

Bleiben Sie dran!

Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern
Ein Handbuch für MultiplikatorInnen

Sabine Eder
Jürgen Lauffer
Carola Michaelis

Sabine Eder
Jürgen Lauffer
Carola Michaelis

IMPRESSUM

Bleiben Sie dran!

Dieser Band wurde
gefördert durch das
Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen
und Jugend.

HERAUSGEBER:
Vorstand der Gesellschaft
für Medienpädagogik und
Kommunikationskultur
in der Bundesrepublik
Deutschland (GMK) e.V.

ANSCHRIFT:
GMK-Geschäftsstelle
Körnerstraße 3

D-33602 Bielefeld
fon: 05 21. 6 77 88
fax: 05 21. 6 77 27

eMail: gmk@medienpaed.de
Homepage:

www.gmk.medienpaed.de

Für namentlich
gekennzeichnete Beiträge
sind die Autoren
verantwortlich.

REDAKTION:
Sabine Eder
Carola Michaelis
(Blickwechsel e.V.)

GRAFIK-DESIGN:
Peer Wedderwille, Bielefeld

DRUCK:
AJZ-Druck & Verlag,
Bielefeld

Copyright 1999
GMK und die AutorInnen
Printed in Germany

ISBN: 3-929685-19-1

INHALT

Teil 1 | Medienpädagogische Grundlagen

- *Bettina Hurrelmann*
Familienmitglied Fernsehen 12

 - *Dieter Baacke*
Kinder in Medienwelten 25

 - *Lothar Mikos*
Der Kontext ist wichtig!
Auswirkungen von Medien im kindlichen Alltag 39

 - *Jürgen Zipf*
Erzähl' mir doch mal, was Du eben gesehen hast!
Kinder und ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten 49

 - *Norbert Neuß*
**Medienspuren und handlungsleitende Themen
von Kindern erkennen und verstehen** 62

 - *Sabine Eder*
Supermann rettet Prinzessin!?
Die Kategorie Geschlecht in Gesellschaft und Medien 84
-
- ## Teil 2 | Modelle für die medienpädagogische Elternarbeit und -beratung
- *Jan-Uwe Rogge*
**Medienbezogene Elternbildung und Familienberatung als
lebenspraktische Sozialisationshilfe – einige Essentials** 100

 - *Jürgen Lauffer*
**Elternabende als ein Modell der medienpädagogischen
Elternberatung** 109

 - *Franz Josef Teufel*
**Kooperative Fernseherziehung: Ein Modell
für die Elternarbeit** 124

Teil 3 | Grundsätze der Elternberatung

- *Roland Storath*
**Überlegungen zur Elternberatung:
„Wer will eigentlich was von wem?“** 144
- *Bettina Schneider*
**Mit Eltern sprechen – zur Rolle der ModeratorInnen
in der Elternarbeit** 159

Teil 4 | Zusammenarbeit mit Eltern – Beratungssettings

Sabine Eder und Carola Michaelis

- **Die Top-Ten der Elternbefürchtungen und Fragen
rund ums Fernsehen** 174
- **Gespräche zwischen Tür und Angel** 181
- **Wichtige Schritte zur Vorbereitung von
medienpädagogischen Elternbildungsveranstaltungen** 183
- **Einladung zu medienpädagogischen
Elternveranstaltungen** 188
- **Beispiel eines Elternabends zum Thema:
„Kinder und ihre Fernsehlieblinge“** 192
- **Programmbeispiel: Eltern-Kind-Wochenende zum Thema
„Familie und Werbung“** 202

