

Sonderdruck aus:

Unterricht in der Grundschule
herausgegeben von Wilhelm Topsch

Bochum 1982

Erschienen in der Reihe

STANDARDWERK DES LEHRERS

Verlag Ferdinand Kamp Bochum

Ben Bachmair – Charlotte Röhner

TECHNISCHE MEDIEN IN DER GRUNDSCHULE –
FÖRDERUNG ODER ZERSTÖRUNG
KINDLICHER ERFAHRUNGSMÖGLICHKEITEN?

Wenn die Kinder schon mehr als genug vor dem Fernseher sitzen, ist es dann noch zu vertreten, Filme, Bänder, Platten im Unterricht zu verwenden? Wäre es deshalb nicht gerade notwendig, alle Informations-Konserven aus der Grundschule zu verbannen, damit die Kinder mit eigenen Augen und Ohren sehen und hören, die Dinge wieder selber in die Hand nehmen?

Medien-Euphorie, Medienpessimismus oder Ja-aber-Positionen helfen hier nicht weiter. Deshalb stellen wir grundsätzliche theoretische Fragen nach der Funktion technischer und nicht-technischer Medien für die Erfahrungen der Kinder. Die theoretische Diskussion der ersten drei Kapitel entwickelt einen Bezugsrahmen zum erfahrungsoffenen Lernen mit technischen Medien. Im Mittelpunkt steht die Einsicht, daß zwar Lernen und Erfahrung immer symbolisch vermittelt sind, technische Medien jedoch als symbolische Vermittlungssysteme in neuartiger und gefährlicher Weise den Prozeß des Erfahrungs-Machens bestimmen und verdrehen. Trotzdem ist es nicht sinnvoll, die Kinder vor den technischen Medien bewahren zu wollen, weil die technischen Medien ein konstitutiver und prägender Teil unserer Erwachsenenwelt und der Welt der Kinder geworden sind. Daraus ergibt sich als erster wesentlicher didaktischer Aufgabenbereich, den Kindern die technischen Medien als Gegenstand ihrer Erfahrung zu erschließen (zweites Kapitel). Der zweite didaktische Aufgabenbereich (viertes Kapitel) stellt dann heraus, wie sich technische Medien als Erfahrungs-Instrumente in der Hand der Kinder nutzen lassen. Das fünfte Kapitel thematisiert die Förderung der Interpretationsfähigkeit von Kindern als dritten didaktischen Aufgabenbereich. Dabei steht im Mittelpunkt, wie technische Medien Kindern Sichtweisen, Interpretationsmuster überstülpen und wie man Kindern dazu verhelfen kann, ihre eigenen Sichtweisen zu entwickeln.

1. ERFAHRUNGEN VON KINDERN
IN DER WELT DER ERWACHSENEN

Abstrahiert man von den speziellen Bedingungen der verschiedenen Lerninstitutionen wie Schule, Kindergarten, Familie, Nachbarschaftskindergruppen, Massenmedien usw., so läßt sich ein entscheidender Grundsach-

verhalt herausstellen. Auf dem Spielplatz, in der Schule, vor dem Fernsehapparat eignen sich Kinder Realität an. Kinder „wachsen“ in die „Welt“ ihrer „Eltern“ hinein. Anders formuliert, Kindern ist von der Generation der Erwachsenen eine Realität vorgegeben. Das Kind eignet sie sich vom ersten Tag seines Lebens an. Das ist jedoch nie eine passive Übernahme, sondern ein aktiver Prozeß der Verarbeitung dieser außerhalb des Kindes vorfindlichen Erwachsenen-Realität. Diese grundlegende Beziehung läßt sich mit „Erfahrungen-Machen“ bezeichnen.

Erfahrungen-Machen hat dabei zwei Aspekte, einmal den subjektiven Aspekt, daß Kinder im Laufe ihrer Biographie typische Formen der Aneignung und Verarbeitung von Realität entwickeln (vgl. hierzu W. Loch 1979).

Neben dem subjektiven Aspekt der Aneignung oder Verinnerlichung (Internalisierung) von Realität steht eine „objektive Wirklichkeit“. Der subjektive wie der objektive Aspekt stehen in einem Prozeßzusammenhang, den *Berger* und *Luckmann* (1970) als gesellschaftliche Konstruktion und Rekonstruktion der Wirklichkeit bezeichnen.

1.1. *Objektivierung von Erfahrungen*

Kinder werden in eine Welt hineingeboren, die eine gemachte ist. Da ist einmal die gegenständliche Umwelt, die durch Arbeit hergestellt wurde. In diesen gegenständlichen Arbeitsprodukten stecken sedimentierte, vergegenständlichte Erfahrungen, die die Produktion angeleitet haben. *Leontjew* beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen (1973, 450):

„Die Menschheit hat unter der Wirkung gesellschaftlicher Gesetze im Laufe ihrer Geschichte außerordentliche geistige Fähigkeiten entwickelt. In dieser Hinsicht haben die wenigen Jahrtausende der gesellschaftlichen Geschichte mehr geliefert als die Millionen von Jahren der biologischen Evolution. Diese allmählich angesammelten Errungenschaften der psychischen Entwicklung werden von Generation zu Generation weitergegeben und mußten dazu fixiert werden. Das konnte jedoch nicht in der Form biologischer, erblich überlieferter Veränderungen geschehen. Dazu ist die Diskrepanz zwischen dem außerordentlich rasch ablaufenden historischen Prozeß, zwischen dem raschen Wechsel der Forderungen, die die Bedingungen des Lebens in der Gesellschaft an den Menschen stellen, und dem bedeutend langsameren Tempo, in dem die Erfahrung biologisch fixiert wird, viel zu groß.

Die Errungenschaften der historischen Entwicklung der Menschen wurden von Generation zu Generation in einer besonderen Form – in einer äußeren Form – fixiert und weitergegeben.

Es konnte beim Menschen zu dieser neuen Form kommen, in der die phylogenetische Erfahrung (genauer: die gesellschaftlich-historische Erfahrung) gesammelt wird, weil ihm eine besondere, die produktive Tätigkeit eigen ist. Es handelt sich um die Haupttätigkeit der Menschen – die Arbeit.“

Die gegenständliche Welt setzt sich also demnach aus vergegenständlichten, d. h. objektivierten Erfahrungen zusammen. Neben der gegenständlichen Umwelt liegen die Regeln und Umgangsformen, die die Konstruktion der gegenständlichen Realität leiten, ebenfalls in objektivierter Form von Institutionen oder als symbolisch, sprachlich gefaßte Aussagen (z. B. Regeln) vor. *Berger* und *Luckmann* (1970, 72) beschreiben diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Das Bewußtsein erhält nur einen geringen Teil der Totalität menschlicher Erfahrungen. Was es behält, wird als Sediment abgelagert, das heißt: Die Erfahrung erstarrt zur Erinnerung und wird zu einer erkennbaren und erinnerbaren Entität.

Ohne solche Sedimentablagerung könnte das Individuum sich keinen Vers auf seinen Lebenslauf machen. Intersubjektive Ablagerung findet statt, wenn mehrere Menschen einen gemeinsamen Lebenslauf haben und ihre Erfahrungen einem gemeinsamen Wissensbestand einverleiben. Intersubjektive Erfahrungsablagerungen können nur dann als gesellschaftlich bezeichnet werden, wenn ihre Objektivation mit Hilfe eines Zeichensystems vollzogen worden ist, das heißt, wenn die Möglichkeit vorhanden ist, die Objektivation gemeinsamer Erfahrungen zu wiederholen. Nur dann besteht die Wahrscheinlichkeit, daß solche Erfahrungen von Generation zu Generation und von Gesellschaft zu Gesellschaft überliefert werden.“

1.2. *Symbolische Vermittlung*

Die Welt, in der wir leben, ist symbolisch vermittelt. Bei der symbolischen Fassung und Vermittlung von Erfahrungen spielt Sprache die grundlegende Rolle. Sprache ist dabei nicht bloß Vehikel der Objektivierung und Weitergabe von Informationen; Sprache und Realität durchdringen sich. Anders formuliert, es besteht ein Vermittlungszusammenhang; Realität ist symbolisch, sprachlich vermittelt. Dazu ein Beispiel von B. L. Whorf (1973, 152 ff.), der diesen Vermittlungszusammenhang unter dem Titel „Wie der Name einer Sache unser Verhalten beeinflußt“ beschreibt.

„In einer Brennerei für Methylalkohol bestand die Isolierung der Destillierkolben aus einer Masse, die aus Kalkstein hergestellt war und in der Brennerei „gerührter Kalkstein“ genannt wurde. Es wurde keinerlei Vorsorge getragen, um diese Isoliermasse vor großer Hitze oder Flammen zu schützen. Nach einiger Zeit griff das Feuer unter einem der Destilliergefäße auf den „Kalkstein“ über, der zum allgemeinen Erstaunen heftig brannte. Die essigsaurigen Dämpfe aus den Destillen hatten den Kalkstein (Kalziumkarbonat) in Kalziumazetat verwandelt. Wird dieses im Feuer erhitzt, so löst es sich unter Bildung des brennbaren Azetons auf. Das unvorsichtige Verhalten, die Isoliermasse nicht gegen das Feuer zu schützen, war (mangels besonderer Instruktionen!) durch den Gebrauch der Bezeichnung „Kalkstein“ herbeigeführt worden, weil dieser Name mit der Silbe „-stein“ endet und dadurch Unbrennbarkeit suggeriert.“

Dieser symbolische Vermittlungszusammenhang von Realität und Sprache ist für den Sozialisationsprozeß unmittelbar relevant. Die Sprachstruktur „prägt“ die Struktur der Erwachsenen-Welt, die ja zur Lebenswelt der Kinder wird.

Ein Beispiel ist die unterschiedliche Art der Bezeichnung von Hunden und Katzen. Kinder lernen schon recht früh zwischen Schäferhund, Boxer, Pudel, Spaniel usw. zu unterscheiden. Für Katzen stehen dagegen nur Zusätze wie schwarze Katze, graue Katze, getigerte Katze usw. zur Verfügung. Die differenziertere sprachliche Bezeichnungsmöglichkeit für Hunde entspricht den differenzierteren Erfahrungen der Erwachsenengeneration mit Hunden, die eben auch sprachlich objektiviert wird. Diese differenzierte Darstellung bietet somit auch einen differenzierteren Zugang zum Erfahrungsbereich „Hund“ an, der somit sprachlich die unterschiedliche Relevanz von Hunden und Katzen im Alltag der Erwachsenen vermittelt (vgl. u. a. Luckmann 1972, A. Strauss 1972).

Die Bedeutung dieser symbolisch-sprachlichen Vermittlung von Realität wird bei der „Sprachbarriere“ sofort einsichtig. So hat die durch einen sogenannten restringierten Code vermittelte Realität als Erfahrung des Unterschichtkinds wenig Chance, in der Schule anerkannt zu werden, weil sie u. a. dem symbolischen Vermittlungssystem der Mittelschichtsprache nicht entspricht.

1.3. *Welche Erfahrungen bleiben den Kindern?*

Bevor wir näher bestimmen, wie Kinder sich Realität über Medien erschließen, stellen wir dar, welche Aussagen man über die Qualität von Erfahrungen machen kann, die Kinder heute erwerben; denn nicht nur das Wie der Vermittlung, sondern auch das *Was* das Aneignung machen die politische Qualität des Sozialisationsprozesses aus: Entscheidend ist letztlich nicht nur wie Kinder sich Erfahrungen aneignen, sondern *welche* Normen und soziale Wertorientierungen sie dabei erwerben.

Erst wenn wir analysieren, welche Erfahrungsbereiche Kindern verbleiben und welche Normierungen sie darin erfahren, können Folgerungen für eine mediendidaktische Praxis gezogen werden, die an den Sozialerfahrungen der Kinder ansetzt und diese unter Zielsetzungen erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens entwickeln und entfalten will.

1.3.1. Einheit und Trennung von Erfahrung und Lernen

Die Forderung nach einem erfahrungs- und handlungsorientierten Unterricht wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und in der curricularen Neuorientierung von Richtlinien und Rahmenlehrplänen aller Bundesländer mehr und mehr zur Schlüsselkategorie des Unterrichts erhoben, ohne daß ein theoretisch begründeter Bezugsrahmen der Erfahrungs- und Handlungsorientierung präzisiert und die konkreten gesellschaftlichen Erfahrungen von Kindern in und mit dieser Gesellschaft analysiert worden wären, an denen sich curriculare Entscheidungen orientieren müßten.

Eine überzeugende wissenschafts- und erkenntnistheoretische Begründung des Erfahrungs- und Handlungsbegriffs hat Barbara *Schaeffer* (1978) in Anlehnung an die schon zitierte kulturhistorische Schule *Leontjews* (1973) entwickelt und daraus schlüssige Folgerungen für die Praxis des schulischen sozialen Lernens gezogen. Ihre Grundüberlegungen bilden den Hintergrund der folgenden Erörterung.

Grundvorgang jeglicher Sozialisation ist, daß ein Individuum sich das Erfahrungs- und Erkenntnispotential einer Gesellschaft aneignet. Lernen und Sozialerfahrung bildeten in langen Phasen der Entwicklungsgeschichte der Menschheit eine Einheit. So wuchsen bis zu Beginn der Neuzeit die Kinder aller Schichten und Stände unter dem Dach der bäuerlichen oder handwerklichen Hausgemeinschaft in einem ganzheitlichen Lebens- und Lernprozeß heran:

„Hier wurden in einem den Kindern grundsätzlich zugänglichen Erfahrungsraum alle wesentlichen Dinge und Abläufe des Lebens gerätigt ... Die Vielzahl der

Identifikationsangebote durch die zahlreichen Hausgenossen, die Fülle der Anregungen, die sich aus den beobachtbaren Tätigkeiten der Erwachsenen und aus den zur Erprobung bereitstehenden Gegenständen ergaben, sowie die Möglichkeit, den Sinn der einzelnen Tätigkeit und die soziale Struktur der Gemeinschaft zu verstehen, waren Bedingungen, unter denen sich fachliche Qualifikation, soziale Identität und emotionale Entwicklung der Kinder von selbst und gemeinsam ergaben.“ (Schaeffer, 1978, 17)

Schon sehr früh wurden die heranwachsenden Kinder in den Arbeitszusammenhang der Familie miteinbezogen und als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt – „Kindsein“ als soziale Rolle und „Kindheit“ als von der Erwachsenenwelt abgetrennter Lebensbereich waren unbekannt (Aries, 1975). Erziehung und Lernen vollzogen sich neben der religiösen Unterweisung der Kirche ausschließlich im Kreis der Familie.

Allerdings entwickelten sich seit der Antike Schulen und Schulformen, in denen die jeweiligen Macht- und Führungseliten spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten der Staatsführung und der Verwaltung sowie der klerikalen Amtsausübung erwarben. In den Lateinschulen des Mittelalters herrschte bereits jene Trennung von Lernen und Lebensvollzug, die der Schule bis heute das Odium der Lebensferne und Fremdbestimmtheit verleiht.

Mit der Entwicklung der industriellen Produktion vollzieht sich ein tiefgreifender sozialer Wandel.

Arbeitsplatz und Wohnstätte werden voneinander getrennt, weil neue Produktionstechniken (Hüttenwesen, mechanisierte Spinnereien und Webereien, u. ä.) dies aus sachgegebenen Gründen erfordern. Der neue Typ des Arbeitenden, der „freie“ Lohnarbeiter, entsteht, der seine Arbeitskraft räumlich entfernt anbieten muß.

Die Lebens- und Produktionsgemeinschaft der Familie löst sich auf.

Gleichzeitig macht es die technische und zivilisatorische Entwicklung erforderlich, das allgemeine Qualifikationsniveau der Bevölkerung zu heben. Mit dem endgültigen Verbot der Kinderarbeit und der Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht bildet sich für alle Kinder – wenn auch in unterschiedlicher sozialer Akzentuierung und Ausrichtung – der Lebensabschnitt „Kindheit“ heraus.

1.3.2. Erfahrungsdefizite in der Familie

Zwar muß es als enormer gesellschaftlicher Fortschritt angesehen werden, daß auch für die Kinder der unteren Volksschichten ein Schonraum für spielerische und intellektuelle Entwicklungsmöglichkeiten erkämpft wurde. Die Trennung der Kinder von Arbeit und Produktion und ihre lebensferne Unterweisung im Ghetto der Schule haben jedoch weitreichende Konsequenzen: „Die Gleichzeitigkeit von praktischem, theoretischem und sozialem Lernen in einer realen Lebenssituation“ als Grundlage menschlicher Erfahrungs- und Erkenntnisgewinnung wird damit zerstört (Schaeffer, 1976, 94).

„Um diesen zum Teil katastrophalen Effekt zu verstehen, müssen wir uns vor Augen halten, daß die Kinder mit der neuen Arbeitssituation nicht nur die Gegenwart ihrer Eltern verloren, sondern auch die für ihre eigene Zukunft so

bedeutsame Möglichkeit, sich an erwachsenen Bezugspersonen und deren Tätigkeit zu orientieren. Die Arbeit der Erwachsenen mußte ihnen in doppeltem Sinne fremd werden: 1. Verlor sie Anschaulichkeit und Präsenz und 2. konnte sie kaum mehr als etwas Erfreuliches, als etwas, das Selbstwertgefühl und Kontakt mit geliebten Personen vermittelt, erlebt werden.“ (Schaeffer, 1978, 17 f.)

Auf diesem Hintergrund entwickeln wir im folgenden einen Bezugsrahmen der Medienverwendung, in dem die zentralen didaktischen Fragestellungen der Unterrichtsbeispiele begründet werden (vgl. Erziehung und Autorität in der Familie am Unterrichtsbeispiel „Pinocchio“, Kap. 4.1; kinderfeindliche Umwelt am Unterrichtsbeispiel „Kinder im Verkehr“, Kap. 4.2).

Erziehung und Autorität in der Familie

In der Familienerziehung unterliegen die Kinder den widersprüchlichen Erfahrungen ihrer Eltern am Arbeitsplatz. Kinder sind von diesen Widersprüchen elementar betroffen. Stichworte in diesem Zusammenhang sind:

- Unterordnung unter die Kommunikations- und Interaktionsbedürfnisse der Eltern
- Unterordnung unter nicht begründete Autorität
- Unterordnung unter aggressive Affekte.

