiten zu basteln und sie für Spiele zu verwenden. Diese Arbeitsweise ließ ihnen viel Zeit (vier Unterrichtsvormittage innerhalb von zwei Wochen) für eigene Gedanken, Gespräche und Aktivitäten. Gerade beim Basteln konnten sie sich über alles Mögliche unterhalten. Sie hatten auch viel „Raum“, der nicht vom Lehrer kontrolliert wurde.⁴ So war es den Kindern völlig freigestellt, welche Requisiten oder Figuren sie herstellen und für welche Art von Spiel oder Spiel-Sujet sie sich entscheiden wollten. Nachdem am vierten Unterrichtsvormittag die Gruppen ihre Spiele vorgeführt hatten, gab es ein offenes Unterrichtsgespräch in der Klasse über die Spielvorführungen, die Spielideen und über die Quellen ihrer Spielideen. Abschließend und nach einer mehrwöchigen Pause machten die Kinder noch Plakate mit Fotos von ihren Spielen.

² Ergebnisse dieser Untersuchungen sind u. a. veröffentlicht für den Kindergarten in Bachmair 1989 a, für die Grundschule in Bachmair u. M. 1984, 1989 b, 1990, für die Sekundarstufe I der Schule in v. d. Hoevel/Bachmair 1989 und für die Jugendfreizeiteinrichtung in Bachmair 1989 c, Bachmair/Hofmann u. a. 1990.

³ Forschungsbericht Bachmair u. M. 1984.

⁴ Die gruppendynamischen Prozesse und Gespräche wurden von Pädagogen beobachtet bzw. mit Tonband protokolliert, die in den Gruppen unterstützende und beratende Aufgaben übernahmen, wenn dies die Kinder wollten.

Bei dieser Arbeitsweise ergab sich eine Fülle gruppenspezifischer Konstellationen, die Lehrern und Schülern vertraut waren, z. B.:

- stören, um Aufmerksamkeit zu bekommen,
- Spielideen gegenüber den anderen Kindern verantwortlich durchsetzen,
- gegen bzw. mit anderen Kindern sich verbünden usw.

Es war also durchgängig eine nicht-direktive, offene und den Schülern vertraute Unterrichtssituation, die ihnen viel Freiraum für ihre Ideen, Gespräche, Beziehungen u. a. m. ließ. vorgegeben war nur das Unterrichtsthema „Weltraumreise“. Es hatte die Funktion, „anzuzeigen“, daß Phantasiegrenzen überschritten werden dürfen. Zudem war es eine für die Kinder identifizierbare „Phantasiebrücke“ zur aktuellen Fernsehserie Captain Future.

Im folgenden werden einige Beobachtungen skizziert, die zeigen, wie bedeutsam assoziativ beiläufige Prozesse für die Verarbeitung von Fernseherlebnissen sind und, daß diese Verarbeitung in der Regel in die Realisation der handlungsleitenden Themen und in die gruppenspezifische Situation integriert ist.

Beispiele für die assoziative und thematische Bearbeitung von Fernseherlebnissen mittels Fernsehsymbolik in Gruppensituationen

Aus der Fülle von Gesprächen und Aktivitäten, die sich direkt oder indirekt auf Fernsehen bezogen, will ich drei Beispiele herausgreifen und umreißen, die zeigen:

- wie unauffällig und selbstverständlich Fernsehen als Erlebnis und in symbolischer Form in die Gruppenbeziehungen der Kinder und in die Realisation ihrer handlungsleitenden Themen eingebunden ist,
- wie die Fernsehsymbolik Darstellungsmittel für die jeweiligen Themen ist,
- wie beiläufig Fernseherlebnisse im Kontext alltäglicher Ereignisse und Beziehungen verarbeitet werden (vorausgesetzt – das ist eine wichtige pädagogische Ergänzung – man gibt den Kindern den assoziativen Freiraum dafür, der weder durch ständige Fernsehrezeption noch durch gezielte Handlungs- bzw. Lernanforderung belegt wird).

Gefühle zeigen dürfen

Eine Gruppe löst sich beim Basteln mit ihrem Gespräch kurzfristig völlig von den Unterrichtsvorgaben. Die Kinder unterhalten sich über Fernsehen am Samstag und darüber, wie schlimm ein Film sein darf oder soll.