Teil 5 | Medienpädagogische Bausteine, Materialien und deren Präsentation

Sabine Eder und Carola Michaelis

- **Baustein: PartnerInnen-Interview** 210
Friederike Tilemann, Jürgen Barthelmes
- **Baustein: Fragebogen zur Medienbiographie** 213
- **Baustein: HeldInnenleine** 219
- **Baustein: Rollenspiel als kreative Methode
zur Konfliktlösung** 225
- **Baustein: Sketch** 231
- **Baustein: Karikaturensammlung** 233
- **Baustein: ExpertInnenrunde** 238
- **Baustein: Filmanalyse – „Filme unter der Lupe“** 241
- **Baustein: Collage** 244
- **Grundlagen der Visualisierung –
„Je anschaulicher, desto besser!“** 246
- **Gestaltung von Arbeitsmaterialien** 250
- **Baustein: Arbeitsblätter** 252
- **Baustein: Mind-Map** 255
- **Baustein: Kartenabfrage** 257
- **Kurzreferat: „Wie bringe ich es rüber?“** 260
- **Der Overheadprojektor (OHP)** 267
- **Material: Fragebögen** 271
- **Material: Informationszettel** 273
- **Material: Rollenspielfkarten Konfliktsituationen** 281

Anhang

- Literaturtips** 286
- Adressen** 290
- AutorInnenverzeichnis** 302
- Abbildungsnachweis** 304



Vorwort

In der Familie, im Kindergarten und später in der Schule machen Kinder wichtige Erfahrungen, die ihnen helfen, sich in der Welt zu orientieren. Hier werden Einstellungen und Verhaltensweisen geprägt, Sprache vermittelt, Beziehungen gestaltet und vieles mehr. Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen sich daher immer wieder über ihre Auffassungen zur Kindererziehung austauschen: Es gilt, sich über Verhaltenserwartungen gegenüber den Kinder und über Erziehungsfragen gemeinsam zu verständigen. Die Elternarbeit in Kindergarten oder Schule ist also ein selbstverständlicher Aspekt der pädagogischen Arbeit, um ein Miteinander zwischen den Erziehenden zum „Wohl der Kinder“ zu gewährleisten. Da Medien in Familien eine wachsende Bedeutung haben, sollte natürlich auch dazugehören, sich mit Medien differenziert zu befassen. Dies ist aber leider nur selten der Fall, oder es geschieht auf dem Hintergrund einer pädagogischen Haltung, die Kinder vor den vermeintlich negativen Auswirkungen der Medien schützen will.

Daß Kinder mediale Inhalte aktiv zur Aneignung ihrer Welt nutzen können, muß aber von pädagogischen Einrichtungen erkannt werden und in ihrer (Eltern-)Arbeit Berücksichtigung finden. Dann erst kann Elternarbeit der Tatsache Rechnung tragen, daß sich die Lebenswelten von Kindern aufgrund technischer und gesellschaftlicher Entwicklungen stark verändert haben und Medien, vor allem das

Familienmedium Fernsehen, zum kindlichen Alltag dazugehören. In diesem Zusammenhang zählt es zu den notwendigen Aufgaben von Kindergarten, Hort und Schule, zu einem bewußten und kritischen Umgang mit Medien anzuregen, sich über Mediennutzungsgewohnheiten auszutauschen und über die Medieninhalte und deren Bedeutung für Kinder zu informieren.

Das vorliegende Handbuch möchte Pädagoginnen und Pädagogen relevantes Grundlagenwissen und praxisnahe Materialien liefern, die für eine medienpädagogische Elternbildung genutzt werden können. Mit diesen Grundlagen kann eine konstruktive Medienerziehung gestaltet werden, die Eltern, pädagogischen Fachkräften und vor allem den Kindern zugute kommt und darüber hinaus Spaß macht.

Daß Medien und Medieninhalte in Kindergärten, Horten, Schulen und auch in Familien zu einer kreativen Bereicherung kindlicher Lebenswelten werden, wünscht Ihnen

DR. CHRISTINE BERGMANN
*Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend*

Elternarbeit bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Familie, Institution und Kind. Sie ist heutzutage für viele PädagogInnen eine Selbstverständlichkeit. Nicht selbstverständlich sind hingegen Beratungsangebote, die Eltern auch in ihrer Medienerziehung unterstützen, und das, obwohl Medien neben dem Kindergarten, der Schule und der Familie zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen zählen. Wenn die Elternarbeit und -beratung die Funktion haben soll, einen Austausch und eine produktive Zusammenarbeit zwischen Familien und PädagogInnen zu ermöglichen, müssen medienpädagogische Inhalte notwendigerweise dazugehören.