In ihrer Studie zur Autorität im Vorschulalter konnte Gertrud Beck empirisch nachweisen, daß Kinder autoritative Forderungen in der Primärsozialisation bedingungslos akzeptieren und nicht in Ansätzen lernen, Autoritätsforderungen auf ihre Notwendigkeit und Funktion hin in Frage zu stellen (Beck, 1973).

Jürgen Körner analysiert die Genese des autoritären Syndroms so:

„Der Gesamtzusammenhang wäre dann der, daß der Vater (oder die Mutter usw.) vor dem Hintergrund seiner eigenen Sozialisationserfahrungen und unter den beschädigenden Erfahrungen u. a. an seinem Arbeitsplatz, dessen hoher psychischer und physischer Belastung, diejenige Beschädigung erleidet, die immer wieder Entlastung und Rekonstruktion seines Ichs in familialen Beziehungen fordert. Sein Interaktionsbeitrag findet sein Gegenüber in dem Kind, das sich nicht entziehen kann und selbst das autoritäre Syndrom auszubilden beginnt.“ (Körner, 1976, 98)

Die politische Qualität früher Sozialerfahrungen und gesellschaftlicher Orientierungsschemata faßt das Gutachten des *Deutschen Bildungsrates* in „Tendenzen zur Stereotypisierung, zum Schwarz-Weiß-Urteil, zu Punitivität und zum unbefragten Akzeptieren von Autorität wie auch Ansätzen zu Vorurteilen“ zusammen (Köbberling, Müller-Guntrum, 1975, 17).

Mangelnde kognitive Vermittlungsleistung in der Familie

Auch die Vermittlung von Gegenstandsstrukturen und Symbolbedeutungen als wesentliche Leistungen des Sozialisationsprozesses kann die Familie heute nicht mehr ausreichend gewährleisten. Im Zuge der Technisierung aller Lebensbereiche können Kinder elementare Einsichten in die Struktur alltäglicher Objekte und einfacher Funktionszusammenhänge (z. B. Herstellungsverfahren für Haushaltsgegenstände, für Nahrung und Kleidung) anschaulich kaum noch erwerben. Erfahrungen werden mehr und mehr zu mittelbaren Erfahrungen, die eine selbständige und sachgemäße Erschließung

der Realität verhindern. Dazu ein Beispiel: Ein Junge, der in einem Miets-
haus einer mittelgroßen Stadt aufwuchs, sah nach dem Umzug der Familie
in eine Landgemeinde erstmals bewußt Kühe auf der Weide. Er fragte den
Bauern, warum er die Kühe hält. Um Milch zu melken, antwortete dieser.
Darauf der Junge: In A. bekamen wir die Milch aber aus der Flasche!

1.3.3. Erfahrungsdefizite in der weiteren Umwelt

Die Begrenzung und Verkümmern von Erfahrungsmöglichkeiten erstreckt
sich nicht nur auf die Familie, sondern auch auf die weiteren gesellschaftli-
chen Erfahrungsbereiche von Kindern. Zu dem „innerfamiliären Erfah-
rungsverlust“ (Schaeffer, 1978, 18) kommt die Einengung des sozialen Nah-
bereichs bis hin zum gänzlichen Verlust konkreter sozialer Erfahrungen in
der anonymen Infrastruktur der Großstädte und Trabantensiedlungen.

Die Barrieren für Erfahrungsprozesse im unmittelbaren Lebenszusammen-
hang ergeben sich dabei nicht zwangsläufig und können durchgängig auch
nicht mit „objektiven“ Entwicklungstendenzen in Wissenschaft, Technik
und Gesellschaft erklärt werden, sondern sind u. a. Folgen einer Gesell-
schaftspolitik, in der die Kinder die Kosten widersprüchlicher Entwicklun-
gen tragen (Doormann, 1979, 15 ff.). Das Schlagwort von der „Kinder-
feindlichkeit“ der Umwelt signalisiert, daß die Einschränkung von Erfah-
rungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eine *gegen* Kinder gerichtete gesell-
schaftliche Tendenz zeigt. Dazu ein Beispiel für eine alltägliche Bedrohung
der Kinder, die unsere Gesellschaft zu verantworten hat:

- Nach wie vor hält die Bundesrepublik Deutschland mit der Anzahl an
tödlichen Unfällen einen traurigen Spitzenplatz. In keinem vergleichbaren
Land verunglücken so viele Kinder auf den Straßen. Dabei ereignen sich
laut Verkehrsstatistik die meisten Kinderunfälle nachmittags beim Spielen
(Frankfurter Rundschau, 6. 3. 1980).
- Und das nicht ohne Grund, denn Spielplätze sind Mangelware! So er-
mittelte der Deutsche Städtetag 1973 einen Bedarf von 100 000 zusätz-
lichen Spielplätzen. Wie der Kinderschutzbund 1978 feststellen mußte,
ist das Defizit unverändert hoch geblieben. Kindern bleibt nichts anderes
übrig, als auf der Straße zu spielen, zumal die Wohnverhältnisse beengt
und spielen dort nur eingeschränkt erlaubt ist.

Mit „Stadtkindheit“ kennzeichnet Hartmut *von Hentig* (1976) die einge-
schränkte Lebensrealität der Kinder: Eine Kauf- und Verbrauchkindheit,
eine Spielplatzkindheit, eine Verkehrsteilnehmerkindheit. Hier fehlen ele-
mentare Erfahrungen: Ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde gra-
ben, auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen, ein großes Tier beobachten,
Hüten, Beherrschen . . . Das Entstehen und Vergehen der Natur, die Ge-
winnung und Verarbeitung von Material zu brauchbaren, notwendigen
Dingen, ein großer, dauerhafter, bedeutender Streit, der nicht bloß persön-
licher Zank ist, der Ernstfall, der nicht Fiktion oder Katastrophe ist, werden
dem Kind – wie den meisten Erwachsenen – vorenthalten.

Von *Hentig* charakterisiert Kindheit als fremdbestimmte, vorläufige Phase des Lebens, die durch elementare Erfahrungsverluste und extreme Verwiesenheit der Kinder auf die Anleitungs- und Vermittlerrolle der tragenden Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule, Fernsehen) bestimmt ist. Er faßt diese Dimensionen von Kindheit in fünf weiteren Schlagworten zusammen.

Kindheit heute ist vor allem

- Fernsehkindheit
- Pädagogische Kindheit
- Schulkindheit
- Kinder-Kindheit
- Zukunftskindheit

Kindsein heißt demnach

- Leben in Abhängigkeit und Unmündigkeit
- Verwiesensein auf die erzieherischen Maßnahmen von Familie und Schule
- Nicht-akzeptiert-sein in der Welt der Erwachsenen
- Beschränkt-sein auf die Rolle des Kindes unter Kindern
- Verwiesen-sein auf die Zukunft als eigentlicher Ernstsituation des Lebens

1.3.4. Können Medien helfen, Erfahrungsdefizite auszugleichen?

Wie wir in diesem Kapitel herausgestellt haben, sind die Erfahrungen von Kindern durch Defizite und Widersprüche gekennzeichnet. Diese schlagen sich in mangelnder Realitätserfahrung, mangelnder sozialer Identität und in der Ausbildung autoritärer Syndrome nieder. In das entstandene Sozialisationsvakuum stoßen insbesondere die Medien mit ihrer Form der Realitätserklärung und Identitätsbildung vor.

Folgt man inhaltsanalytischen und wirkungspsychologischen Studien zur Medienrezeption von Kindern, kann festgestellt werden, daß Medien Erfahrungverluste bei der Aneignung von Realität nicht ausgleichen, da Medien nur in Ausnahmefällen kindlichen Bedürfnissen und didaktischen Notwendigkeiten folgen. So kennzeichnen Realitätsferne und mangelnde Darstellung der Arbeitswelt die Struktur offizieller Kinderprogramme.

Filme, die Arbeitswelt thematisieren, stellen meist den Produktionsvorgang in den Vordergrund und blenden die soziale Realität des Arbeitsverhältnisses und der Arbeitsbedingungen aus (vgl. Kapitel 3.2.).

Da im Mittelpunkt des Sehinteresses von Kindern Inhalte und Genres stehen, die weitgehend affirmativen Charakter haben, verstärkt Massenkommunikation die allgemeine Tendenz zur Anpassung und Unterordnung unter nicht hinterfragbare Zwecke, wie sie durch die familiäre Sozialisation angelegt und von den weiteren Sozialisationsträgern gefördert wird.

Dies werden wir anhand der Interpretationsmuster vorgefertigter Medien noch näher erläutern (vgl. Kapitel 3, 4 und 5). Dabei werden wir zeigen, daß Kinder lernen müssen (und können), die Produkte der Massenkommunikation zu reflektieren, will man sie den Interpretationsmustern und Orientierungsschemata der Medien nicht schutzlos ausliefern.

Als wesentliche Chance des Unterrichts mit technischen Medien werden wir ihre Funktion bei der Objektivierung von Erfahrungen (vgl. Kapitel 2) und bei der Erschließung verstellter Realitätsbereiche (vgl. Kapitel 4) aufzeigen, wenn wir darstellen, wie Kinder mit Medien eigene Erfahrungen machen und diese zu verarbeiten lernen.

2. TECHNISCHE MEDIEN MACHEN REALITÄT

2.1. Eine bedrohliche Entwicklung?

Für die Analyse des Medienproblems ist dieser Gedanke der symbolisch-sprachlichen Vermittlung von entscheidender Bedeutung, da die technischen Medien, wie z. B. das Fernsehen, vermittelnde Symbolsysteme sind, die in ihrer Bedeutung sich immer mehr der Vermittlungsfunktion der Sprache annähern. Das läßt sich zu folgendem einfachen Satz zusammenfassen: Realität ist zunehmend eine Fernseh-Realität.

Dieser Gedanke der „Fernseh-Realität“ ist wichtig, weil man dazu neigt, die Beziehung von Medien und Realität als Abbild, als Spiegel, als Traumwelt zu verstehen. Dabei wird der Vermittlungszusammenhang vernachlässigt. Den Gedanken der „medienvermittelten Realität“ belegt das folgende Beispiel (Zeit-Magazin 30/1972, zit. nach Dahlmüller u. a. 1973, 7):

„Die Annie Bridge verbindet Nordirland mit der irischen Republik. An einem trüben Morgen wird sie von einer Einheit der IRA vermint. Man legt eine Puppe neben die Minen. Sie ist lebensgroß und mit Tomatensaft beschmiert.

Nachdem die Attrappe entdeckt worden ist, erscheint die Polizei auf der Brücke. Die ferngesteuerten Minen werden gezündet. Die Explosion schleudert die Polizisten durch die Luft.

Später kann die Zeitschrift ‚Life‘ über diesen Anschlag berichten. Sie druckt Bilder ab vom Zusammensetzen der Minen, der Brücke, auf der sie deponiert werden, den ankommenden Polizisten, der Detonation. Denn bei alledem dabei ist neben den Männern der IRA auch der Fotograf P. Michael O’Sullivan. Während sie die Minen zünden, drückt er den Auslöser seiner Kamera.“

Hier entsteht ein Ereignis nur wegen seiner Abbildbarkeit. Dieser Zusammenhang taucht ganz selbstverständlich in unserem Alltag auf. Die Bild-Zeitung ist hierzu ein deutliches Beispiel, da sie die Geschichte der Bundesrepublik weniger dokumentiert als mitgestaltet hat. Die Berichterstattung der Bild-Zeitung, die etwas zu einem Ereignis macht, weil sie ihm einen Mitteilungswert zuordnet, konstruiert über die Mitteilung die bestimmenden Ereignisse unseres Alltags – auch wenn wir die Bild-Zeitung nicht lesen.

Diesen Vermittlungszusammenhang zwischen der Realität und ihrer symbolischen Darstellung in technischen Medien *erleben* wir als Zusammenhang von Fiktion und Wirklichkeit. Ein historisches Beispiel zeigt, daß die technischen Medien genau so wenig Fiktion, „Traumwelt“ sind, wie es die Sprache ist, sondern daß sie konstitutiver Teil der Realität sind. 1938 sendete eine amerikanische Rundfunkanstalt ein Hörspiel nach dem Science-fiction-Roman von H. G. Wells „Krieg der Welten“:

„Es beginnt wie das Ende einer Nachrichtensendung mit Hinweisen auf das Wetter. Dann wird zu einer musikalischen Unterhaltung umgeschaltet. Die Musiksendung wird unterbrochen, um eine aktuelle Nachricht durchzugeben. Ein Wissenschaftler hat unerklärliche Gasexplosionen auf dem Mars festgestellt. Während wieder Musik eingeblendet wird, bereitet die Sendezentrale ein Interview ihres Reporters Carl Phillips mit dem Leiter des Princeton Observatoriums, Professor Pierson, vor. Das Interview ist noch nicht abgeschlossen, da wird eine neue Nachricht durchgegeben. Der Seismograph hat in der Nähe von Princeton ein starkes Erdbeben registriert. Sofort machen sich Reporter und Professor auf den Weg zum Zentrum des Bebens, der Farm eines Mr. Wilmuth, während aus der Sendezentrale wieder Musik übertragen wird. Auf der Farm angekommen, beginnt Phillips mit der Schilderung seiner Eindrücke. Er muß sie wenig später mit dem Tod bezahlen. Die Marsmenschen sind gelandet.“

„Lange bevor die Sendung zu Ende war, beteten und weinten viele Menschen in den Vereinigten Staaten und versuchten, außer sich vor Angst, zu fliehen, um dem Tod durch die Marsmenschen zu entkommen. Einige versuchten, Angehörige zu retten. Andere telefonierten, um sich zu verabschieden oder zu warnen; sie alarmierten die Nachbarn, versuchten Informationen aus den Tageszeitungen oder von den Funkhäusern zu bekommen, riefen Ambulanz und Polizei an. Wenigstens sechs Millionen Menschen hörten die Sendung. Wenigstens eine Million von ihnen war ängstlich oder aufgeregt.“ (H. Cantil 1973, 199)

Die Struktur des Hörspiels als Verknüpfung von Nachrichtensendung und Life-Reportage bringt die Zuhörer dazu, die Information unmittelbar auf den Alltag zu beziehen. Ohne diese dramatische und illusionäre Komponente leisten natürlich Zuschauer bzw. Zuhörer diesen Vermittlungszusammenhang bei jeder Nachrichtensendung, indem sie die Information in irgendeiner Form in ihren Alltag „einpassen“.

2.2. *Didaktische Folgerungen: Technische Medien erfahrbar machen*

Dieser Gedanke einer durch technische Medien symbolisch vermittelten Realität führt zu einem ersten wichtigen didaktischen Aufgabenbereich. Medien sollen als Konstitutionsmomente von Realität auch für Kinder erfahrbar werden. Im folgenden werden hierzu allgemeine Lernziele formuliert. Das erste Lernziel „Objektivierung erfahrbar machen“ wird – exemplarisch – breit dargestellt und mit, zum Teil im Unterricht erstelltem, Fotomaterial dokumentiert.

2.2.1. Lernziel: Objektivierung erfahrbar machen

Im Mittelpunkt des didaktischen Interesses steht die Leistung von Medien, etwas festzuhalten, also die Objektivierungsleistung der Medien. Im folgenden drei Beispiele, wie technische Medien und ihre Objektivierungsleistungen zur Förderung der Selbst-, Partner- und Gruppenwahrnehmung eingesetzt werden.

1. *Beispiel: Selbstdarstellung – Selbstwahrnehmung*

Über einen längeren Zeitraum haben wir mit Kindern einer 2. Eingangsstufenklasse (6- bis 7jährige Kinder) unterrichtliche Tätigkeiten und Exkursionen fotografiert. Vor Weihnachten sortierten wir alle Bestände und gaben sie mit einer entsprechenden Anzahl von Blättern weißen Kartons

(DIN A 4) an die Kinder aus. Wir schlugen ihnen vor, ein Fotobuch für die Eltern herzustellen. Dabei sortierten die Kinder die Bilder nach zeitlichen und inhaltlichen Aspekten, schrieben Kommentare und suchten einen passenden Titel für ihr Buch („Andreas in der Schule“ – „Ein Fotoalbum für meine Eltern“ u. ä.). Im Mittelpunkt stand die reflexive Verarbeitung schulischer Aktivitäten, bei der das Foto die Funktion des „Festhaltens“ übernimmt und somit zum Gegenstand des Nachempfindens und Nachdenkens wird.

Abbildung 1 zeigt, wie ein Kind seine Aktivitäten in der Schule kommentiert.

Weitere Formen der Selbstdarstellung sind:

- Herstellen eines Identitätsbogens mit dem Titel „Das bin ich“: Dabei sammeln Kinder auf einem Plakat Aussagen über ihre Person (Selbstportrait, Familienportrait, Geburtstag und Alter, Wohnung und Anschrift, Hobbies, Liebessessen, Hand- und Fußabdruck, Haarlocke, Lieblingsspielzeuge usw.).
- Darstellen der persönlichen Entwicklungsgeschichte: Die Kinder reflektieren und kommentieren subjektive Lebenszeit. Je nach Alter bieten sich unterschiedliche Darstellungsformen an. In einem 1. Schuljahr können Kinder beispielsweise eine Collage unter den Stichworten „Ich war klein – Jetzt bin ich groß“ erarbeiten, in der die Entwicklung vom Kleinkind zum Schulkind mit Fotos, Zeichnungen und aus Katalogen ausgeschnittenen Bildern (z. B. Babysachen) dargestellt wird.

Wenn Kinder Grundfertigkeiten im Schreiben erworben haben, kann individuelle Lebensgeschichte in Form eines Foto-Leporellos (Faldbuch) dokumentiert werden. In einem zweiten Schuljahr kommentierte Kathrin ihr Foto-Leporello, das sie mit Zeichnungen über ihre Zukunftsvorstellungen ergänzte, so:

4 Monate: Mein Vater trägt mich auf dem Arm.

1 Jahr: Da bin ich mit meinem Opa und meiner Schwester und meinem Bruder im Zoo.

2 Jahre, 6 Monate: Es ist Weihnachten, und da sitze ich auf dem Sessel und lache.

4 Jahre: Da bin ich im Kindergarten.

5 Jahre: Ich stehe in den Blumen, und meine Mama fotografiert mich.

18 Jahre: Da darf ich schon meinen Führerschein machen.

38 Jahre: Da bin ich Kindergärtnerin.

Bei Selbstdarstellungen, die ausführlich die persönliche Entwicklungsgeschichte thematisieren, muß der Lehrer die individuellen Daten der Kinder genau kennen, um belastende Situationen für einzelne Kinder zu vermeiden (z. B. Öffentlich-Werden von Adoption u. ä.). Außerdem ist zu beachten, daß nicht in allen Familien die Entwicklung der Kinder mit Fotos begleitet wird.