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

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

Birgit: Wie die da reinhauen, ne.

Matthias: Ja, da bei der Spinne war das.

Birgit: Da hat meine Mutter geweint.

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

...

Theo: (verächtlich) Ah, der Idiotenfilm.

...

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

...

Matthias: ...der ist in der Vorschule, der hat auch noch mit mir geguckt. Ne, der hat keine Angst gehabt.

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

(fünf 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, ahm, und der Mann im Kanu, der ist am Leben geblieben, und die zwei Kinder.

Schaut man sich dieses kurze Gespräch genauer an (vgl. Bachmair 1989, S. 207 ff.), zeigt sich, daß Birgit und Matthias etwas besprechen, was ihnen thematisch wichtig ist. Birgit hat das Gespräch mit dem unspezifischen Hinweis auf einen Film in Gang gesetzt. Matthias, dem das Gesprächsangebot gilt, antwortete mit dem Hinweis auf einen bestimmten Film (Frösche) und einer Bewertung (guter Film). Damit öffnet sich ein Themenbereich. Birgit und Matthias konkretisieren dieses Thema, indem sie über Weinen und Angst der Mutter reden. Bei dieser thematischen Wendung des Gesprächs hin zu Emotionen (Angst, Weinen) greift Theo ein und trumpft mit Hilfe eines Films (Hexer) auf. Damit stellt er sich

als sehr stark dar. Birgit bewertet diese Art von Film und auch das damit von Theo angesprochene Thema, man dürfe bei dieser Art von Film keine Angst haben oder zeigen, man müsse stark sein („der gehört in die Irrenanstalt“).

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 wird, kann Matthias, indem er sich vermutlich auf Birgit bezieht, über eine ihn vermutlich ängstigende oder belastende Filmszene reden. Dies ist der entscheidende Schritt der Verarbeitung.

Der hilfsbedürftige Captain Future als Botschaft

Der Störer der Klasse nutzt die „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 erzählen. Er spricht davon, daß Captain Future eingeeist wurde, sich jedoch auf irgendeine Weise befreit hat (genaue Analyse, Bachmair 1990, S. 124 ff.):

„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 so'n Loch reingebissen bei Captain Future, der hat irgendwie so'n Zeichen gemacht, irgendwie. Und da hat er 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 er's gemacht hat. Und dann kam der Hund mit und hat alles noch mitgefressen. Da hat er da seinen Fuß bewegen können. Da hat er voll drangetreten, da war alles kaputt.“

Vergleicht man seine Aussage mit der Filmszene, auf die er sich bezieht und die er mit seiner wirr erscheinenden Aussage genau wiedergibt,

dann wird deutlich, daß sich Captain Future mit Hilfe eines kleinen Hundes aus seiner erzwungenen Erstarrung befreien kann. Nur versteht dies niemand in der Klasse. Zwar greifen einige Kinder seine Aussage auf, sie haben offensichtlich die Filmszene genau in Erinnerung, sie beginnen jedoch eine Diskussion darüber, wie sich Captain Future freigekämpft hat. Seine sensible Rezeption und Wiedergabe der Filmszene, in der er die Hilfe betont, die Captain Future durch den kleinen Hund erfährt, fällt aus dem Gespräch völlig heraus. Dagegen reproduzieren die anderen Kinder das Handlungsmuster der Filmserie, Bedrohung kämpfend abzuwehren, und machen es in dieser Gesprächssituation zum Interpretationsmuster für die Fernsehsymbolik, obwohl sie der Junge aus dem Kampf-Kontext heraus genommen hatte. Diese differenzierte Interpretationsleistung des Jungen muß schon die Rezeption angeleitet haben. Es ist zu vermuten, daß er sich aufgrund seiner eigenen thematischen Erlebnisperspektive – und im Gegensatz zum Interpretationsmuster, das die Filmserie anbietet – Details aus der Bilderflut ausgewählt hat.