Viele PädagogInnen in Kindergarten, Hort und Schule haben längst die Notwendigkeit einer kontinuierlichen medienpädagogischen Elternarbeit und -beratung erkannt. Dennoch: In den meisten Institutionen finden medienbezogene Elternveranstaltungen immer noch selten statt. Woran liegt es, daß medienbezogene Gesprächs- oder Aktionsangebote oft vernachlässigt werden? Die Gründe hierfür sind unseres Erachtens nach vielfältig.

Es ist nicht immer leicht, mit Eltern über Themen wie etwa „Kinder und Fernsehen“ zu sprechen. Sie fürchten sich vor dem berühmten „pädagogischen Zeigefinger“, also vor einer Kritik durch die PädagogInnen und möchten daher Probleme, die die Fernseherziehung betreffen, nur ungern preisgeben. Daher müssen Beratungssituationen so gestaltet sein, daß Eltern sich aufgehoben und verstanden fühlen und nicht kontrolliert und gemaßregelt. Offenheit, Akzeptanz und die Bereitschaft zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit sind Voraussetzungen für eine effektive Medienerziehung. Eltern und PädagogInnen müssen diese Erziehungsaufgabe gemeinsam wahrnehmen und realisieren.

Viele ErzieherInnen und LehrerInnen klagen über Zeitmangel, der es ihnen unmöglich macht, sich intensiver mit der Medienerziehung und der dazugehörenden Elternarbeit zu befassen. Wollen sie dennoch in dieser Richtung arbeiten, bleibt ihnen die Möglichkeit einer externen Unterstützung. Diese wird aber durch mangelnde Kontakte zu medienpädagogischen ReferentInnen oder durch geringe finanziellen Möglichkeiten eingeschränkt.

Ein weiterer Grund für die fehlende medienbezogene Elternberatung liegt wohl darin, daß manchen PädagogInnen in dieser immer unübersichtlicher werdenden Medienwelt das entsprechende Wissen fehlt. Die Kinder sind ihnen schnell eine Nasenlänge voraus, und sobald sich ErzieherInnen oder LehrerInnen auf den gegenwärtigen Stand gebracht haben, rasen die Kids auf

der Überholspur mit neuen Errungenschaften an ihnen vorbei. Erschwerend kommt dann noch hinzu, daß aktuelle medienpädagogische Aus- und Fortbildungsangebote eher selten sind. Und wenn man mitten im Berufsleben steht, ist es nicht immer leicht, sich in Eigenregie das notwendige Wissen anzueignen.

Trotz der genannten „Lücken“ ist eine medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern durchaus möglich.

Diese Handreichung liefert dazu hilfreiche und praxisnahe Materialien, die besonders das bei Vor- und Grundschulkindern beliebte „Familienmitglied Fernsehen“ berücksichtigen. Die einzelnen Beiträge und medienpädagogischen Materialien stehen für sich. ErzieherInnen, LehrerInnen und SozialpädagogInnen, die sich als medienpädagogische MultiplikatorInnen verstehen, können diese entsprechend ihrer je spezifischen Möglichkeiten und Vorhaben einsetzen.

Der erste Teil des Buches enthält *medienpädagogische Grundlagen*, die einen Einblick in die heutigen, facettenreichen Medienwelten von Kindern geben. Darüber hinaus wird erläutert, wie sich Mädchen und Jungen mediale Inhalte aneignen, diese nutzen, wahrnehmen und verarbeiten.

Im zweiten Teil stellen wir Ihnen anschauliche *Modelle für die medienpädagogische Elternarbeit und -beratung* vor. Hier wird exemplarisch aufgezeigt, wie Beratungssituationen und Elternbildungsveranstaltungen gestaltet und durchgeführt werden können.

Die unterschiedlichen Erwartungen und Verhaltensmuster von MultiplikatorInnen und Eltern innerhalb einer Beratungssituation werden im dritten Teil *Grundsätze der Elternberatung* behandelt.