Ich höre gerade, wie laut die Zimbeln sind.



*Ich spiele gerade mit den Zimbeln
und bin frohlich dabei.*

2. Beispiel: Partnerwahrnehmung

Ziel des Unterrichtsvorhabens war es, Beziehungen zwischen Kindern aufzubauen, die bisher in der Klasse kaum Kontakt miteinander hatten. Durch intensives Zusammenarbeiten sollten die Kontaktmöglichkeiten jedes Kindes erweitert und evtl. vorhandene Voreinstellungen und Vorurteile durch gemeinsames Handeln abgebaut werden. Über Interaktionsspiele organisierten wir erzwungene Partnerschaften, die zum Ausgangspunkt unterschiedlicher Erfahrungen der Schüler miteinander wurden. Mit Fotos hielten wir die so geschaffenen Beziehungen fest, um sie anschließend reflektieren zu können.

Erste Phase: Ich mag dich, weil . . .

In der ersten Phase äußerten die Kinder im Rahmen eines Interaktionsspiels gegenseitige Sympathie. Dabei saßen die Schüler im Kreis, ein Kind in der Mitte. Jedes Kind im Kreis sollte nun im Rundumverfahren sagen, warum es das Kind in der Mitte mag. Der Sitz in der Mitte war so begehrt, daß die abgewiesenen Kinder nach der dritten Spielrunde emotional sehr heftig reagierten. Deshalb veränderten wir den Spielablauf: Wir bildeten zwei gleich große Gruppen; eine Gruppe bildete den Außenkreis; das Gesicht den Kindern des Außenkreises zugewandt, bildete die zweite Gruppe den Innenkreis. Wir erklärten die neue Spielregel: „Die Kinder, die sich gegenüber sitzen, fassen sich an den Händen und sagen sich, warum sie sich mögen. Dann lassen sie die Hände los. Wenn der Lehrer klatscht, rutscht der Innenkreis links herum einen Sitz weiter, und der Außenkreis rechts herum einen Sitz weiter. Dann sitzt euch ein anderes Kind gegenüber und ihr faßt euch wieder an den Händen usw.“

Im weiteren Verlauf organisierten wir die erzwungenen Partnerschaften. Über eine Fadenwahl (Lehrer läßt Schüler Fadenenden ziehen – immer zwei Schüler hängen an einer Schnur) fanden zwei Kinder nach dem Zufallsprinzip zusammen. Dann stellten wir den Schülern das weitere Vorhaben vor: Die Herstellung eines Foto- und Bilderbuchs. Damit erhielt das Unterrichtsvorhaben eine konkrete Handlungsorientierung. Die Kinder fotografierten sich gegenseitig und schrieben auf, warum sie sich mögen.

Zweite Phase: Wir können noch viel zusammen tun . . .

Medium: „Wir können noch viel zusammen machen“ – Bilderbuch von F. H. Waechter.

Um Möglichkeiten des gemeinsamen Spielens anzuregen, stellten wir den Kindern das Bilderbuch „Wir können noch viel zusammen machen“ vor, und alle, alle kannten es – aus dem Fernsehen! Die Text- und Bildgestaltung schien den Kindern jedoch so sehr gefallen zu haben, daß sie das Vorlesen des Buches mit großem Interesse verfolgten, den Fortgang erzählten und analysierten. Als wir die Kinder aufforderten, ähnliche Spiele, wie im Buch vorgeschlagen, zu erfinden, nannten sie Beispiele wie „Ohr an Ohr“, „Bauch an Bauch“, „Knie an Knie“, „Backe an Backe“ und setzten diese zum Teil auch spielerisch um. In der anschließenden zeichnerischen Darstellung (DIN A 4 weißer Karton, Filzstifte, Partnerarbeit) beschränkten sich die meisten Kinder auf bekannte Spiele.

Abbildung 2 zeigt, welche differenzierten Aussagen ein Junge und ein Mädchen übereinander machten, die sonst kaum Kontakte miteinander hatten.

3. Beispiel: Gruppenprozesse darstellen

In Zusammenarbeit mit einer Studentengruppe dokumentierten Kinder Gruppenprozesse und Einzelaktivitäten in Musikstunden. Ziel des Unterrichts war es, über musikalische Improvisationen Kinder zur Selbststeuerung des Gruppenprozesses zu veranlassen. Einzelne Schüler gaben musikalische Impulse vor; zugeordnete Tanzgruppen setzten diese in Bewegung um. Die „Musiker“ sollten dabei den Instrumentenwechsel selbständig organisieren, die Tanzgruppe den wechselnden Impulsen folgen.

2.2.2. Lernziel: Die technische Reproduzierbarkeit der Medien erfahrbar machen

Kinder erleben Film und Fernsehen als einmalige Ereignisse, die schnell vorbeigehen. Daß es sich um Konserven handelt, erleben die Kinder üblicherweise nicht. Nimmt man sich einmal die Zeit, die Schüler bestimmen zu lassen, wie oft sie einen Film sehen wollen – und sie schauen sich ihn in der Regel immer wieder an – dann beginnen sie, den Konservencharakter von Medien zu erleben. Einen Videorekorder können die Kinder sogar selber bedienen; beim Vor- und Zurückspulen hören sie die Wiederholbarkeit, also den Konservencharakter des Films. Steht kein Videorekorder zur Verfügung, dann sollten Kinder diese Erfahrung mit Tonband-Kassetten machen.

2.2.3. Lernziel: Die Standardisierung der Medien erfahrbar machen

Bei diesem Lernziel geht es um das Erlebnis, daß alle Kinder zu gleicher Zeit die gleichen Fernsehfilme sehen. Als Methode bietet sich eine Bildtafel an. Die Kinder zeichnen ein Bild zu einem Film bzw. mehrere Bilder zu den Filmen, die sie am Vortag gesehen haben. Die Bilder werden dann nach Inhalten (Cowboy, Sindbad, Heidi, Hitparade usw.) geordnet aufgehängt. Wichtig ist hier, daß die Kinder anhand der Bilder ordnen und vergleichen, daß der Lehrer die Versprachlichung nicht zu schnell vorantreibt, weil damit die Ordnungsleistung den Kindern von Erwachsenen übergestülpt wird.

2.2.4. Lernziel: Fernsehen im Familienalltag reflektieren

Für den Erwachsenen ist die Veränderung der Familie als dem wesentlichen Lebensbereich der Kinder evident, da er seine eigene Kindheit mit der heutigen Situation der Kinder vergleichen kann. Einen zweiten Zugang zu diesem Problem bietet ihm statistisches Material zu Fernsehgewohnheiten, insbesondere zu Seh-Häufigkeiten. Für Kinder ist die Rolle des Fernsehens in ihrem Alltag jedoch das denkbar Normalste. Das Normalste zu reflektieren fällt besonders schwer. Dabei wäre dann auch die sprachliche Reflexionsform des Erwachsenen völlig verfehlt. Dagegen bietet sich für die Kinder die bildhafte Schilderung an. Abbildung 3 zeigt ein Bild aus einer 2. Klasse aus der Unterrichtseinheit „Die Familie sitzt vor dem Fernseher“.

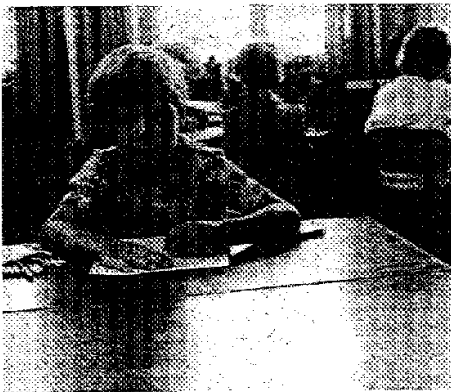
Bildunter- und -überschriften sind wesentliche Schritte hin zu einer sprachlichen Reflexion.

Das ist
Anja.

Ich mag sie,
weil sie mir
was ausleiht
Stephan



Das ist Stephan



Ich mag ihn,
weil er lustig
ist.

Anja

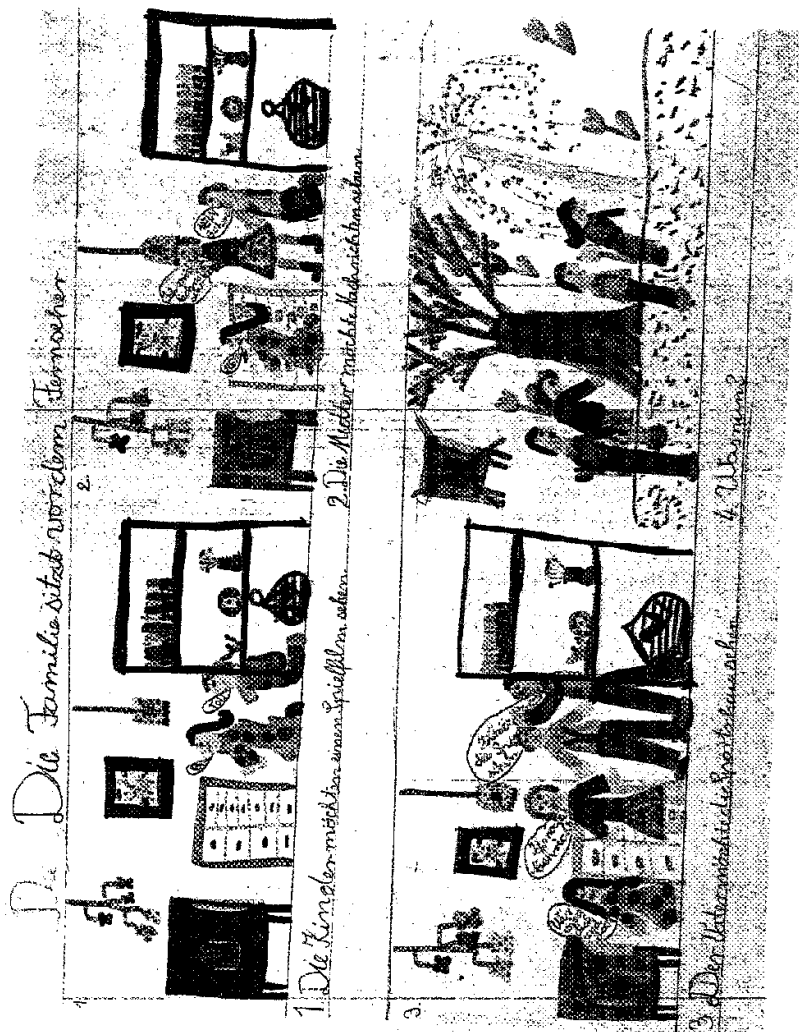


Abb. 3: Bild einer Schülerin einer 2. Klasse zum Thema „Familie vor dem Fernseher“

Weitere mögliche Themen, die sich zeichnerisch darstellen lassen: Wer schaltet das Fernsehen ein? – Spielen statt fernsehen usw.

In einem zweiten Schritt geht es um die Verbalisierung des bildlichen Ausdrucks (vgl. hierzu Buck, Wolff 1976, 94 ff.).

2.2.5. Lernziel: Planen

Hierbei gibt es zwei Planungsbereiche: Verwendung von Fernsehen, Platten, Tonbändern zu Hause und Verwendung von Medien in der Schule.

Einmal kann man mit den Kindern darüber reden, welche Fernsehsendungen sie sich anschauen könnten. Nächster Schritt ist die Erarbeitung einer Programmübersicht mit Hilfe von Programmzeitungen.

Daneben ist es jedoch genauso wichtig, die Planung der Medienverwendung im Unterricht den Kindern nicht nur vorzugeben, indem der Lehrer alleine festlegt, wann gesprochen oder gezeichnet wird. Den Kindern stehen in der Regel zu Hause Tonbandkassetten-Rekorder, Sofortbildkameras, Fotoapparate und Plattenspieler zur Verfügung. Mit den Kindern wäre gemeinsam zu überlegen, ob und wie man diese technischen Medien in der Schule nutzen könnte.

2.3. Traditionelle medienpädagogische Lösungen: Medienkunde, Bewahren

Diese Lernziele und methodischen Hinweise sind als solche nicht neu. Der theoretische Kontext und damit der curriculare Zusammenhang wurde traditionell jedoch anders entwickelt. Bislang stand die Beziehung technischer Medien zur Realität im Rahmen der Medienkunde zur Diskussion. Medienkunde bezieht sich auf die Massenmedien und versucht, Schülern schwerpunktmäßig die Manipulation durch Film und Fernsehen zu erläutern (Beispiel „Traumwelt des Films“ im Film „24 Bilder“ der Stadt- oder Kreisbildstelle). Daneben stellt die Medienkunde die Produktion technischer Medien vor. So hat z. B. die RAPPELKISTE des ZDF schon für Kindergarten und Grundschule versucht, die Arbeitsweise der Filmproduktion herauszustellen. Eine solche Sendung beginnt z. B. mit einer Kampfszene eines Piratenfilms. Dann ein Filmschnitt – es wird die Mittagspause des Filmteams gezeigt. Es folgen einzelne Trickaufnahmen und die Darstellung, wie sie gemacht werden, z. B. wie ein Schauspieler mit einem Säbel durchbohrt wird. Anschließend zeigt der Film die Produktion einer RAPPELKISTE-Sendung im Fernsehstudio. Ziel ist also auch hier die Desillusionierung der Kinder und die Schilderung des Produktionsablaufes.

Neben der medienkundlich-desillusionierenden Zielsetzung (z. B. „Medienkunde“ im Katalog der Bildstelle/FWU) gibt es eine andere medienpädagogische Richtung, die stark das *Bewahren* der Kinder in den Vordergrund stellt (z. B. Keilhacker 1973). Im Kern geht es darum, den Verlust des „Echten“ und die zunehmende Vermassung, die Massenmedien bewirken, zu kompensieren. Den verrohenden Filmen wird dann der gute, pädagogisch wertvolle Film „entgegengesetzt“, indem man Kinderfilmclubs u. ä. gründet, wertvolle Filme in den Verleih bringt usw. (vgl. Meyer 1978).

3. SYMBOLISCHE VERMITTLUNG BEIM DENKEN, FÜHLEN UND HANDELN DER KINDER

Die Kinder haben es nicht leicht, selber Erfahrungen zu machen. Die Welt der Erwachsenen ist ihnen in steigendem Maße versperrt und verstellt; die Erfahrungsmöglichkeiten beschränken sich auf Schule, Kindergarten, Spielplatz, Fernsehapparat u. ä. Soll man jetzt die Erwachsenenwelt auch für das Lernen der Kinder verfügbar machen, indem man ihnen Filme z. B. aus der Arbeitswelt vorführt? Um zum didaktischen Kern dieser Frage vorzustoßen, müssen wir die Frage nach den Funktionen technischer Medien in den bisher schon entwickelten Vermittlungszusammenhang von Medien und Erfahrung hineinstellen (vgl. Bachmair 1977, 1979). Bisher stand die Frage im Mittelpunkt, welche gemeinsame Funktion denn Sprache und technische Medien bei der Konstruktion von Realität haben. Zur Bestimmung dieser Funktion wurde das Phänomen der Objektivierung untersucht. An dieser Stelle geht es um Mechanismen der symbolischen Vermittlung beim Denken, Fühlen und Handeln der Kinder. Auch hier suchen wir zunächst nach allgemeinen anthropologischen Grundlagen und danach nach den Veränderungen, die die technischen Medien zur Folge haben.

3.1. *Reflexion und Interpretation als Komponenten symbolischer Vermittlung bei Kindern*

3.1.1. Die reflexive Komponente

Wenden wir uns dem ursprünglichen Denken der Kinder außerhalb der Schule zu. Greifen wir hier einen wesentlichen Punkt der kindlichen Entwicklung heraus, nämlich die Frage, wie es seine Identität gewinnt, d. h. wie es sich vom Reagieren in Situationen unabhängig macht (vgl. Mead 1968, 177 ff.). Hieran läßt sich ein wesentliches Merkmal der symbolischen Vermittlung feststellen. Kinder schaffen es, über das bloße Reagieren hinauszukommen, denn Erfahrungen-Machen, Sich-Umwelt-Aneignen ist etwas Reflexives. Dazu ist das Kind in der Lage, weil es so etwas wie ein zweites, ein symbolisches Ich entwickelt. Das Kind greift die Symbole, die bedeutsamen Gesten, die bedeutsamen Aussagen, die Zeichen seiner Umwelt auf und erfaßt damit seine augenblicklichen Gefühle und Handlungen. Diese symbolischen Objektivierungen von Gefühlen und unmittelbarem Erlebnis mit Hilfe von Symbolen haben Bestand über die unmittelbare, einmalige Situation hinaus. Diese Objektivierungen werden darüber hinaus wiederum selbst zum Gegenstand des Fühlens und Denkens. Erlebt beispielsweise das Kind seine dauernde Unterlegenheit, so kann es sich als Zwerg fühlen; merkt es, daß es sich trotzdem durchsetzt, kann ihm die Figur des tapferen Schneiderleins die Veränderung vom Unterlegenen zum Überlegenen symbolisieren. So ist das Gefühl, dem mächtigen Erwachsenen unterlegen zu sein, symbolisch mit der Figur des tapferen Schneiderleins faßbar. Das „Tapfere Schneiderlein“ objektiviert die Gefühle und Erlebnisse des Kindes über eine Situation hinaus. Damit ist das Kind der Situation und dem Gefühl, in der Situation hilflos unterlegen zu sein, nicht mehr ausgeliefert, weil es ähnliche Situationen und

den jeweiligen Ausgang dieser Situationen symbolisch verfügbar hat. Es kann sich in dieser Unterlegenheits-Situation reflektieren, indem es seine guten Erfahrungen als erfolgreiches, überlegenes „Schneiderlein“ symbolisch zu Rate zieht und auf die augenblicklichen Unterlegenheitsgefühle bezieht.