Von Captain Future weg zu Pippi Langstrumpf

Vier unauffällige Mädchen führen ein Spiel vor, bei dem sie von zu Hause in den Weltraum abhauen, dann jedoch gern wieder nach Hause zurückkommen. Wenn man über die Tonbandprotokolle die Spielvor- und -nachbereitung genau rekonstruiert, zeigt sich, daß dieses Spielmuster mit der Abwehr von Captain Future und mit der Zuwendung zu einem bestimmten Film der Fernsehserie „Pippi Langstrumpf“ entstanden ist. Während der Spielvorbereitung gibt es eine kurze Episode, in der die Mädchen nach Ideen für Requisiten suchen. Tanja schlägt vor, ein „Strahlergewehr wie bei Captain Future“ zu machen. Antwort: „So 'was Blödes brauchen wir doch nicht.“ Damit ist Captain Future als Bezugspunkt und Ideenquelle erledigt, der Weg zu einer anderen Filmfigur frei. Daß es sich dabei um Pippi Langstrumpf bzw. deren Freunde Tom und Annika handelt, wird für Außenstehende, vielleicht auch für die Mädchen selber, erst in der reflexiven Nachbereitung des Spiels Wochen später deutlich. In Zusammenhang mit ihrer Spielvorführung erzählen sie etwas aus der Fernsehserie Pippi Langstrumpf. Sie weisen auf eine Geschichte hin, die im Grundmuster mit ihrem Spiel übereinstimmt: ausreißen und gern wieder heimkommen: „Ja, weil die Mutter . . . wird immer schimpfen, reißen sie aus, mit der Pippi . . . Das war in dieser Sendung . . . Annika hat einfach nur gemeint, daß sie zu arg schimpft . . . Und dann

Annikas Bruder, der Tom, der hat so'n Buch ‚Wir reißen von zu Hause aus‘. Und dann hat Annika sich das Buch mal angeguckt und damit hat sie gemeint, ach, dann reiß' ich auch aus. Und dann wollte Tom natürlich auch mit. Und dann ist Pippi auch mitgegangen . . . Ne, der sagt nämlich ab und zu noch auf der Reise, wären wir doch zu Hause geblieben, dann müßten wir jetzt nicht im Regen . . . rumspazieren.“ Diese Aussage endet mit der Erklärung: „Aber ich reiß' nie aus. Ich find's zu Hause schön, auch wenn man manchmal Krach hat.“

Mit der Ablehnung eines für Captain Future typischen Requisites wird auch dessen Handlungsmuster und Thematik abgelehnt. Indem sich die Mädchen auf Pippi Langstrumpf als Figur und als Filmerlebnis beziehen, sind sie in der Lage, das für sie vermutlich thematisch relevante Abenteuer zu spielen, bei dem die emotionalen Zwischentöne durch die Nebenfiguren, und nicht durch die Figur der Pippi Langstrumpf selber, ausgedrückt werden können.

Die Beispiele zeigen eine selbstverständliche und deswegen komplexe Integration von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik in die jeweilige Kommunikationssituation und in die jeweiligen handlungsleitenden Themen. Die Kinder verwenden dabei die Fernsehsymbolik und die Fernseherlebnisse aktiv gestaltend als Ausdrucks- und Verständigungsmittel.

Literatur

- Bachmair, B. u. M.: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen, 2 Bände, Kassel 1984.
- Bachmair, B.: Thematisch und situativ integrierte Fernsehrezeption im Kindergarten. In: Erlinger, H.-D. (Hrsg.): Kinderfernsehen II, Essen 1989 a, S. 35–54.
- Bachmair, B.: Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen. Überlegungen zum Zusammenhang von Forschungsgegenstand und Forschungsmethode. In: Baacke, D., Kuebler, H.-D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung, Tübingen 1989 b, S. 194–222.
- Bachmair, B.: Symbolische Vermittlung – Argumente, Beispiele und Stichworte zu einer Handlungs-, Kommunikations- und Medientheorie. In: Conrady, P. (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder, Frankfurt 1989 c.
- Bachmair, B.: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik. In: Charlton, M./Bachmair, B. (Hrsg.) 1990 c, S. 103–145.
- Bachmair, B., Hofmann, B., v. Wasen, M., v. d. Hoevel, M.: Medienanalyse im Handlungskontext – Handeln und Sprachbilder eines Mädchens verstehen. In: Charlton, M., Bachmair, B. (Hrsg.) a. a. O., 1990.
- 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 24, München 1990.
- v. d. Hoevel, M., Bachmair, B.: Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse, In: Die Deutsche Schule 1989, Heft 1, S. 48–60.
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1968.
- Berger, P. L., Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969