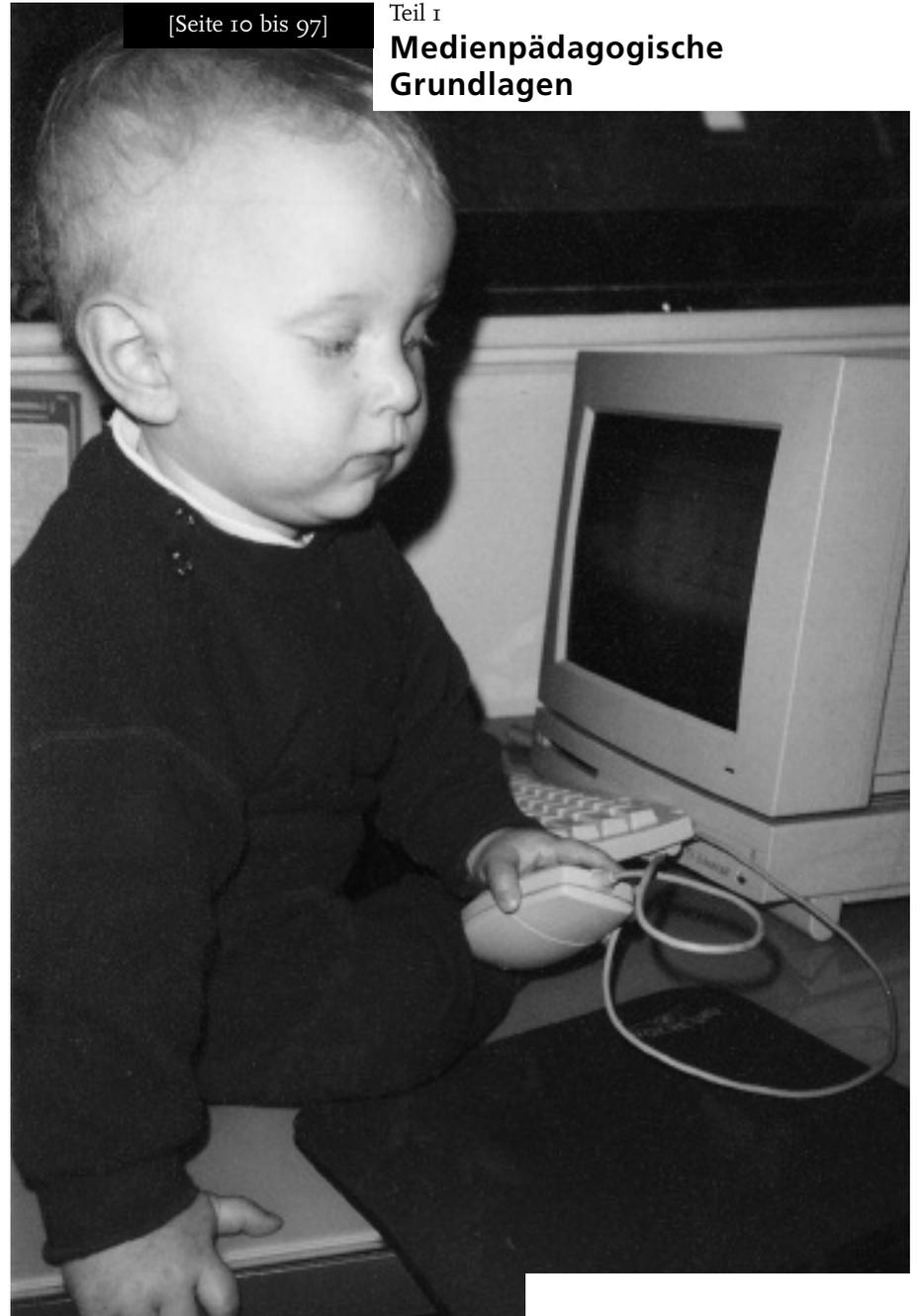
Im vierten Teil werden unterschiedliche Formen der *Zusammenarbeit mit Eltern* vorgestellt: Sie finden sowohl wichtige Schritte zur Vorbereitung als auch zur Durchführung von *Beratungssettings*.