Das Kind kommt über das reaktive Handeln in Abhängigkeit von den Bedingungen einer Situation hinaus, indem es seine Angst äußert und objektiviert. Dazu braucht es Symbole wie „Gespenster“, „Monster“. Jetzt kann es gegen die „Gespenster“, „Monster“ – symbolisch – vorgehen, indem es sie verjagt, einsperrt, beschimpft. Es verjagt, beschimpft seine symbolisch gefaßte und nach außen verlagerte Angst. Dieser Verarbeitungsprozeß von Angst ist vergleichbar dem Nachdenken des Erwachsenen. Mit Hilfe bildlich-sprachlicher Symbole kann man sich in einer Situation reflektieren. Hat das Kind keine „Gespenster“ oder ähnliche Symbole, so fehlen ihm die Verarbeitungsmittel; die Angst beginnt es zu überfluten.

3.1.2. Die interpretatorische Komponente

Das „Gespenst“ gibt dem Kind die symbolische Möglichkeit, die eigene Angst zu bearbeiten. „Gespenster“ machen den Kindern aber auch Angst. Symbole sind ganz und gar nicht neutrale Mittel symbolischer Verarbeitung; „Gespenster“ können natürlich auch Angst machen, genau so wie sie Angst bewältigen helfen. *Bettelheim* (1977) hat am Beispiel des Märchens gezeigt, welche Gefühle und Verarbeitungsmuster an Figuren wie dem Riesen, der Hexe, der Prinzessin festgemacht sind und wie sie auf die Kinder einwirken. Das tapfere Schneiderlein ist in erster Linie listig; es zeigt den Kindern, daß List zur Überlegenheit gegenüber Riesen führt (Sturm 1978, Huth 1978, Zimmermann 1979). Wie ist es nun mit der Figur des Cowboys, die das Fernsehen als Verarbeitungsmöglichkeit den Kindern anbietet? Wie beeinflusst die Fernsehfigur des Cowboys die gefühlsmäßige Verarbeitung einer Situation? Die Bilder von Helga *Gebert* (1974, Abb. 4) zeigen diese interpretatorische Funktion eines Symbolangebotes.

3.1.3. Ein Beispiel für den Zusammenhang von Reflexion und Interpretation

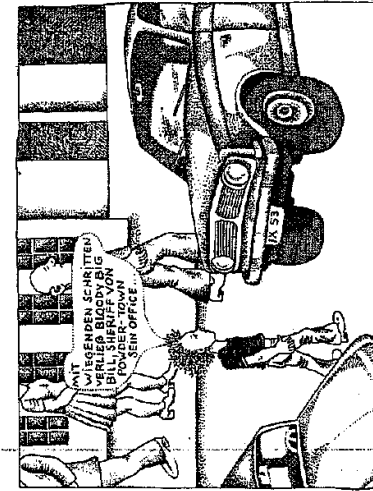
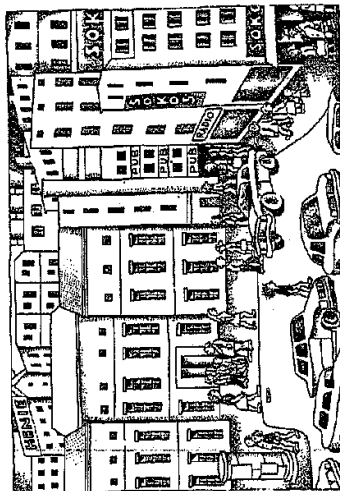
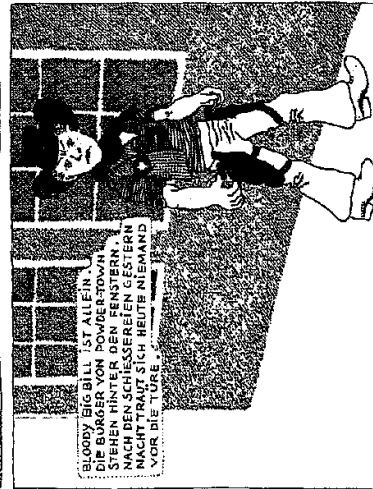
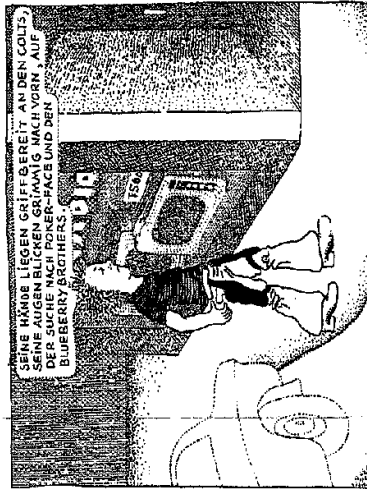
Ein siebenjähriger Junge erzählt über die Schule und seine Angst vor anderen Kindern. Diese Angst wird zum einen mit Hilfe von Fernsehmustern vom Typ „Kampf“ bearbeitet, zum anderen wird das Schema, in dem der Schulalltag erlebt wird – nämlich Kampf, unterlegen und überlegen zu sein –, durch Fernsehmuster verstärkt.

Das Gespräch beginnt anhand einer Zeichnung, die die Sitzordnung in der Klasse darstellt. Der Junge erzählt anhand dieser Zeichnung, daß er alleine sitzt. Der Junge stellt die Beziehung zu Mitschülern als ein Problem von Konkurrenz und Leistung dar (Zeichenerklärung: E = Erwachsener, K = Kind):

E: Wieso sitzt du alleine?

K: Ich mag das lieber. Wenn ich alleine sitze, hab' ich mehr Platz. Ich brauch' auch so viel Platz.

E: Warum brauchst du so viel Platz?



Er denkt an verbotene andere, gefährlichere Anträge.

Abb. 4: Cowboy als Interpretationsmuster, Ausschnitt aus einem Bilderbuch von H. Gebert (1974)

K: Weil ich zwei Stühle brauch' für meinen Ranzen, weil ich dann nicht mich immer runter- und hochbücken muß. Und ich will ... mein Federmäppchen muß ich auf eine Seite tun ... ich brauch' halt viel Platz.

E: H ...

K: Das ist halt so!

E: Und wenn du ganz viel Platz hättest? Mit wem würdest du dich dann zusammensetzen?

K: Mit'm Dieter. Wenn er dann noch mein Freund ist. Weil der nicht abkuckt. Aber mi'm Sven würd' ich mich nie zusammensetzen. Weil ... der kuckt ein'm immer ab.

E: H ... (Pause)

Und warum darf man nicht abkucken?

K: Weil wenn der andere jetzt das ausgerechnet hat, dann kuckt der Sven wieder ab. Der lernt doch sonst dann nie.

Das Gespräch geht zum Malunterricht über. Der Junge vergleicht sich dabei mit den Leistungen und Erfolgen anderer Kinder:

E: Eure Lehrerin, schreibt die immer eine Note hinten auf die Zeichnungen drauf. Hast du das schon gesehen?

K: Ich krieg' meistens 'ne 2; aber letztes Mal ham wir so ein schwieriges ... Ich kann ... ein Pferd kann ich gar nicht gut malen. Die gehen so schwierig für mich.

E: Wieso gehn die schwer?

K: Die gehn für mich so schwer, weil ich die nicht kann. Ich kann doch noch nicht mal Esel.

E: HH ...

K: Dann ham wir mit so dicken Stiften. Das wird überhaupt nichts. Die Sandra kann schöne Pferde malen.

E: Und wer kriegt dann 'ne Eins?

K: Die halt ganz schön malen. Die sich ... die halt alles trocken lassen, die halt so ganz sauber gemalt haben und die halt alles nach Beschreibung gemalt haben und so ganz schön. Aber ich krieg' meistens 'ne Zwei minus oder 'ne Zwei. 'ne Zwei krieg' ich.

Es folgt eine Gesprächsszene, in der der Junge die Angst, von seinen Mitschülern verprügelt und gehänselt zu werden ausdrückt:

K: ..., da sagen se Elefant zu mir. Ich könnte den Uli verdreschen.

E: Der Uli war das?

K: Ja und die anderen Kinder; der stiftet sie immer an. 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 zamm! Daß er nicht mehr weiß, warum er ... Daß er endlich mal weiß, warum er schlägt! Weil er sie wieder zurückkriegt!

Jetzt bringt der Junge seine Angst, angegriffen zu werden, mit dem Leistungsproblem in Verbindung, indem er von seinen guten Noten und seinen vielen Sternchen, die die „bösen“ Kinder nicht bekommen, erzählt:

K: Weil, wer nämlich jetzt böse ist, so wie der Bodo und der Ralf, der kriegt ..., den lobt se (die Lehrerin) nicht, vor dem geht se gleich vorbei, dem gibt sie dann ihre No ..., dem sagt se, 'du kannst ne Eins kriegen'. Vielleicht sagt se das. (Pause)

Ich möcht' lieber 'ne Mieze sein, braucht nicht in die Schule zu gehn.

Im bisherigen Gesprächsverlauf hat sich der Junge als angegriffen und bedroht dargestellt. Diese Bedrohung setzt sich zusammen aus Leistungsangst, Konkurrenz mit und Angst vor Mitschülern. Jetzt nimmt das Gespräch eine deutliche Wende. Er greift die Assoziation mit dem Elefanten auf, kommt darüber zu Raubtieren und Jägern in Afrika, wobei er sich mit den Angreifern, mit denen, die bedrohen, identifiziert. Dabei greift er Bilder aus dem Fernsehen auf.

K: Weißt du, was ich mir manchmal denk', wenn sie mich mit dem ‚Elefant‘ ärgern, denk ich mir, wenn ich jetzt beißen würde, dann wär' ein Elefant 'n mächtiger, afrikanischer Elefant, reinkommen und die alle mal mit 'n Kilometer zertrampeln.

E: MM . . .

K: Und 'ne Schlange zischt se dann noch an. (Pause)
Würdest du gern bei 'ner Urwaldexpedition dabeisein?

E: M . . ., das fänd ich schon ganz lustig.

K: Ich fände, auch wenn ein Tiger käme . . .

E: O, dann würd' ich, was würd' ich dann tun?

K: Ausgewachsener, afrikanischer Tiger?

E: O, dann würd' ich mich schon fürchten.

K: Mußt du dein Gewehr packen, die ham da auch so ganz schwere Colts dabei. Da kannst du nur 'n Tiger, 'n Königstiger kannst du nur mit . . . mit . . . ne, mit so ganz schweren Colts zweimal schießen oder viermal schießen. Dann is er nur hin. A . . . mit so 'n einfachen Tiger wirste leicht fertig. Einmal schießen oder dreimal schießen, dann is er hin.

E: Aha.

K: Oder du fängst ihn mit'm Lasso ein. Dann kann er dir nicht mehr davongehen. (Pause)

Und dann kannst 'n, dann kannst 'n zähmen und ihn wieder freilassen. Dann kannst ihn in ein anderes Feld, in ein anderes Teil vom Urwald bringen und ihn hier loslassen und dann wieder abhauen, Spur verwischen. (Pause)

Und dann läßtste so 'ne, so 'n Seil immer an so 'n Tuch, was der Tiger vor'n Augen hat, hin hin und dann, wenn de weit genug weg bist (Pause) . . .

Du hast die . . . die Uhagara . . . oder wie nennen sie da dort, das Lasso . . ., mit Blättern bedeckt und dann . . . dann können sie nicht sehn, daß da die Uhagara sitzt. Das Lasso ist über Tiger und dann auch noch, dann mußt du noch, dann reitest du schnell weg oder . . . ja reitest de schnell weg. Dann biste wieder im Lager.

E: Aha.

K: Sowas mußt du schon können.

E: Aha.

K: *Ich hab' mal im Fernsehen so Leute gesehn, so zwei Leute gesehn, die mußten . . . da war so 'n junger Mann so mit dreißig Jahren, ganz schlank war er, der war in Afrika, der mußte so 'n Tiger, der mußte so 'n Tiger, so 'n Panther, so was ähnliches wie 'n Panther einfangen und dann mit dem Lasso, der hatte keine andere Waffe dabei, keine Waffe. Mit dem Lasso mußte der aus so 'nm Steinloch den treffen können. Er hat ihn getroffen. Dann hamsen woanders hingebracht. So ist das.*

Danach ist das Kind entspannt und redet über Weihnachten. – Zwar hat der Junge mit Hilfe von Fernsehmustern (Kampf, Schießen, Einfangen, Angst machen, Zerstören, Einsperren) seine Angst- und Leistungsprobleme in der Schule bearbeitet. Dieses Muster verstärkt aber letztlich wiederum die angstmachende Kampfsituation in der Schule.

3.2. *Zerstört die Technisierung symbolischer Vermittlung die Chance der Reflexion?*

Der Junge unseres Beispiels bearbeitet seine Schulprobleme, und dabei wird ihm ein Lösungsmuster aufgezwungen, das seine Probleme verschärft, indem es ihm „fremde“ Denkmuster – Kämpfen – aufzwingt. Diese Verdrehung liegt im Wesen technischer Medien. Die perfekte Machart von Filmen, Platten, Bändern usw. trägt die mehr oder weniger zufälligen Einsichten der Filmemacher und Medienproduzenten in viele spezielle Situationen. Die technische Möglichkeit, Symbole zu objektivieren, führt zu Konserven, zur gleichartigen Standardisierung von Informationen, die im symbolischen Vermittlungsprozess überlegen und dominant werden und das jeweilige subjektive Denken, Fühlen und Handeln der Kinder gleichartig beeinflussen.

Als Beispiele aus dem Unterricht zwei Filme der Bildstelle zum sozialen Lernen („Peti und der Roboter“) und aus dem Sachunterricht („Kleider aus der Fabrik“):

„Peti und der Roboter“

Es handelt sich um einen älteren, witzig gemachten ungarischen Zeichentrickfilm von ca. 10 Minuten Laufzeit, der über die Bildstelle ausleihbar ist und sich großer Beliebtheit erfreut. Der Film bringt eine Geschichte vom Typ „Zauberlehrling“. Kinder besuchen einen Wissenschaftler, der ihnen einen Roboter vorführt, der die gesamte Hausarbeit perfekt macht. Ohne Erlaubnis des Wissenschaftlers benutzen die Kinder den Roboter, der jetzt alles zerstört. Der Wissenschaftler kommt zurück und bringt alles in Ordnung.

Welche Botschaft transportiert der Film? Die perfekten Hilfsmittel der perfekten Erwachsenenwelt werden in der Hand der Kinder zu Zerstörungswerkzeugen! Aber die Erwachsenen reparieren wohlwollend den Schaden. Folgerung: Passe dich in die Erwachsenenwelt ein; selber etwas auszuprobieren führt ins Chaos. Gleichzeitig ist die Machart des Films (schnelle Schnitte, ständig geschieht etwas Unerwartetes) so, daß Kinder nur Elemente verstehen, jedoch keinen Überblick über die Filmhandlung bekommen. (Weitere Aspekte, z. B. geschlechtsspezifische Verzerrung, diskutiert Edschmid, 1977)

Fazit: Der Film verstärkt die Erlebnisse der Kinder, daß Eigenständigkeit, Spontaneität, Selbermachen nur Ungehorsam und Unordnung sind.

Im Gegensatz zu den bisherigen Beispielen aus dem Bereich des Märchens läuft die Vermittlung nicht über einzelne Figuren, sondern über die Darstellung eines Handlungsmusters. Das Handlungsmuster des Films wirkt beim Kind als Interpretationsmuster.

„Kleider aus der Fabrik“

Solch ein Interpretationsmuster läßt sich auch im Realfilm zum Sachunterricht feststellen. Hier ein Beispiel der Bildstelle aus dem Bereich Arbeit. „Kleider aus der Fabrik“ ist ein altmodischer, 15minütiger Film. Als Einstieg „geht“ die Kamera mit Kindern in die Badeanstalt. Ein Mädchen meint, sein Kleid wäre gestohlen worden, weil ein anderes Kind mit dem

gleichen Kleid nach Hause geht. Dann kommt die Erklärung einer (Geister-) Stimme, daß viele gleiche Kleider aus der Fabrik kämen. Es folgt ein Schnitt, dann wird die Arbeitsvorbereitung in der Kleiderfabrik gezeigt. Im folgenden zeigt und kommentiert der Film die Stadien der Produktion eines Kleides. Arbeit wird also als technischer Ablauf im Bereich der Industrie dargestellt. Zur Verdeutlichung dieses Musters ein Beispiel aus dem Filmkommentar: „Mit diesen modernen Maschinen können in der Zuschneiderei vier Frauen an einem Tag 800 Kleider zuschneiden. Mit einer Schere würden sie nur 80 Kleider schaffen.“ –

Arbeit als technischer Ablauf ist ein Interpretationsmuster, das uns sehr geläufig ist. Will man Arbeit dagegen als wesentliche menschliche Tätigkeit herausstellen, so brauchen die Kinder ein dem Film zuwiderlaufendes Interpretationsmuster, das sie sich aneignen, wenn sie Arbeit konkret, als Arbeit von Mutter und Vater usw., erkunden. Dann sinkt die Gefahr, daß ein Film den Kindern die zufällige Sichtweise eines Filmemachers „überstülpt“.

Theoretisch gesehen ist die Dominanz filmischer Interpretationsmuster ein Problem der Technisierung der symbolischen Objektivierung. Die Sichtweise irgendwelcher, für die Kinder eigentlich irrelevanter Personengruppen wird technisch festgehalten und unabhängig von der jeweiligen Sichtweise und dem Erfahrungshintergrund der Kinder über viele Jahre und für viele Unterrichtsstunden reproduziert. Dieser Problemzusammenhang verschärft sich, weil die Machart des Films dem Kind keinen Freiraum läßt, seine eigenen Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln. Ständig bringt der Film neue optische und akustische Informationen, die sehr kompliziert sind und die sich sogar streckenweise überlagern (vgl. Wember, 1976, 1972). So haben Kinder Mühe, überhaupt zu folgen, geschweige sich eigene Gedanken zu machen.

3.3. Didaktische Aufgaben: Medien zur Unterstützung der Erfahrungsmöglichkeiten und der Interpretationsfähigkeit von Kindern

Erfahrung und Lernen der Kinder sind immer symbolisch vermittelt. Es wird jedoch da problematisch, wo die Medien – z. B. der Lehrer mit seiner übermächtigen Sprache, der Film mit seiner Überfülle perfekter Informationen – dem Kind keine Chance des eigenen Denkens oder der eigenen emotionalen Bewältigung lassen. Wirken die Medien als „Nürnberger Trichter“ oder sind sie offene, bildlich-sprachlich-akustische Symbolmuster zur Erschließung und Verarbeitung von Realitätsbereichen?

Es lassen sich hier zwei wesentliche didaktische Aufgabenbereiche herausstellen:

Repräsentationsfunktion technischer Medien und erfahrungsorientiertes Lernen

Der Film „Kleider aus der Fabrik“ hat ja in erster Linie die Funktion, den Kindern einen verschlossenen Realitätsbereich (Industrieproduktion, Arbeit) zu erschließen. Es stellt sich die Frage, ob dieser Film dafür ein geeignetes Hilfsmittel ist, da er ja nur fremde Erfahrungen transportiert. Es geht doch vielmehr um die eigenen Erfahrungen des Kindes, die es jedoch direkt, ohne

Medien, nicht machen kann, weil der Zugang zur Arbeitswelt fehlt. Deshalb bedarf es auch mehr als nur methodisch ausgerichteter Fragen (z. B. welche begriffliche Vorbereitung oder welche analytische Auswertung zum Film notwendig ist, wann Pausen während der Vorführung die Verständlichkeit des Films verbessern usw.), um die didaktische Funktion der Medienverwendung zu erschließen. Dazu ist folgende didaktische Leitfrage hilfreich: Wie kann die Objektivierungsleistung technischer Medien so genutzt werden, daß der Bereich der Arbeit für die Kinder erschlossen wird? (Vgl. Schnatmann 1978)

Argumentationsbeispiele werden im 4. Kapitel vorgetragen.

Förderung der Interpretationsfähigkeit

Die Verwendung von Filmen schließt immer die Gefahr ein, daß der Film die eigenen Fragen der Kinder verdreht oder verhindert, weil die Kinder das Interpretationsmuster des Films übernehmen. Der Film läßt durch die Überfülle an Information nur eine passive Rezeption zu, so daß Kinder die Eindrücke nicht mehr zu verarbeiten in der Lage sind. Dagegen sind didaktische Methoden zu setzen, die die Kinder in ihrem eigenen Denken, Fühlen und Handeln unterstützen und sie fähig machen, die Informationen der Medien aufgrund ihrer Erfahrungen zu interpretieren und sich jeweils das aus Film, Fernsehen, Platten herauszuholen, was ihnen selbst bedeutsam ist. Entsprechende didaktische Methoden, die die Interpretationsfähigkeit der Kinder fördern, haben letztlich zum Ziel, die grundlegende Veränderung von Kommunikation und Erfahrung der Kinder, das passive Rezipieren fremder Informationen, überwinden zu helfen. Unsere Kinder sitzen im Wohnzimmer vor dem Fernseher und konsumieren Fernsehinformationen. Dabei werden sie zunehmend unfähig, sich und ihre Erfahrungen auszudrücken; statt dessen „wiederholen“ sie die Fernsehinformationen. Aktives Handeln wird durch Konditionierung ersetzt. Die Lösung, selber Erfahrungen machen statt fernsehen, ist heute nicht mehr unmittelbar realisierbar, weil das Fernsehen konstitutiv im Kinderalltag verankert ist. Wenn das Fernsehen aus der Kinderwelt nicht zu verdrängen ist, dann bleibt nur, den Kindern zu helfen, trotz Fernsehens ausdrucks-, denk- und handlungsfähig zu bleiben bzw. es auch wieder zu werden.

Entsprechende didaktische Überlegungen werden im 5. Kapitel vorgetragen.

4. VERSTELLTE ERFAHRUNGSBEREICHE ERSCHLIESSEN – ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN MIT TECHNISCHEN MEDIEN

An Unterrichtsbeispielen stellen wir jetzt dar, wie Kinder sich verstellte Erfahrungsbereiche mit technischen Medien erschließen können.

Das erste Unterrichtsbeispiel „Pinocchio oder Wie man aus einem ungehobelten Stück Holz einen ‚anständigen‘ Menschen macht“ zeigt, wie Kinder über vorgefertigte Produkte der Massenkommunikation Erfahrungen mit der eigenen Erziehung kommunikativ bearbeiten.

Das zweite Unterrichtsbeispiel „Kinder im Verkehr“ beschreibt eine Möglichkeit, wie Kinder mit Hilfe technischer Medien ihre eigenen Erfahrungen mit der täglichen und allgegenwärtigen Bedrohung durch den Verkehr darstellen und reflektieren, ohne auf fertige Medien (z. B. Pamfi-Filme oder „Hellwach im Straßenverkehr“, vgl. Kapitel 5.1) verwiesen zu sein, die die individuelle Verkehrssituation und das subjektive Erleben der Kinder kaum berücksichtigen können.

4.1. *Erziehung und Autorität in der Familie*

4.1.1. Der verstellte Erfahrungsbereich Familie –

Autorität und Erziehung in den Interpretationsmustern der Medien

Obwohl oder gerade weil Familie das Vertrauteste ist, was Kinder erfahren, ist sie „verstellt“, weil Distanzlosigkeit eine reflexive Verarbeitung der Erfahrungen verhindert. Gleichzeitig hat der Funktionsverlust der Familie zu einer weitreichenden Irritation und Verunsicherung in den Erziehungsvorstellungen der Familien geführt, die mehr als früher nach Orientierungsmustern suchen. Auf dieses Bedürfnis reagieren die Medien in verschiedener Weise. In Erziehungsmagazinen versuchen sie, pädagogisch verantwortbare Antworten zu geben. In ihrem Unterhaltungsangebot antworten sie in indirekter, aber ideologisch wesentlich wirkungsvollerer Form. Die Serien und Genres spiegeln Situationen und Konflikte in den Familien, die weitgehend an autoritären Familienbildern und patriarchalisch strukturierten Entscheidungsprozessen orientiert sind. Kinder machen diese zu ihren eigenen und unterwerfen sich dabei sozialen Denk- und Orientierungsschemata, die dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung des Handelns entgegenstehen. Die Serien können deshalb so wirkungsvoll operieren, weil sie es dem zuschauenden Kind erlauben, eigene existentielle Erfahrungen, Ängste und Nöte symbolisch zu verarbeiten (vgl. Kapitel 3).

Kinderserien wie „Biene Maja“, „Sindbad“, „Heidi“ oder „Pinocchio“ stellen Grundvorgänge der Sozialisation dar. Sie thematisieren Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden und die damit verbundenen äußeren und inneren Erfahrungen, Konflikte und Traumata.

Welche Erfahrungen in der Familie Kinder über Medien verarbeiten, zeigen wir an der Analyse der Serie „Pinocchio“ (Analyse vgl. Kapitel 1.3.2). Dabei werden zwei Funktionen der Medienkritik deutlich: Über die Medienanalyse lernen Schüler sowohl etwas über sich selbst als auch über die Medien, die Realität konstituieren, darstellen und interpretieren.

4.1.2. Das Interpretationsmuster der Serie „Pinocchio“

Das Kinderbuch „Pinocchio“ von C. *Collodi* (d. i. Carlo Lorenzini) repräsentiert den klassischen Typ eines „Erziehungsromans“ für Kinder: Aus dem ungehobelten (weil nicht erzogenen) Pinocchio wird nach einem langen und mühevollen Erfahrungs- und Entwicklungsprozeß ein „braves“ Menschenbublein. Pinocchio lernt, seine kindlichen Antriebe und die Bedürfnisse nach Spiel- und Phantasietätigkeit, nach konkreter Erfahrung und Abenteuer den fremdbestimmten Forderungen der Erwachsenen unterzuordnen. Als er

sich aufmacht, seine eigenen Erfahrungen zu machen, verlaufen diese durchweg negativ und werden von Mißerfolgen gekrönt (vgl. Kapitel 3.2 – „Peti und der Roboter“). Über die klassischen Erziehungsmethoden des Angstmachens und Unter-Druck-Setzens zwingt ihn die Fee (Mutter) auf den „rechten“ Weg: Als Pinocchios Wille gebrochen ist und er Gehorsam dauerhaft unter Beweis stellen kann, wird er mit der Menschwerdung (!) belohnt.

Daß dieser „Erziehungsroman“, massenhaft vermarktet in den Medien, heute noch so erfolgreich sein kann, deutet auf die Wirksamkeit jener Erziehungsvorstellungen hin, die im „gehorsamen“ Kind noch immer das höchste Ziel erzieherischer Bemühungen sieht – und die Fernsehserie ist ein getreuer Ableger dieser Vorstellungen.

Wie Kinder Pinocchio und damit Tendenzen ihrer eigenen Erziehung sehen, beschreiben wir im folgenden. Wir zeigen einen methodischen Weg, wie man verfahren kann, um mediale und soziale Erfahrungen kommunikativ zu bearbeiten.

4.1.3. Pinocchio oder

Wie man aus einem ungehobelten Stück Holz einen „anständigen“ Menschen macht – Beispiel einer Medienanalyse im 2. Schuljahr

Den aktuellen Anlaß für die Auseinandersetzung mit der Serie bildete in diesem Fall nicht das Fernsehen, sondern ein Staatstheater, das in Reaktion auf den Erfolg der Fernsehserie „Pinocchio“ als Weihnachtsveranstaltung inszenierte. Der mediale Hintergrund für die Thematisierung erwies sich als ausgesprochen fündig. Die Kinder brachten mit: Pinocchio-Kassetten und -Schallplatten, Comic-Hefte, Pinocchio-Bücher, Pinocchio-Malbücher, Plastikmarionetten, Gummifiguren der Hauptpersonen, Pinocchio-Quartette, Pinocchio-Aufkleber auf Radiergummis, Federmäppchen, Ranzen usw. usf. Während die Comic-Hefte zum Teil erheblich abweichende Abenteuer darstellen, vollziehen Schallplatten und Kassetten, die an der Fernsehfassung orientiert sind, den Duktus der äußeren und inneren Handlungen in direkter Anlehnung an den Originaltext und seine rigide Moral. Die unterrichtliche Aufarbeitung folgte im wesentlichen den Grundzügen des Textes und der Fernsehfassung; die Vorstellung im Staatstheater ließ keine abweichenden Sichtweisen zu, da sie in ihrer Handlungsorientierung weitgehend den medialen Vorerfahrungen der Kinder entsprach.

Erste/zweite Phase:

Pinocchio folgt seinen Antrieben und Bedürfnissen und scheitert . . .

Unmittelbar nach dem Theaterbesuch charakterisierten die Kinder nach einer Phase spontaner Eindrucksschilderungen die Hauptperson in ihrer kindlichen Ambivalenz. Sie schilderten Pinocchio als lieb, lustig und putzig, dumm, ungehorsam, stur und frech und verurteilten einhellig die negativ empfundenen Eigenschaften. Pauline, eine Neuschöpfung der bearbeiteten Theaterfassung, repräsentierte das bessere Ich (auch der Kinder): Sie ist „vernünftig“ und läßt sich nicht vom „rechten“ Weg abbringen. Sie geht in die Schule, während Pinocchio, seinem Bedürfnis nach Phantasie und Spiel folgend, das Puppentheater aufsucht.

Die Mehrzahl der Kinder bestätigt im Gespräch, daß Pauline diejenige ist, die sich richtig entscheidet. Nur einige melden zögernd, daß sie, vor die Entscheidung gestellt, in die Schule oder ins Puppentheater zu gehen, lieber ins Theater gehen würden. Es sind diejenigen Kinder, die in der Schule auch lieber spielen als längere, schriftliche Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Zwei Drittel der Kinder plädieren mit überraschendem Ernst für Schule statt Puppentheater.

Auszug aus der Wandzeitung, die während der gesamten Unterrichtseinheit entwickelt wurde und auf der die wesentlichen Gesprächsergebnisse festgehalten wurden:

Warum gehe ich lieber zur Schule?

- weil man da was lernen kann
- weil man für den späteren Beruf lernt
- weil man, wenn man viel gelernt hat, Tierärztin werden kann oder so
- weil man, wenn man wenig gelernt hat, nicht so viel Geld verdienen kann
- weil man, wenn man dumm ist, nur Hausfrau oder Putzfrau (!) werden kann

aber auch,

- weil man im Puppentheater nur zugucken kann, wie die Puppen lernen, statt selber etwas zu tun.

Das tragende Motiv dieser Sequenz wird später noch einmal aufgenommen und mit dem Ziel, Verständnis für Pinocchios Entscheidung zu entwickeln, diskutiert (Abb. 5).

Dem Gang der Handlung folgend, hörte sich die Gruppe am darauffolgenden Tag die Szenen „Im Wirtshaus“ und „Auf dem Weg durch die verwünschten Felder“ (Kassettenfassung nach der Fernsehserie) an. Trotz des Ratschlags der Fee, zu seinem Vater Gepetto zurückzukehren, läßt sich Pinocchio von Kater und Fuchs dazu verführen, den Geldacker aufzusuchen, wo sich seine Goldmünzen vorgeblich wie von selbst vermehren sollen.

Pinocchio muß aus verschiedenen Gründen scheitern.

Der erste ist naheliegend: Wer nicht hören will, muß fühlen!

Die zweite Niederlage ist grundsätzlicher Art: Die menschliche Utopie, frei von Arbeitszwang und -mühe alle Bedürfnisse der Existenz befriedigen zu können, scheitert am harten Realitätsprinzip. Am Ende baumelt Pinocchio – selbst bar der Hoffnung, die ihm seine fünf Golddukatens versprochen – am Baume (der Erkenntnis?) und ist froh, mit dem nackten Leben davongekommen zu sein.

Intuitiv erfassen die Schüler Pinocchios Hoffnungen auf eine „bessere“ Welt: Zwar würden sie auch mitgehen, wenn ihnen jemand verspricht, schnell reich zu werden und bescheinigen Pinocchio sogar selbstlose Motive („Er will schnell reich werden, damit Gepetto nicht mehr zu arbeiten braucht“), wissen aber aufgrund ihrer Realitätserfahrungen, daß man in unserer Gesellschaft arbeiten muß, um leben zu können.

In der anschließenden Reflexion eines Schülers – „Wenn das Geld an den Bäumen wachsen würde, brauchte keiner mehr zu arbeiten. Aber wer macht

Auszug aus der Wandzeitung: PINOCCHIO

Was soll Pinocchio tun?	Was tut er?	Warum tut er das?	Was würdet ihr tun?	Was tun die Erwachsenen?	Was meint ihr dazu?
Pinocchio soll Gepetto das Geld bringen	Pinocchio geht mit Kater und Fuchs zum Geldacker	weil er reich werden will, damit Gepetto nicht mehr zu arbeiten braucht	<ul style="list-style-type: none"> - wenn uns jemand verspricht, schnell reich zu werden, würden wir auch mitgehen - wenn das Geld an Bäumen wachsen würde, brauchte keiner mehr zu arbeiten - Frage von M.: Wer macht dann die Lebensmittel? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fee macht ihm <i>Angst</i> (Hängen am Baum) - Fee gibt Pinocchio einen <i>Denkzettel</i>, damit er das nicht wieder tut 	<ul style="list-style-type: none"> - ganz schön harte Strafe - gerechte Strafe, denn er hat ja nicht gehört - andere Strafe: eine Stunde Hausarrest oder so
Pinocchio soll bittere Medizin nehmen	Pinocchio will sie nicht nehmen	weil sie ihm nicht schmeckt		Fee macht ihm zum zweitenmal <i>Angst</i> (schickt Totengräber an sein Bett)	Erwachsene könnten anständig mit dem Kind reden, damit es seine Medizin nimmt
Pinocchio soll wieder in die Schule gehen	Pinocchio geht in das Land der Spielereien	<ul style="list-style-type: none"> - weil die Kinder in der Schule ihn auslachen, wie wir das manchmal auch tun - weil er Angst hat, bestraft zu werden - weil er im Land der Spielereien tun kann, was er möchte 	→ haben wir uns im Wunschkalender auch gewünscht	Fee <i>bestraft</i> ihn: Sie läßt ihm Esels-ohren wachsen	<ul style="list-style-type: none"> - Fee will erreichen, daß er hört - Buch ist geschrieben für Kinder, die nicht hören - Kinder sollen Angst kriegen, daß sie ordentlich werden und so

Abb. 5: Auszug aus der Wandzeitung, die während der UE „Pinocchio“ als Gesprächsergebnis entwickelt wurde

dann die Lebensmittel?“ – klingt an, daß das Frei-sein vom existentiellen Zwang irgendwo eine „Lücke“ entstehen läßt, denn „Wer macht dann die Lebensmittel?“ Hier erfragt ein Achtjähriger ein entscheidendes, gesellschaftliches Verteilungsproblem; denn seit dem historischen Beginn der Arbeitsteilung gab und gibt es Menschen und gesellschaftliche Schichten, die frei von unmittelbarem existentiellen Zwang ihren Bedürfnissen nachgehen konnten. Die gesellschaftliche Utopie, die in dieser Sequenz steckt, wird konsequent zerstört, der gesellschaftliche Status quo in den Köpfen der Kinder abgesichert, utopisches Denken als wesentliches Kriterium einer menschlichen Perspektive von Gesellschaft im Keim erstickt. Das „Was wäre, wenn . . .“ wurde im weiteren Verlauf nicht weiter verfolgt, obwohl dies sicher reizvoll gewesen wäre.