Der letzte Teil liefert bewährte und praxisnahe *medienpädagogische Bausteine und Materialien*, die Sie ohne großen Aufwand in Kindergarten, Hort und Schule einsetzen können.

Wir hoffen, daß Sie interessante Anregungen für eine produktive Zusammenarbeit mit Eltern finden. Sollten Sie Rückfragen oder Anmerkungen zu den Inhalten haben, freuen wir uns, von Ihnen zu hören.

[Seite 10 bis 97]

Teil 1
**Medienpädagogische
Grundlagen**



Familienmitglied Fernsehen¹

Die rasant verlaufende Medienevolution verändert den kommunikativen Haushalt unserer Gesellschaft. Deshalb ist falsch, wie es häufig geschieht, daß wir nur jeweils auf das neueste Medium starren wie das Kaninchen auf die Schlange. Denn mit den jeweils neuen medialen Standards gruppieren sich alle bisher bekannten Medien neu. Das Neue addiert sich nicht einfach zum Alten, noch verdrängt es die älteren Medien, vielmehr ergeben sich Funktionsdifferenzierungen und -verschiebungen im ganzen Mediensystem, sobald ein neues Medium hinzukommt und sich durchsetzt. Dies kann man zur Zeit besonders prägnant in Bezug auf die Schriftsprache und ihre Nutzungsformen beobachten: Durch das Medium des vernetzten Computers – als neueste Errungenschaft im Medienensemble – bekommen alle Formen der Schriftlichkeit im privaten wie im öffentlichen Verkehr ein verändertes Profil.

Es bleibt also ganz generell interessant, die Evolution auch der jeweils alten Medien und die Entwicklung ihres Gebrauchs zu beobachten, denn auch hier verändern sich die Standards, und überkommene Funktionsprofile werden neu definiert. In diesem Sinne soll es im folgenden noch einmal um das alte Medium Fernsehen gehen, das, wie es scheint, in letzter Zeit sein Image deutlich verschlechtert hat. Dies vermutlich nicht nur aufgrund der Kommerzialisierung und qualitativen Veränderung des Gesamtangebotes infolge der Zulassung von Privatsendern, sondern zum Beispiel auch deshalb, weil der Computer mittlerweile als das Medium für aktivere, intelligentere, medienkompetentere Leute gilt – selbst dann, wenn sie ihn nur für Unterhaltungszwecke nutzen.

Der Fernseher ist noch immer der Familienfokus im Mediengebrauch. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich anzusehen, mit welchen Voraussetzungen im Fernsehbereich Familien ins Informationszeitalter starten. So ist zu fragen:

- Wie haben die Familien die zurückliegenden Veränderungen – zum Beispiel die Programmvermehrung und Fernsehen als Ware – verkraftet?
- Welche Nutzungsmuster, welche Formen der Fernseherziehung sind anzutreffen?
- Welche Probleme sind ungelöst geblieben?
- Mit welchen Altlasten gehen die Familien in die nächste Etappe der Medienentwicklung?

Diesen Fragen versuchte eine Studie nachzugehen, deren Ergebnisse im folgenden vorgestellt werden. Die Studie haben wir Mitte der 90er Jahre im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk NRW (LfR) in der Medienstadt Köln durchgeführt (HURRELMANN u. a. 1996). Grundlage war eine qualitative und quantitative Untersuchung von 200 (deutschen) Familien mit mindestens einem Kind im Alter von acht bis neun Jahren. Vater, Mutter und Kind wurden unabhängig voneinander per Fragebogen befragt – eine gezielt ausgewählte Gruppe von Familien außerdem in der Form von Intensivinterviews.