Zweite/dritte Phase:

Wie Pinocchio lernt, sich unterzuordnen und zu gehorchen

Im Mittelpunkt der weiteren Auseinandersetzung mit Pinocchios Erfahrungen standen die Erziehungsziele und -methoden der Erwachsenen. Die Gruppe hörte (Tonkassetten) bzw. las folgende Episoden (Auszüge aus dem Originaltext):

Interpretationsmuster des Pinocchio:

- Pinocchio wird nach dem Desaster auf dem Weg zum Geldacker von der Fee aufgenommen. – Er soll bittere Medizin nehmen, um wieder gesund zu werden. Als er das verweigert, droht die Fee massiv mit Trennung und Tod: Sie schickt ihm die schwarzen Hasen (Totengräber!) mit Sarg und Fackeln.
- Pinocchio verspricht daraufhin, ein braver Junge zu werden, geht in die Schule, verläßt sie wieder und begibt sich ins „Land der Spielereien“, in dem alle Kinderwünsche verwirklicht scheinen. Die Fee läßt ihm Eselsohren wachsen, denn wer spielt und seinen Antrieben nachgeht, lernt nichts, bleibt dumm und muß untergeordnete Tätigkeiten zum Vergnügen der anderen im gesellschaftlichen Randbereich des Zirkus ausüben. Bezeichnenderweise zeigt das Titelblatt des Originaltextes Pinocchio mit der Eselsmütze, unter der er die Eselsohren schamhaft verbergen will. – Die Parallele zu den Bewertungen der Kinder („kann man keinen guten Beruf haben“, „nicht viel verdienen“, „nur Hausfrau oder Putzfrau werden“) über den Sinn schulischen Lernens liegt auf der Hand. Pinocchios Weggefährte stirbt als warnendes Beispiel elendiglich als Esel. Pinocchio kann sich retten, findet Gepetto wieder und wird nach leidvollen Erfahrungen nun endlich ein gehorsamer Junge.

Methode:

Methodisch gingen wir so vor: Die Kinder hörten die Tonkassetten abschnittsweise an und diskutierten diese. Die Lehrerin protokollierte die Ergebnisse gleichzeitig in einer Wandzeitung, deren Leitfragen das Gespräch strukturierten. Im Mittelpunkt der kommunikativen Verarbeitung dieses Textausschnittes standen eigene Erfahrungen der Kinder mit ähnlichen Erziehungspraktiken in ähnlichen Situationen. Zunächst scheuten sich die Kinder,

über sich zu sprechen; erst als die Lehrerin selber erzählte, wie ihre Eltern ihr Angst einjagten, als sie nicht essen wollte, löste sich die Sprechhemmung der Kinder. Die Beispiele, die sie nannten, standen dem Erziehungsverhalten der Fee sehr nahe. In der Analyse bezeichneten die Kinder klar Wirkung und Funktion der erzieherischen Maßnahmen: „Pinocchio soll Angst kriegen, damit er gehorcht.“ Ihre Bewertung war dabei durchaus ambivalent: Ein Teil der Kinder akzeptierte die rigiden Normen und identifizierte sich mit ihnen: „Das geschieht ihm recht, denn er hat ja auch nicht gehört!“ (Identifikation mit dem Aggressor)

Auf die Rückfrage, was sie denn fühlen würden, wenn man sie an einem Baum aufhängt oder einen Sarg vorführt, empfanden die Kinder dies doch als „ganz schön harte Strafe“ und relativierten: „Eine Stunde Hausarrest hätte auch gereicht oder so!“

Auch daß die Fee ihm Esels-Ohren wachsen läßt, weil er lügt, finden die Kinder zunächst in Ordnung, obwohl ihnen die akustische Gestaltung der Szene ausgesprochen Angst macht, denn Pinocchio stößt mit seiner Nase bis an die Wände und wird von einer mächtigen Zerstörungswut gepackt.

Um das Interpretationsmuster „Wer lügt, wird gerechterweise bestraft“ in Frage zu stellen, kontrastierte die Lehrerin diese Medienaussage mit dem Text „Lügen“ von U. Wölfel, in dem unterschiedliche Verhaltensweisen der Eltern beim Lügen herausgestellt werden. Einmal wird das Kind bestraft, weil es aus Angst vor der Fünf im Diktat lügt; das zweite Mal belohnen es die Eltern, weil es einer Frau, die das Auto der Eltern kaufen will, verheimlicht, daß das Auto bereits einen Unfall hatte. Im Vergleich der Erziehungsmaßnahmen der Eltern konnten die Schüler herausfinden, daß sie im ersten Fall ihre Macht über das Kind ausnutzen, um es zu kränken, statt über die Ursachen seines Verhaltens nachzudenken. Im zweiten Fall billigen sie das Lügen und belohnen es sogar, weil es ihrem Eigennutz dient. Die Kinder berichteten im Anschluß von eigenen Notlügen und konnten damit die Macht der Medienaussage relativieren.

Die Zielrichtung der Erziehungsmaßnahme der Fee arbeiteten die Schüler im Anschluß daran an der Wandzeitung deutlich heraus (siehe Auszug aus der Wandzeitung, Abb. 5).

Auch konnten sie die anschließenden Antriebe und Motive Pinocchios, lieber ins „Land der Spielereien“ als in die Schule zu gehen, besser verstehen: „Da kann er tun, was er möchte . . .“ – denn kurz zuvor hatten sich die Schüler ebenfalls einen Tag gewünscht, an dem sie in der Schule machen können, was sie wollen! In dem Vergleich zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und denen Pinocchios wurde den Kindern die Legitimität seines Handelns einsichtig.

Ihre abschließende Beurteilung faßt die Intentionen des Erziehungsromans „Pinocchio“ bemerkenswert knapp zusammen: „Das Buch ist geschrieben für Kinder, die nicht hören!“ – „Die Kinder sollen Angst kriegen, daß sie ordentlich werden und so!“

4.1.4. Aspekte der Medienanalyse

An diesem Beispiel können zwei Aspekte der Medienrezeption beispielhaft erfaßt werden:

- Über Medien bearbeiten Kinder Konflikte und Spannungen ihres eigenen Ichs und finden Beispiele für Lösungen. In „Pinocchio“ erkennen sie ihre eigenen Antriebe, Bedürfnisse und Erfahrungen wieder (lustbestimmten Trieben nachgehen – Ausleben von Spiel- und Phantasietätigkeit – Aufbäumen gegen Autoritätsansprüche der Erwachsenen). Sie sehen, erleben und verstehen, daß sie nicht allein den Vorstellungen, Wünschen und Forderungen von Erwachsenen unterworfen sind, sondern erleben Einschränkungen als allgemeingültige Tendenz. Das „gute“ Ende verleiht Trost und nährt die Hoffnung, es selber auch zu schaffen, die Anerkennung der geliebten Eltern zu erringen.
- In ihrem Lösungsangebot vermitteln die Medien dabei in der Regel affirmative und sozial restriktive Verhaltensmuster und Schemata, die den Prozeß der politischen Sozialisation negativ standardisieren.

Dabei

- bieten sie eher aggressives oder harmonisierendes Konfliktlösungsverhalten als einzig mögliche Verhaltensmuster an, anstatt zu rationaler Verhaltens- und Konfliktsteuerung anzuleiten;
- vermitteln sie eher hierarchisch strukturierte Entscheidungsmuster, anstatt zur Selbst- und Mitbestimmung und zur Delegation und Kontrolle von Macht zu befähigen.

Wenn Kinder lernen, solche Interpretationsmuster zu durchschauen, lernen sie sowohl etwas über sich selbst (hier: etwas über Erziehung und Familie) als auch über gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen überhaupt (Autorität und Hierarchie in Entscheidungsprozessen). Da Medieninhalte Aussagen über Realität sind, Medien gleichzeitig Realität konstituieren und interpretieren, ist Medienanalyse immer auch Gesellschaftsanalyse (Röhner 1978, 84).

4.2. „Kinder im Verkehr“ –

Herstellen einer Foto-Ausstellung im zweiten Schuljahr

Kinderunfälle stehen täglich in der Zeitung und sprechen eine grausame Sprache. Zwei Unfälle in einem Schülerjahrgang mit anschließendem längeren Klinikaufenthalt sind da keine Ausnahme – und das nicht etwa mitten in der Großstadt, sondern in einer Arbeiterwohngemeinde mit normalem Verkehrsaufkommen. Es waren zwei „typische“ Kinderunfälle:

- Ein Kind läuft (obwohl es eigentlich genau weiß, daß *man* das nicht darf) seiner Freundin über die Straße nach und wird von einem PKW erfaßt.
- Das zweite Kind stürzt beim Spielen auf die Straße und wird ebenfalls angefahren.

In beiden Fällen können die Kinder ihr individuelles Verhalten (Spielen) und ihr subjektives Erleben (Bedürfnis, der Freundin zu folgen) nicht mit den objektiven Anforderungen des Verkehrs in Einklang bringen und bezahlen extrem hart die Folgen ihrer Normverletzung, deren Ursachen weniger im Verschulden der Kinder zu sehen sind, sondern vor allem in den Bedingungen und Regelsystemen einer kinderfeindlichen Verkehrssituation. Paradoxe Weise übernehmen die beteiligten Autofahrer und protokollierenden Erwachsenen (Polizisten, Reporter) oft die Rolle derjenigen, denen da etwas „hineinlief“, statt zu konstatieren, daß es die von den Erwachsenen geschaffenen Bedingungen sind, die Kinder existentiell bedrohen.

Diese grundsätzliche Einsicht, daß die Erwachsenen ihr Verkehrsverhalten ändern müssen, damit Kinder im Verkehr sicherer werden, war der Ausgangspunkt einer Diskussion über Gefahrensituationen in der Schulgemeinde auf einem vorbereitenden Elternabend. Die Eltern nannten aus ihrem Erfahrungsbereich weitere Gefahrenzonen im Ort, die Kinder vor allem auch am Nachmittag passieren.

Die Unterrichtseinheit ging von zwei Kinderunfällen aus, die die Kinder erlebt und sehr bewegt haben. Also nicht das Angst-machen war Intention der Unterrichtseinheit, sondern das Erlebnis der Kinder, das sie auch immer wieder spontan zum Ausdruck brachten.

Ziel des Unterrichts war es,

- Gefahrensituationen vor Ort aufzusuchen
- sie über das Medium Fotografie verfügbar und diskutierbar zu machen
- Ursachen für Gefahrensituationen zu reflektieren und durch langfristige Auseinandersetzung mit der Problematik das Bewußtsein der Kinder zu schärfen
- die Ausstellung und die darin objektivierten Erfahrungen anderen Klassen zugänglich zu machen.

Erste Phase:

Aufsuchen und Fotografieren von gefährlichen Situationen im Straßenverkehr

In der ersten Phase des Unterrichtsprojektes suchten wir gefährliche Übergänge und Ecken in der Gemeinde auf und fotografierten diese. Einige Kinder hatten eigene Kameras dabei und reichten diese auch an andere Schüler weiter; mit der Lehrerkamera konnten alle Kinder an der Foto-Arbeit beteiligt werden. Da die Klasse bereits in anderen Zusammenhängen fotografiert hatte, machte der technische Vorgang keine Schwierigkeiten. Die Kinder zeigten Stellen im Ort, die für sie gefährlich sind. Wenn sie selber bereits negative Erfahrungen gemacht hatten, erzählten sie diese vor Ort.

Eine Teilgruppe von Kindern ging mit mir nachmittags durchs Wohngebiet, um Kinder beim Spielen und beim Radfahren zu fotografieren.

Zweite Phase:

Herstellen der Foto-Ausstellung „Kinder im Verkehr“ (Abb. 6)

Während die Fotos entwickelt wurden, schoben wir einen Exkurs über die Funktion von Verkehrszeichen ein.

Das Fotomaterial sortierten wir grob vor (Spielen auf der Straße/Gefährliche Ecken/Radfahrer im Verkehr) und teilte es den Schülergruppen aus. Dabei versuchten wir, das Material je nach Grad der individuellen Betroffenheit bestimmten Kindern und Gruppierungen zuzuordnen. Beispiel: Kinder, die das Spielen auf der Straße fotografiert hatten, erhielten die entsprechenden Bilder. Das Mädchen, das angefahren worden war, sollte ihren Unfall mit Hilfe ihrer Freundin rekonstruieren und objektivieren. Lagen bestimmte Gefahrenzonen im täglichen Erfahrungsbereich eines oder mehrerer Kinder, so gaben wir ihnen das entsprechende Material.

Die formale Aufgabenstellung (Auswahl, Anordnung der Fotos auf dem Plakatkarton, schriftliche Kommentierung, Versehen mit Überschriften) war den Kindern aus einem anderen Zusammenhang bekannt. In der Kommentierung ergaben sich dabei zwei unterschiedliche Darstellungsaspekte:

- Kinder stellen *eigene* Erlebnisse an bestimmten Gefahrenpunkten dar.
- Kinder beschreiben *verallgemeinernd* Gefahrensituationen und nennen wünschenswertes Verhalten der Verkehrsteilnehmer.

Beispielhaft faßt ein Schüler die Situation der schwächeren Verkehrsteilnehmer zusammen, wenn er schreibt: „Fußgänger müssen am Bordstein anhalten. Wenn man vergißt zu gucken, sollten die Autos anhalten; denn Autos sind stärker als Fußgänger.“ Der Appell richtete sich aber durchaus an Kinder, wenn diese sich z. B. beim Radfahren grob-fahrlässig verhalten (zu viert nebeneinander auf der Straße fahren – Aufsitzen auf dem Gepäckträger – Hände vom Lenker).

Dritte Phase:

Erfahrungen an andere weitervermitteln

Ich schlug den Kindern vor, die anderen Klassen zur Besichtigung ihrer Ausstellung einzuladen. Die Kinder schrieben Einladungen und verteilten sie. Bei den Führungen (sechs Klassen) erläuterten Kinder aus den jeweiligen Arbeitsgruppen ihr Ergebnis (Vermittlung – Feedback).

Auch die Regionalzeitung folgte der Einladung und schrieb einen Artikel; ein wesentliches Anliegen der Ausstellung, Erwachsene zu verändertem Verhalten im Verkehr aufzufordern, konnte der Reporterin dabei offensichtlich nicht vermittelt werden.

Aufgrund der Diskussionen auf dem Elternabend darf angenommen werden, daß zumindest die dort anwesenden Eltern akzeptiert haben, daß es vor allem die Erwachsenen sind, die mehr Sicherheit für Kinder schaffen müssen. Neben dem Appell, das Verkehrsverhalten auf Kinder einzustellen, können nur über einschneidende infrastrukturelle Maßnahmen die Voraussetzungen für die Beseitigung einer Verkehrsumwelt geschaffen werden, in der das elementare Lebensrecht der Kinder auf Spiel und Bewegung tagtäglich mit Zerstörung und Tod bedroht ist.



*Wir spielen in der Gartenstraße
das Spiel „Ich erkläre den Krieg“!
Gerade kommt ein Auto und wir
müssen an die Seite gehen.*



*Wenn ein Auto beim Spielen
kommt, dann müssen wir
von der Straße gehen und
die Autos müssen langsam
fahren.*

Abb. 6: Auszug aus der Fotoausstellung „Kinder im Verkehr“

5. FÖRDERUNG DER INTERPRETATIONSFÄHIGKEIT

Nach den Medien zur Unterstützung des Erfahrungen-Machens steht jetzt das fertige, in einer zentralen Produktionseinrichtung erstellte Medium im Mittelpunkt didaktischer und planerischer Überlegungen. Die medienfreie Kinderwelt wäre Illusion! Aber was macht man mit Filmen wie „Peti und der Roboter“ oder „Kleider aus der Fabrik“? Es geht deshalb um Methoden, die dem passiven Informationskonsum der Kinder, den die Medien verursachen, entgegenwirken. Dabei kann man sich auf das altbekannte Prinzip berufen, daß auf einen Eindruck ein Ausdruck folgen müsse. Entsprechende Methoden sollen die Kinder in die Lage versetzen, die „fremden“ Eindrücke zu verarbeiten. Wie wir bei der Struktur symbolischer Vermittlung gesehen haben, ist das ein Prozeß der Entäußerung und Objektivierung. Ein Gefühl, ein Gedanke wird sprachlich, bildlich, spielend, malend usw. ausgedrückt und symbolisch gefaßt. Das fällt Kindern mit zunehmendem Alter schwerer, weil u. a. auch die technischen Medien ihnen die symbolische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit wegnehmen, und sie immer mehr die Denk- und Gestaltungsleistungen anderer nachvollziehen. Im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen steht deshalb die Frage, welche Methoden der Bearbeitung und Gestaltung die Kinder unterstützen, aus der Fremdleistung des Films eine Eigenleistung zu machen.

5.1. *Interpretationsmuster von Filmen am Beispiel Verkehrserziehung*

Ein Film objektiviert die Sichtweise der Medienmacher. Um einen Vergleich zu gebrauchen, ein Film setzt den Kindern eine Brille vor die Augen, die ihre kindliche Sehweise verzerrt, verfärbt, ihnen aber auch hilft, Sachverhalte schärfer zu sehen. Wie sieht nun solch eine „Filmbrille“ aus? Theoretisch formuliert: wie ist das Interpretationsmuster eines Films aufgebaut? Die Frage wird im folgenden exemplarisch anhand eines Films aus dem Bereich der Verkehrserziehung untersucht. Bei der Auswahl des zu untersuchenden Films halten wir uns an die Möglichkeiten, die der Lehrer zur Filmbeschaffung hat. Für eine 1. oder 2. Klasse werden Filme für eine Unterrichtseinheit zur Verkehrserziehung gesucht. Es soll kein Zeichentrickfilm sein, weil die Filmdarstellung möglichst nahe an die alltägliche Situation der Kinder auf der Straße herankommen soll. Deswegen kommt zum Beispiel eine beliebte Filmserie wie „Pamfi“ im Verleih der Bildstelle und des Landesfilmdienstes nicht in Frage. Die Serie „Pamfi“ ist nach folgendem Muster aufgebaut: Stummer Zeichentrick; ein Männchen – Pamfi – hat Schwierigkeiten, z. B. über die Straße zu kommen. Kinder zeigen ihm die Lösung. Pamfi kapiert die Lösung. Dabei wächst ihm die Blume der Erkenntnis am Hut. Dann geht er richtig über die Straße.

Diese Darstellung geht von der einfachen Regel „So und so überquert man die Straße“ aus und veranlaßt die Kinder, diese Regel bildlich zu erkennen, um sie danach zu verbalisieren (was dann die Aufgabe des Unterrichtes wäre). Die Darstellung ist poppig, witzig verfremdet. Sie ruft bei den Kindern ihre Erfahrungen im Umgang mit den Trickfilmen des Fernsehens

wach. Um dieser Fernseh-Passivität zu entgehen und um möglichst nah an die Situation der Kinder auf der Straße heranzukommen, wird ein Real-film gesucht, in dem Kinder handeln. Im Katalog des Landesfilmdienstes findet sich eine entsprechende Serie: „Hellwach im Straßenverkehr“. Die Filme II und V der Serie sind verfügbar. (Da die Filme sich vom Aufbau her voll entsprechen, wird im folgenden nur auf den Film II eingegangen.)

Auszug aus dem Katalog des Filmdienstes:

Hellwach im Straßenverkehr

Eine Serie für 4- bis 12jährige Kinder und deren Eltern. In jeweils vier Szenen wird typisches Kinderverhalten gezeigt. Die Gefahren, die durch dieses Verhalten ausgelöst werden, werden mit filmischen Mitteln – Stand- und Rückwärtskopierung, akustischer Verstärkung – herausgestellt. Die einzelnen Szenen werden durch an-sprechende kurze Trickfilme verbunden.

12124 *Hellwach im Straßenverkehr II* Color, 8 Min.

Themen: „Gesehen werden ist lebenswichtig“, „Richtiges Überqueren einer Straße“, „Auf Landstraßen links gehen“ und „Spielen am richtigen, sicheren Ort“.

Wenn Kinder zwischen parkenden Autos auf die Straße laufen, tauchen sie unver-mutet auf der Fahrbahn auf. Freie Stellen sollten gesucht werden, damit die Kinder besser die Autos, und die Autofahrer besser die Kinder sehen (Szene 1). Das Um-schalten der Ampel von Grün auf Rot verunsichert oft die gerade auf der Fahrbahn befindlichen Fußgänger. Zügiges Weitergehen ist richtig und vermeidet Gefahren (Szene 2). Kinder gehen auf der rechten Seite einer Landstraße. Ein Auto fährt haarscharf vorbei und gefährdet sie (Szene 3).

Die 4. Szene zeigt die Gefahren, in die Kinder geraten, wenn sie hinter parkenden Autos spielen.

5.1.1. Filmprotokoll

Um dem Interpretationsmuster auf die Spur zu kommen, ist es notwendig, den Film im Rahmen der Unterrichtsplanung mehrfach zu besichtigen. Schon bei der ersten Besichtigung fällt ein erstaunlicher Sachverhalt auf: Der 8minütige Film ist nach dem Muster der Fernsehserie „Die Sendung mit der Maus“ aufgebaut. Im Stil der Magazin-Sendung wechseln sich Trickfilm (Szenen mit der Fernsehfigur der Maus) mit Realfilm (Szenen mit falschem und richtigem Verhalten von Kindern auf der Straße) ab.

Die folgende Übersicht versucht, den Aufbau des Films zu beschreiben. Da-bei wird zwischen akustischen und bildlichen Informationen unterschieden.

Zeit	Ton	Bild
1. Filmteil	Begleitende Geräusche (Wecker, Tür, Schnarchen) Begleitende einfache Musik	Maus schläft und wacht auf. In ihrem Bauch rarrert ein Wecker. Die Maus öffnet Tür in ihrem Bauch und stellt den Wecker ab.
25 sec.		Daneben steht der Filmtitel.

Zeit	Ton	Bild
2. <i>Filmteil</i>	Geräusche	Beine einer Kindergruppe, die läuft. Kamera schwenkt nach oben und zeigt Köpfe und Rumpf der Kinder. Kind mit Ball kommt in den Mittelpunkt. Kinder laufen auf dem Gehsteig einer städtischen Straße neben parkenden Autos.
12 sec	Sprecher: Diese Lücken sind gefährlich.	Kinder laufen auf eine Parklücke Richtung Straße zu.
	Klingelgeräusche eines Weckers als Signal für fehlerhaftes Verhalten	Standortwechsel der Kamera. Kamera nimmt aus der Sicht eines vorbeifahrenden Autos ein Kind auf, das durch die Parklücke auf das Auto zuläuft.
29 sec	Sprecher: Müßt ihr nicht machen.	Diese Filmszene läuft dreimal. Dabei wird die gefährlichste Situation, Kind vor der Kühlerhaube, als Standbild gezeigt.
	Sucht euch lieber 'ne freie Stelle bei 'ner Einfahrt oder so. Geräusche laufender Kinder Sprecher: Seht ihr die Autos besser, und die Autos sehen euch besser. Und das ist noch wichtiger.	Kamera zeigt eine freie Stelle zum Überqueren. Die Blickrichtung der Kamera springt um 180 Grad, um die heranlaufenden Kinder zu zeigen. Gleichzeitig kommt ein Auto aus der Richtung der Kinder. (Beim Richtungssprung der Kamera hat man den Eindruck, die Kamera wechselt von einer Straßenseite auf die andere, die Kinder und die Lücke seien auf gegenüberliegenden Gehwegen). Kamera springt nochmals, diesmal in die Blickrichtung des Autofahrers, der jetzt die Kinder rechtzeitig sieht.
43 sec		
3. <i>Filmteil</i>	Begleitende Geräusche, begleitende einfache Musik	Maus geht, wird müde, läuft auf allen Vieren, dann auf den Vorderpfoten, fängt an zu schwitzen, öffnet eine Tür im Bauch, holt ein Dreirad heraus und fährt damit weg.
37 sec		
4. <i>Filmteil</i>	Straßen- und Baggergeräusche Sprecher: Natürlich sind wir wieder viel zu spät. Ist ja klar.	Straße einer Stadt. Kamera auf eine Haustür der gegenüberliegenden Straßenseite gerichtet. Ein kleines Mädchen läuft eilig aus der Haustür. Zwischenschnitt: Kamera schwenkt auf eine Uhr. Dabei wechselt der Standort der Kamera auf die gegenüberliegende Straßenseite, was der Perspektive des Kindes entspricht. Wechsel des Kamerastandortes zurück auf die gegenüberliegende Straßenseite. Laufendes Mädchen im Bild. Die Kamera schwenkt auf die Beine. Kamera wechselt den Standort; ist jetzt vor dem laufenden Kind, das auf die Kamera zuläuft.

Zeit	Ton	Bild
28 sec		Zwischenschnitt: Straßenkreuzung mit Ampel und Zebrastreifen. Kamerafahrt auf Fußgängerampel. Ampel zeigt Grün. Im Bild wieder das Mädchen von vorn, wie es auf die Kreuzung, den Zebrastreifen zuläuft. Es betritt die Kreuzung; Kamera zeigt dabei das Mädchen von hinten (erneuter Standortwechsel). Mädchen macht bei der Mitte des Überweges kehrt, weil die Fußgängerampel auf Rot umgeschaltet hat.
48 sec	Sprecher: Das ist natürlich falsch. – Klingel als Signal für Fehler Sprecher: Ist wieder falsch. Sprecher: Ist wieder falsch. Müßt ihr nicht machen.	Standbild Wiederholung des Fehlers mit Standbild. Nochmals Wiederholung des Fehlers.
70 sec	Sprecher: Wenn ihr schon auf der Straße seid und die Ampel wird dann erst rot, ruhig weitergehen, dann kommt ihr noch gut rüber. Aber nicht trödeln! Sprecher: Jetzt fahren die Autos erst los.	Mädchen tritt nochmals vom Gehweg auf Kreuzung und überquert die Kreuzung zügig. Kamera zeigt Mädchen beim Weitergehen. Langsamer Schwenk auf die Autos, die am Überweg warten. Die Autos fahren an.
35 sec	5. Filmteil Begleitende Geräusche, einfache begleitende Musik	Maus fährt mit offenem Auto in eine Autowaschanlage. Maus wird dabei nicht sauber. Läuft nochmals durch die Waschanlage. Bürstet sich dann ab.
Kurzüberblick über den weiteren Filmverlauf		
60 sec	6. Filmteil Geräusche, Kommentare eines Sprechers u. a. „Die vier gehen ins 1. Schuljahr. (Pause) Die vier gehen auf der falschen Straßenseite.“	Siedlung am Stadtrand oder am Rand eines Dorfes. Kinder werden zu Hause verabschiedet. Gehen zusammen auf der falschen, dann auf der richtigen Straßenseite einer Landstraße.
37 sec	7. Filmteil Geräusche, Musik	Maus versucht, auf Wippe zu schauen. Sie verdoppelt sich dabei.
52 sec	8. Filmteil Geräusche, Kommentare eines Sprechers	Kind fährt mit Go-cart hinter einem parkenden und anfahrenden Lastwagen.
36 sec	9. Filmteil Geräusche, Musik	Maus wird von einer automatischen Tür eingequetscht. Die Maus findet den Türmechanismus.
	10. Filmteil	Nachspann mit Autorenhinweisen

Wenn man Kindern einer 1. oder 2. Klasse diesen Film als „Brille“ vor die Augen setzt, wie beschäftigen sie sich dann mit Problemen des Verhaltens auf der Straße (vgl. u. a. Rogge 1979 a, 1979 b, Theuring 1979)?

Dazu vier Gesichtspunkte:

5.1.2. Grundstimmung des Films

Der Film vermittelt eine freundliche Grundstimmung. Er will Spaß machen. Der Sprecher ermutigt statt zu tadeln. Kinderverhalten wird ernstgenommen. Bei diesem Film fühlen sich die Kinder vermutlich wohl.

Damit hebt sich „Hellwach im Straßenverkehr“ von anderen hier angesprochenen Beispielen sehr positiv ab. „Peti und der Roboter“ stellt Kinder als Zerstörer hin, mit der Tendenz, Kindern Angst zu machen. „Pinocchio“ ist deutlich auf Angst und Druck orientiert, so daß man den Kindern im Unterricht durch entsprechende Bearbeitungsmethoden helfen muß, sich des Drucks zu entledigen. In „Kleider aus der Fabrik“ sind die gezeigten Kinder nur ein Anhängsel, um die Kinder in der Klasse zu motivieren. Die Frauen am Arbeitsplatz werden ebenfalls nur funktional gesehen, nämlich als „Rädchen“ eines technischen Produktionsablaufes.

Vergleichen wir die Grundstimmung von „Hellwach im Straßenverkehr“ mit einem völlig anderen Medium. Zur Analyse von Gefahrenstellen auf der Straße wäre es denkbar, die Kinder zu bitten, einschlägige Zeitungsartikel mitzubringen. Zeitungen berichten im wesentlichen nur über ungewöhnliche, herausragende Ereignisse. Und das sind Unfallberichte mit sensationell aufgemachten Schlagzeilen und Bildern. In solch einer Unterrichtseinheit bekäme die Angst, zerstört zu werden, einen breiten Raum.

Fazit: Freundliche Grundstimmung

5.1.3. Schein-Elementar

Die freundliche Grundstimmung wird auch durch die alternierende Abfolge von Trickfilm-Szenen aus dem Kinderfernsehprogramm und Szenen aus dem Straßenverkehr mit Realfilm hergestellt. Aber welches Bild wird durch diese Kombination von Szenen aus dem Alltag der Kinder mit Trickfilm-Szenen einer sehr bekannten Serienfigur (Maus) vermittelt?

Fernsehen als Bonbon

Zum einen wird etwa folgender Gedanke vermittelt: Lernen ist offensichtlich so fade, daß man Kindern ständig Bonbons verabreichen muß, um sie bei der Stange zu halten. Kinder sind offensichtlich so leicht ablenkbar, daß eine Motivation von der „Sache“ her nicht ausreicht, daß vielmehr nur der Rückgriff auf das Fernsehen – auch wenn es überhaupt keine inhaltliche Beziehung gibt – notwendig ist.

Nonsense als Form kindgerechter Elementarisierung

Szenen mit der Maus werden als elementar und kindgerecht angesehen. Elementarisiert man altersgemäß, wenn man die komplexen Alltagsprobleme von Kindern an gängige Comic-Figuren anhängt? Die Figur der „Maus“

vollführt Aktionen, die ja ganz witzig, jedoch sinnleer – nonsens – sind. So folgt auf den 2. Filmteil, der das Überqueren einer Straße zeigt, die Maus, die müde wird und aus ihrem Bauch ein Dreirad holt.

Dieser Vermittlungsaspekt des Films legt den Kindern ein Verständnis nahe, daß man sich mit den Problemen des Alltags nur im Rahmen einer sinnlosen rosa Micky-Maus-Fernsehwelt beschäftigen kann (vgl. Holzer 1975). Das ist die Konsumwelt, die die Werbung verkauft. Und dieses Schema wird jetzt auch zum didaktischen Prinzip kindgerechter Elementarisierung!

Fazit: Kindgerecht wird mit infantil gleichgesetzt.

5.1.4. Schein-Konkret

Der Verkehrsfilm stellt Situationen dar, in die Kinder als Verkehrsteilnehmer alltäglich kommen können. Nicht die abstrakte Regel „übersichtliche Lücke suchen“, „zügig Kreuzung überqueren“, sondern das Fehlverhalten in konkreten, überschaubaren Situationen wird dargestellt. Typisch filmische Mittel (Szenenwiederholung mit Standbild, Kamera geht den Weg des Kindes, Blickwinkelveränderungen) regen das zuschauende Kind zur Analyse der Situation und des dargestellten Fehlverhaltens an. Der Unterricht hätte dann die Aufgabe, die Kinder zu veranlassen, ihre eigene Verkehrssituation zu analysieren. Schaut man sich den Film mehrfach an, erstellt evtl. ein genaues Protokoll, wird deutlich, daß der Film das Konkrete nur vortäuscht. Das konkret Anschauliche ist nur Verpackung für eine abstrakte und unspezifische Regel.

Destruktive filmische Darstellungsmittel

Die filmische Darstellung bleibt abstrakt, weil die verwendeten Gestaltungsmittel das Erfassen einer konkreten Situation durch den Zuschauer bzw. Zuhörer unmöglich machen. Dafür sind mehrere filmtypische Darstellungsmittel verantwortlich (vgl. Wember 1976, 1972): Als erstes der für ein Kind nicht nachvollziehbare Perspektivenwechsel. Die Kamera springt in verschiedene Blickwinkel. Hinzu kommt als zweites, daß es immer nur Erwachsenen-Perspektiven sind. Der Erwachsene beobachtet durch die Kamera, und nicht das Kind. Als drittes verhindern zu viele kurze Einstellungen und Zwischenschnitte den Überblick über die Situation. So belegt der Zwischenschnitt zu Beginn des 4. Filmteils (Verhalten am Überweg) nur die Aussage des Sprechers vom Zeitdruck („Natürlich sind wir wieder viel zu spät“). Die eingeschnittene Uhr verstärkt dabei nur die Specherausage „ist ja klar“. Der Zeitdruck wird also assoziativ eingeführt, er wird nicht geschildert, insbesondere nicht aus dem Zusammenhang der Situation heraus. Das heißt, der Zeitdruck wird unterstellt, bildlich nahegelegt. Als viertes destruktives Darstellungsmoment kommt hinzu, daß viel zu viele Informationen in acht Minuten Laufzeit auf die Kinder einströmen: zehn Filmteile mit ganz unterschiedlichen Situationen, wobei sechs Filmteile nichts mit der Situation auf der Straße zu tun haben.

Kinder haben keine Chance, ihre eigene Situation einzubringen

Der Film besteht aus einer Überfülle von ständig wechselnden Informationen, Einstellungen, Zwischenschnitten, Perspektivwechseln, neuen Figuren, neuen Regeln, neuen Situationen. Sollen da die Kinder aus dem gezeigten Verhalten an der Kreuzung das herausholen, was möglichen Situationen ihres eigenen Alltags entspricht? Sich an eine erlebte Situation vor einer Ampel zu erinnern, würde Zeit zum Nachdenken erforderlich machen: Wo spielt die Szene, wo wohne ich usw.? Die Kinder hätten nur dann eine Chance, diese Probleme zu verarbeiten und auf sich selber zu beziehen, wenn nur ein einziger Filmteil gezeigt würde – was technisch jedoch bei einer Laufzeit von 43 Sekunden oder 70 Sekunden pro Szene schwierig ist.

Die entscheidende, eigene Aufgabe bleibt jedoch, von der schein-konkreten Situation des Films die Brücke zur eigenen, konkreten Situation des Alltags zu schlagen.

Kinder haben keine Chance, ihre handlungsleitenden Themen einzuführen

Warum rennt denn die Kindergruppe der 1. Filmszene? Wenn acht- oder neunjährige Kinder kopflos vom Gehsteig auf die Straße rennen, dann haben sie ihre Gründe, auch wenn sie unvorsichtig erscheinen. Natürlich *wissen* schon die Vier- oder Fünfjährigen, daß man an der Bordsteinkante stehenbleibt und schaut. Welche Handlungsmotive leiten sie? Haben sich die Kinder vielleicht um den Ball gestritten, der groß gezeigt wird? Ist der Junge mit dem Ball, der achtlos auf die Straße rennt, der Anführer? Oder läuft er weg, weil die anderen ihn jagen und er Angst hat?

Der Film gibt den zuschauenden Kindern keine Gelegenheit, über die „Unvorsicht“ der Film-Kinder nachzudenken, sich emotional hineinzusetzen. Diese emotionale Eigenleistung würde die Situation erst konkret herstellen, wozu der hektische Aufbau keine Zeit läßt.

Fazit: Unspezifisches dominiert.

5.1.5. Schein-Genau

So wie der Film den Schein der konkreten Analyse eines gefährdenden Fehlers auf der Straße erweckt, so gibt er den Zuschauern das Gefühl, den Fehler und die richtige Lösung genau zu erfassen. Dazu tragen die zweifache Wiederholung bei, die Standbilder, die Schilderung, wie sich eine Situation entwickelt. Da gibt es aber auch einen entscheidenden Haken: Die Machart des Films! Zuviel Informationen, Zwischenschnitte, Standortwechsel, Kamerafahrten auf Nebensächliches, z. B. laufende Beine. Die Kinder verstehen die entscheidenden logischen Schritte nicht. So ist z. B. der Fehler, den der 4. Filmteil „Ampel am Überweg“ zeigt, auch für Erwachsene bei der ersten Filmbesichtigung nur schwer zu verstehen: Kind läuft auf Kamera zu – Zwischenschnitt mit Perspektivwechsel in Laufrichtung des Kindes, Kreuzung wird gezeigt; Kamerafahrt auf die Ampel – wieder Perspektivwechsel um 180 Grad zum Kind hin – wieder Perspektivwechsel um 180

Grad, Kind auf dem Überweg, Ampel schaltet auf Rot. Eine solche komplizierte Abfolge läßt sich zwar ganz einfach, dann aber auch nur oberflächlich erfassen: Auf der Kreuzung passiert irgend etwas. Weil nach einer Einstellung sofort die nächste kommt und damit die Lösung, braucht man sich die Lösung nur zu merken. Hier ist der Sprecher sehr hilfreich, denn er formuliert einen Merksatz „Wenn ihr schon einmal auf der Straße seid und die Ampel wird dann erst rot ...“. Das oberflächliche Erfassen läßt sich jetzt durch die sprachlich gefaßte, fertige Regel leicht ausgleichen. Ein Kind kann jetzt präzise sagen, was es nur ganz oberflächlich verstanden hat. So wird oberflächlicher Konsum eines „Informationsbreis“ den Kindern als Arbeitshaltung beigebracht. Das entspricht der üblichen Fernsehrezeption – nach dem ersten Film noch einen zweiten Film und dann noch einen dritten Film anschauen. Dabei wird genaues Zuschauen und Nachdenken, Nachfragen, Selbst-etwas-Fühlen zu etwas Überflüssigem, das man durch Nachsprechen von einfachen sprachlichen Aussagen kompensieren kann.