Nun muß man sehen, daß – wenn man heute von Familie spricht – damit sehr unterschiedliche Lebensformen gemeint sein können. Nicht nur die Medienwelten der Kinder sind einem rapiden Wandel unterworfen, sondern in den letzten Jahrzehnten auch ihre familialen Lebenswelten. Innerhalb einer größeren Pluralität von Lebensformen findet man seit einiger Zeit vor allem eine wachsende Anzahl von Ein-Eltern-Familien und einen deutlichen Rückgang von kinderreichen Familien: So hat sich die Zahl der Ein-Eltern-Familien von 1970 bis zur Gegenwart mehr als verdoppelt. Gleichzeitig sank der Anteil der Kinder, die zwei oder mehr Geschwister haben, stark ab. Während sie 1970 noch die größte Gruppe aller Heranwachsenden stellten, bilden sie heute die Minderheit. Einzelne Erwachsene und/oder einzelne Kinder in den Familien werden immer häufiger. Beim Thema Fernsehen und Familie haben wir also nicht nur einen medialen, sondern auch einen sozialen Wandel in Rechnung zu stellen. In der Mediensozialisation der Kinder trifft beides aufeinander.

Unsere Studie versuchte, diese beiden Entwicklungen aufeinander zu beziehen, indem wir vier ansonsten vergleichbare Teilstichproben (in Bezug auf Bildung, Schicht, Alter der Eltern) von vier unterschiedlichen Familienformen bildeten. Das waren: Ein-Eltern-Familien, Zwei-Eltern-Familien mit einem Kind, mit zwei Kindern und mit drei und mehr Kindern. Ob es sich um leibliche Kinder beziehungsweise um verheiratete Eltern handelte, spielte bei unserer Familiendefinition keine Rolle. Die soziale Elternschaft wurde bewußt mit einbezogen.

Wir wissen aus der systemischen Familienpsychologie, daß sich je nach Kinderzahl und Zahl der Erwachsenen in der Familie die innerfamilialen Beziehungsmuster grundlegend unterscheiden. Nicht nur die Vielfalt und die Qualität der Beziehungserfahrungen, die die Kinder in ihren Familien machen können, hängt von diesen Konstellationen ab, sondern auch die Nähe oder Distanz zwischen Eltern und Kindern sowie die Art der Rollenaufteilung zwischen den Eltern. Ich komme noch darauf zurück.

Das Fernsehen haben wir nicht nur metaphorisch als *Familienmitglied* bezeichnet. Während man in den 60er Jahren noch die Sorge hatte, daß dieses Medium von außen in die Familien hineinregieren würde, ist es inzwischen längst tief in das familiäre Sozialgefüge hinein gewandert. Wenn man – wie es die Sozialisationstheorie tut – drei zentrale Sozialisationsaufgaben heraushebt, nämlich die Organisation des Alltags mit Kindern, die Gestaltung der Beziehung zwischen den Personen, die Vermittlung der außerfamilialen sozialen und kulturellen Umwelt in den Binnenraum der Familien hinein, so sieht man, daß das Fernsehen heute an allen diesen Aufgaben an zentraler Stelle beteiligt ist. Fernsehen ist zum *Familienmitglied* geworden.

In welcher Weise es jedoch als Alltagsorganisator, Beziehungsgestalter und Umweltvermittler zur Wirkung kommt – so die Grundannahme unserer Studie –, ist je nach Familienkonstellation unterschiedlich. Entsprechend sind auch die Probleme, die Eltern und Kinder mit dem *Familienmitglied* Fernsehen haben – wie wir zeigen konnten –, nach Art und Gewicht typischerweise unterschiedlich.

Ich komme nun im einzelnen zu den Befunden: Zuerst frage ich, wie gut oder schlecht die genannten Familiengruppen im Vergleich mit dem Fernsehen zurechtkommen, dann geht es um die familienform-typischen Probleme in Vielseherfamilien, schließlich um generelle Probleme der Fernsehsozialisation.