Fazit: Auch der didaktisch aufbereitete Film unterstützt diese Oberflächlichkeit.

5.2. Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit unterstützen – einen eigenen Interpretationsrahmen entwickeln

5.2.1. Methoden zur „Bearbeitung“ des Films zur Verkehrserziehung

Es ist wohl nicht mehr damit getan, den Kindern mit einfachen methodischen Hilfen wie begriffliche Vorarbeit, Pausen einlegen usw. zu einem besseren Filmverständnis zu verhelfen. Die Frage heißt: Was kann man didaktisch gegen Schein-Genauigkeit, gegen Schein-Konkretheit, gegen Schein-Elementarisierung setzen? Dabei geht es im Kern um Methoden, die den Kindern helfen, eigene Gefühle und Erlebnisse symbolisch zu objektivieren und zu verarbeiten, jedoch nicht um die Aneignung von Symbolsystemen, die das Fernsehen objektiviert hat. Man muß also durch organisierte didaktische Methoden das unterstützen, was Kinder spontan sowieso können, z. B. Angst nach außen verlagern und in Form eines Gespenstes objektivieren, das dann verjagt (verarbeitet) wird. Dieses Nach-außen-verlagern, Objektivieren und Verarbeiten ist etwas, was im Grundschulunterricht immer schon gemacht wurde. Die Kinder sollen ihre Gefühle und Gedanken auf verschiedenste Art und Weise ausdrücken und auf verschiedenste Art und Weise gestalten. Dabei schaffen sie sich auch ihren eigenen Interpretationsrahmen. Im Fall der Verkehrserziehung wäre es sinnvoll, dies vor der Film-besichtigung im Unterricht zu leisten. Die oben skizzierte Unterrichtseinheit (4.2.), in der die Kinder selber fotografieren, zeigt das Vorgehen exemplarisch. Dabei werden mehrere Ausdrucks- und Gestaltungsmittel verwendet: Fotografieren, gesprochene und geschriebene Sprache, Malen.

Zu einer wesentlich einfacheren und weniger zeitaufwendigen Unterrichtseinheit führt das Zeichnen von Situationen. Das Zeichnen gibt dabei die Möglichkeit, sich an Situationen zu erinnern, Gefühle und Ereignisse wieder wachzurufen bzw. zu durchdenken usw. Dieser Prozeß ist stark assoziativ und wenig zielgerichtet, trifft jedoch genau die konkret erlebten

Situationen der Kinder. Von entscheidender Bedeutung ist, wie die Aufgabe formuliert wird. Eine Aufgabenstellung wie „Wo muß ich aufpassen“ oder „Ein gefährliches Erlebnis“ o. ä. lockt die Kinder in die falsche Richtung, weg vom Durchdringen erlebter, konkreter Situationen, weil sie an der Erlebnisqualität von Kindern vorbeigeht und formal bleibt. Themen wie „Der schnellste Radfahrer“, „Ich bin der letzte im Schulbus“, „Radler-Wettrennen“, „Rollschuhlaufen“, „Mama schimpft, wenn ich mich jetzt nicht beeile“, „Bloß nicht zu spät in die Schule kommen“, „Die hänseln mich nach der Schule“, „Wer hat am wenigsten Angst vor Autos“ weisen dagegen Kinder auf konkrete, alltägliche Situationen auf der Straße. Die Kinder wollen ja vorsichtig sein, wollen ja der Gefahr aus dem Weg gehen, wollen aber gleichzeitig nicht zu spät kommen, wollen der Bestimmer sein, wollen der Mutigste sein, wollen nicht immer der Kleinste sein usw. Diese Themen führen zu den Ursachen und Beweggründen für das unüberlegte, gefährliche Handeln auf der Straße.

Anhand der bildnerischen Situationsschilderung lassen sich dann Verhaltensregeln und Problempunkte formulieren, z. B. in Form von Überschriften, die die Kinder in Gruppenarbeit selbst suchen und aufschreiben.

Nach dieser Vorbereitung bekommt ein Film wie „Hellwach im Straßenverkehr“ eine brauchbare Aufgabe, nämlich eine Regel (übersichtliche Lücke suchen; bei Grün die Straße betreten und zügig überqueren) zu überprüfen und sprachlich allgemein verbindlich zu fassen.

Die Kinder sehen die Film-Situation jetzt aus der eigenen, vorbereiteten Sicht heraus. Verwirrung und Oberflächlichkeit entfallen, weil die Kinder vergleichbare Situationen durchdacht und ihre Gefühle dabei wieder erlebt haben.

Diese vorbereitende Erarbeitung eines Interpretationsrahmens ist bei Lernbereichen, in denen Massenmedien dominieren, nicht realisierbar, weil sich den Kindern Filme, Figuren, Handlungsmuster schon eingeprägt haben. Deutliches Beispiel ist dafür „Pinocchio“, der den Kindern aus der Fernsehserie, aus Tonbandkassetten, von Comics schon bekannt ist, noch bevor es eine Unterrichtseinheit zum sozialen Lernen gibt. Dann müssen für den Unterricht Methoden entwickelt werden, die den Kindern helfen, die übernommenen Fernseheindrücke auf ihre vielfältigen eigenen Erfahrungen assoziativ zu beziehen. Wichtig sind dabei auch fertige Medien, die den Kindern unmittelbar zur Verfügung stehen, z. B. Plakate, Bilderbücher, Tonbandkassetten, Comics, damit dieser vielfältige assoziative Prozeß sich entwickeln kann.

5.2.2. Methodische Leitlinien

Die Ausdrucks- und Bearbeitungsmittel, die sich zur Entwicklung oder Veränderung eines Interpretationsrahmens eignen, sind enorm groß. Für eine didaktisch begründete Entscheidung, was man den Filmeindrücken „entgegensetzt“, bieten sich drei Fragen bzw. Kriterien an:

- Welche Ausdrucks- und Gestaltungsmittel ergänzen und kompensieren Fernseheindrücke? (*Kriterium der Kompensation*)

Das Kriterium der Kompensation soll der Eindimensionalität des Fernsehens (z. B. nur Bilder auf einem Schirm) Gestaltungsmethoden entgegensetzen, die die Fülle der Realitätserfahrung wieder einbringen. Dem Anschauen von Bildern wird das Selber-Zeichnen von Bildern, das gemeinsame Malen mit Fingerfarben an einem großen Plakat entgegensetzt usw.

– Welche Ausdrucks- und Gestaltungsmittel sind Schülern und Lehrern vertraut, welche beherrschen sie bzw. beherrschen sie nicht, welche bevorzugen sie? (*Kriterium der Kompetenz*)

Will man mit Kindern Situationen arrangieren, dazu z. B. Figuren aus Knetmaterial formen, so kommt man schnell an deutliche Grenzen. In der Regel haben es weder die Erwachsenen noch die Kinder gelernt, sich mit Knetmaterial wirklich auszudrücken. Erwachsene können sich zumeist nur sprachlich (gesprochen, geschrieben) ausdrücken. Aus dieser (Un-)Fähigkeit folgt, daß der Erwachsene den Kindern seine Erwachsenensprache als Ausdrucksmittel und damit seine Art zu denken und zu fühlen aufdrängt – um ihnen damit noch mehr eigenen Entwicklungsraum zu nehmen.

Für die Kinder gibt es vergleichbare Grenzen. So können sie sich z. B. außerhalb der Schule und außerhalb des Unterrichts mit spontanen Rollenspielen deutlich ausdrücken. Will man nun solche Rollenspiele in der Schule organisieren und gezielt einsetzen, dann werden die Kinder stocksteif. Vom spontanen Rollenspiel außerhalb des Unterrichts ist deshalb eine Brücke in den Unterricht zu schlagen, mit vielen methodischen Zwischenschritten.

Neben dem spontanen Rollenspiel drücken sich die Kinder mit Malen und Zeichnen vielfältig und unmittelbar aus. Das haben sie in der Regel auch außerhalb der Schule gelernt, verlernen es jedoch nicht selten in der Grundschulzeit. – Bei den meisten Kindern kann man darüber hinaus auch davon ausgehen, daß sie mit Bilderbüchern und/oder Comics umgehen können. Das sind Medien, die assoziatives Vorgehen unterstützen.

Aufgabe medienorientierter Unterrichtsplanung wäre es, die entsprechenden Kompetenzen von Schülern und natürlich auch von Lehrern zu erkunden und zu fördern.

– Wie kann man den Kindern trotz organisierten Unterrichts die Möglichkeit geben, sich spontan mit den eigenen Erlebnissen und Eindrücken zu beschäftigen? (*Kriterium der Spontaneität*)

Spontaneität ist mit Sicherheit die wesentlichste Kraft, die Kinder gegen standardisierten Informationstransport via technischer Medien setzen können. Spontaneität und schulisches Lernen sind eher Gegensätze. Die Spontaneität der Schüler erscheint in der Schule als destruktiv, undiszipliniert, unordentlich, unkonzentriert. Bei der Gewalt, mit der technische Medien auf das Bewußtsein und die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder wirken, liegt hier jedoch eine zentrale neue, kompensatorische Aufgabe, die erst noch von den Lehrern und natürlich auch den Eltern emotional zu bewältigen ist, nämlich kindliche Spontaneität als unerhörte und dringend notwendige konkrete Gestaltungskraft anzunehmen.

LITERATUR

Sammelbände zum Thema „Medien in der Grundschule

Halbfas, H. / Maurer, F. / Popp, W. (Hrsg.): Lernwelten und Medien. Stuttgart 1976

Dieser Sammelband stellt eine Reihe von Aufsätzen über die „Verengung der kindlichen Lernwelt“, „zur Medienabhängigkeit des Lernens“, über den Zusammenhang von „Dingwelten, Bilderwelten, Denkwelten“ und zur Beziehung von „Lernen und Lernumgebung“ zusammen, die die technischen, audiovisuellen Medien in die übergeordnete Frage nach einem erfahrungsoffenen Grundschulunterricht stellen. Das Buch ist in der Reihe „Neuorientierung des Primarbereichs“ erschienen.

Arbeitskreis Grundschule / Erichson, Ch. (Hrsg.): Mediengebrauch in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1977.

Dieser Band faßt Beiträge und Ergebnisse einer mediendidaktischen Tagung zum Thema „Film, Bild, Ton als Medium im Sprach- und Sachunterricht der Grundschule“ zusammen, die der AK Grundschule zusammen mit dem FWU durchführte. Im ersten Kapitel des Bandes stellen Grundschuldidaktiker Zielsetzungen und Modelle der Medienverwendung im Sprach- und Sachunterricht vor. Mit dem Stichwort „Mediengebrauch statt Medienkonsum“ umreißt die Herausgeberin Christa Erichson das Konzept einer aktiven Medienverwendung in der Grundschule. So stehen im unterrichtspraktischen Teil des Bandes Unterrichtsmodelle und Unterrichtseinheiten im Vordergrund, die erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen mit Medien dokumentieren. Didaktische Überlegungen zu neueren Unterrichtsfilmern des FWU komplettieren diesen anregungsreichen Band, der jedem interessierten Kollegen empfohlen werden kann.

Schnatmann, R. / Krankenhagen, G.: Audiovisuelle Medien im Sachunterricht der Grundschule. Stuttgart 1978.

In Fortsetzung des Bandes „Mediengebrauch in der Grundschule“ stellen die Herausgeber Unterrichtsbeispiele für den Einsatz technischer Medien in verschiedenen Bereichen des Sachunterrichtes vor (Solidarität in der Gruppe / Arbeitswelt: Produktionsverfahren und Arbeitsbedingungen / Interkultureller Vergleich: Anders leben / Der Mensch und seine natürliche Umwelt / Verkehrserziehung im 4. Schuljahr). Hervorzuheben ist, daß neben dem Einsatz vorgefertigter Medien auch die Eigenproduktion von Medien berücksichtigt wurde.

Sammelbände zur allgemeinen Mediendidaktik

Folgende Bücher geben einen weitgehenden umfassenden Überblick über theoretische wie praktische Ansätze und Fragestellungen der Mediendidaktik:

Dichanz, H. u. a.: Medien im Unterrichtsprozeß – Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1974

Issing, L. J. / Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik – Grundfragen und Perspektiven. Weinheim, Basel 1976

Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie; Band I und Band II. Stuttgart 1975 und 1976.

Diese beiden Bände der Schriftenreihe „AV-Pädagogik“ des Instituts für Film und Bild (FWU) bringen deutsche Übersetzungen englischsprachiger Beiträge.

- Aries, P.: *Geschichte der Kindheit*. München 1975.
- Bachmair, B.: *Funktion und Verwendung von Medien, Aufgaben vorschulischer Medienpädagogik*; in: *medien + erziehung* 1977, 2, 127–135.
- Bachmair, B.: *Medienverwendung in der Schule*. Berlin 1979.
- Beck, G.: *Autorität im Vorschulalter*. Weinheim 1973.
- Berger, P. L. / Luckmann, T.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt 1969.
- Bettelheim, B.: *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart 1977.
- Buck, S. / Wolff, W.: *Texte und Fragen, 2. Schuljahr*. Frankfurt 1976.
- Cantril, H.: *Die Invasion vom Mars*; in: Prokop, D. (Hrsg.): *Massenkommunikationsforschung*, Bd. 2, Konsumtion. Frankfurt 1973, 198–212.
- Dahlmüller, G. / Hund, W. D. / Kommer, H.: *Kritik des Fernsehens*. Darmstadt, Neuwied 1973.
- Doormann, L.: *Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln 1979.
- Edschmid, U.: *Emanzipatorischer Mediengebrauch und Mädchenbildung – Ein Unterrichtsbeispiel zu „Peti und der Roboter“*; in: *Arbeitskreis Grundschule e. V., Erichson, Ch. (Hrsg.): Mediengebrauch in der Grundschule*. Frankfurt 1977.
- Gebert, H.: *Zwei an einem Dienstag*. Weinheim 1974.
- Hentig v., H.: *Vier Generationen – vier Welten?* In: von Hentig: *Was ist eine humane Schule?* München 1976.
- Huth, S.: *Emotionale Wirkung von Film und Fernsehen, Ergebnisse aus der empirischen Forschung; Fernsehen und Bildung* 1978, 3, 235–290.
- Keilhacker, M.: *Das Fernsehen für Kinder und die Kinderpsychologie*; in: *Jugend Film Fernsehen* 1973, 1, 3–15.
- Köbberling, A. / Müller-Guntrum, H.: *Politisch-soziales Lernen*; in: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/2: Soziales Lernen und Sprache*. Stuttgart 1975, 13–34.
- Körner, J.: *Einige Bedingungen der Genese kindlicher Vorurteilsbereitschaft*; in: Wacker, A. (Hrsg.): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt 1976.
- Leontjew, A. N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt 1973.
- Loch, W.: *Lebenslauf und Erziehung*. Essen 1979.
- Luckmann, T.: *Die Konstruktion der Sprache in der Welt des Alltags*; in: Badura, B. / Gloy, K. (Hrsg.): *Soziologie der Kommunikation*. Stuttgart-Bad Cannstadt 1972, 218–237.
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt 1968.
- Meyer, P.: *Medienpädagogik – Entwicklung und Perspektiven*. Königstein 1978.
- Rogge, J.-U.: *Praxisbezogene Überlegungen zur Film- und Fernsehsprache als Analyseansatz*; in: Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): *Beiträge zur Medienforschung*. Köln 1979, 46–80.
- Rogge, J.-U.: *Zur Kritik der Wirkungsforschung*; in: Dichanz, H./Kolb, G. (Hrsg.): *Beiträge zur Medienforschung*. Köln 1979, 116–149.

- Röhner, Ch.: Das Fernsehen als Sozialisationsagentur – Unterrichtseinheit „Kimba – der weiße Löwe“; in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter. Bonn 1978.
- Schaeffer, B.: Politisches Lernen im Fachunterricht; in: Preuss-Lausitz, U. / Schaeffer, B. / Quitzow, W. (Hrsg.): Fachunterricht und politisches Lernen. Weinheim 1976, 87–113.
- Schaeffer, B.: Zur Definition des sozialen Lernens; in: Brodke-Reich, G. (Hrsg.): Soziales Lernen und Medien im Primarbereich. Paderborn, Hannover 1978, 11–30.
- Strauss, A. L.: Das Erlernen von Rollen und Begriffen als voneinander abhängige Prozesse; in: Badura, B. / Gloy, K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstadt 1972, 238–245.
- Sturm, H.: Emotionale Wirkungen – das Medienspezifische von Hörfunk und Fernsehen; Fernsehen und Bildung 1978, 3, 158–168.
- Theuring, W.: Die Bedeutung sozialisationstheoretischer Fragestellungen für die Medienforschung; in: Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): Beiträge zur Medienforschung. Köln 1979, 81–102.
- Waechter, F. K.: Wir können noch viel zusammen machen. München 1974.
- Wember, B.: Objektiver Dokumentarfilm. Berlin 1972.
- Wember, B.: Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis. München 1976.
- Whorf, B. L.: Wie der Name einer Sache unser Verhalten beeinflusst; in: Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973, 152–155.
- Zimmermann, I.: Psychoanalytische Bemerkungen zu Kinderfilmen am Beispiel der Zeichentrickserie „Heidi“; Fernsehen und Bildung 1978, 3, 168–183.