- *Unterschiede zwischen den Familienformen bei der Bewältigung des Fernsehalltags*

Die Interpretation in diesem Abschnitt stützt sich primär auf den Vergleich der Einschätzungen, die Eltern und Kinder selbst abgaben. Es handelt sich also in erster Linie um die erlebte Belastung oder auch Nicht-Belastung durch Interaktionsprobleme, die sich mit dem Fernsehen im Familienalltag verbinden. Unter diesen Gesichtspunkten lassen sich die vier Familienformen recht deutlich in zwei Gruppen einteilen:

In *Ein-Eltern-Familien* und in *kinderreichen Familien* gibt es in höherem Maße Probleme mit dem Fernsehen im Alltag. In *Zwei-Eltern-Familien mit einem oder zwei Kindern* scheint das Fernsehen dagegen vergleichsweise problemlos in die Alltagsabläufe integriert worden zu sein. Hier wird der Umgang der Kinder mit dem Medium gelassen beurteilt. Die Eltern fühlen sich relativ sicher, daß die von ihnen aufgestellten Fernsehregeln befolgt werden und daß die Kinder auch außerhalb der Familie nichts Ungeeignetes sehen. Mutter und Vater wissen

über die Fernsehgewohnheiten ihrer Kinder besser Bescheid als die Eltern in größeren Familien. Negative Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder wie zum Beispiel Ängste, Nervosität, Aggressivität et cetera beobachten sie seltener. Die Familien vermitteln insgesamt den Eindruck, in der Fernseherziehung alles im Griff zu haben.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang besonders die *Ein-Kind-Familie*. Hier findet man bei den Eltern insgesamt die größte Akzeptanz gegenüber dem Fernsehen. Die Kinder sind mit elektronischen Medien, über die sie selbst verfügen können, am reichsten ausgestattet. Zugleich bekunden die Eltern die größte Erziehungssicherheit, was den Fernsehgebrauch ihres Kindes anbelangt. Es gibt vergleichsweise viele gemeinsame Sehinteressen von Eltern und Kindern. Die Kinder sehen mehr mit den Eltern zusammen fern als andere Kinder, obwohl sie am häufigsten über ein eigenes Gerät verfügen und natürlich auch alleine sehen. Die Eltern, auch die Väter, sprechen ihre Kinder am häufigsten darauf an, was sie sich angeschaut haben. Umgekehrt sagen auch die Kinder am häufigsten, daß sie den Eltern von ihren Sendungen erzählen – selbst bei solchen Fernsehthemen, die sonst eher unter Altersgenossen verhandelt werden (vor allem: lustige Filme).

Die Lebensform *Zwei Erwachsene und ein Kind* ist auch insofern interessant, als hier ein hoher Anteil der Mütter erwerbstätig ist (68 Prozent). Meist sind es Teilzeitbeschäftigten, die den Frauen die Möglichkeit geben, Beruf und Familie flexibel miteinander zu verbinden. In dieser Familienform kümmern sich, im Vergleich zu anderen Familienformen, die Väter am meisten um Haushalt und Kinder. Es scheint, daß sich in der Ein-Kind-Familie heute am ehesten ein Leben realisieren läßt, das den gesteigerten Individualisierungsansprüchen der Erwachsenen und den erhöhten Ansprüchen an die Kindererziehung gewachsen ist. Die Annäherung der elterlichen Rollen, der hohe Ausstattungs- und Versorgungsaufwand für das Kind und nicht zuletzt die große Aufgeschlossenheit den Medien gegenüber deuten darauf hin, daß die *Ein-Kind-Familie* an die aktuellen Herausforderungen und gesellschaftlichen Bedingungen, die sich heute mit der Erziehung von Kindern verbinden, am besten angepaßt ist.

Im Vergleich mit der *Ein-Kind-Familie* wirkt die *Familie mit zwei Kindern* traditioneller, das heißt zugleich rollendifferenzierter und mediendistanzierter. Daß man mit den Medien zurechtkommt, ist hier primär den Erziehungsleistungen der Mütter zu verdanken. Das Medium tritt insgesamt in der familialen Interaktion stärker zurück, und die Grenzen zwischen Kinderfernsehen und Erwachsenenfernsehen sind klarer.

Ich komme nun auf die beiden anderen Familiengruppen: die *kinderreichen Familien* und die *Ein-Eltern-Familien*. Hier ist eine deutlich höhere Belastung durch Probleme mit dem Fernsehen im Alltag festzustellen.

Familien beider Gruppen leben oft unter eingeschränkten materiellen und räumlichen Bedingungen. Selbst in unserer Untersuchung, in der die Teilstichproben in bezug auf Schicht und Bildung der Eltern ja egalisiert waren, war die Zahl der *Ein-Eltern-Familien* und der *Großfamilien*, die am Rande oder unterhalb des Existenzminimums lebten, unvergleichlich hoch. Bildungsunterschiede machen sich in diesen Familienformen im Sehkonsum der Kinder besonders deutlich bemerkbar.

In den *kinderreichen Familien* klagen die Eltern über die meisten Schwierigkeiten mit dem Fernsehen. Häufiger als andere Eltern wissen sie über das Sehverhalten ihrer Kinder aber auch nicht gut Bescheid. Viele Mütter sind unsicher, ob ihre Fernseherziehung überhaupt greift. Häufig kommt es vor, daß man auf Fernsehregeln ganz verzichtet. Es gibt oft Konflikte um die Programmauswahl, die Eltern fühlen sich beim gemeinsamen Fernsehen durch die Kinder gestört, geben ihren Kindern aber auch vergleichsweise wenig Hilfen zur Verarbeitung von Fernseherlebnissen. Bei den Müttern von vielsehenden Kindern findet man oft Ohnmachtsgefühle und eine regelrechte Erziehungsmüdigkeit. Dabei ist nicht unwesentlich, daß sich kinderreiche Väter in der Regel weniger für die Familie engagieren als die, die nur ein oder zwei Kinder haben.

Auch in *Ein-Eltern-Familien* gibt es im Durchschnitt mehr Fernsehprobleme als in den kleineren Familien mit zwei Eltern. Die alleinerziehenden Mütter (nur diese wurden befragt) stehen dem Fernsehen der Kinder relativ skeptisch gegenüber. Für sie ist das Fernsehen schon deshalb ein Problem, weil sie nicht immer mitbekommen, wann und wo ihre Kinder welche Sendungen sehen. Besondere Probleme ergeben sich aber auch daraus, daß das Medium für die Beziehungsgestaltung in der knappen gemeinsamen Freizeit von Mutter und Kind(ern) einen höheren Stellenwert bekommt als in anderen Familienformen. Man findet bei alleinerziehenden Müttern aber auch eine erhöhte Problemsensibilität, nicht nur was die Fernseherziehung betrifft. Das Bewußtsein, in einer besonders belasteten Lebenssituation zu sein, verbindet sich oft mit Zweifeln an der eigenen Erziehungsfähigkeit überhaupt. Es gibt freilich auch Mütter, denen es gelingt, ihren Alltag und den ihres Kindes souverän zu gestalten. Eine befriedigende berufliche Tätigkeit der Mutter erweist sich hier im allgemeinen als wichtige Stütze für Selbstbewußtsein und Erziehungssicherheit – auch im Fernsehbereich.

● Familienform-typische Probleme in Vielseherfamilien

Für die Medienpädagogik ist es wichtig, zu wissen, wie die Schwierigkeiten typischerweise begründet sind, die sich in verschiedenen Familienformen mit der Fernseherziehung zeigen. Aus der quantitativen Analyse (Vergleich aller Familien) und den Fallstudien über die VielseherInnen in jeder Gruppe lassen sich folgende Problemprofile erkennen:

In *Ein-Eltern-Familien* ist die Zeit, die Mütter und Kinder zusammen verbringen können, knapp. Mehr als anderswo müssen die Mütter voll erwerbstätig sein. Alleinerziehende sehen ihre Kinder kritischer und schätzen auch ihren eigenen Einfluß auf diese skeptischer ein. Tatsächliche Erziehungsprobleme mögen hier ebenso eine Rolle spielen wie das Bewußtsein der Mutter, daß die Autorität des Vaters fehle. Geringer ist die Erziehungssicherheit der Alleinerziehenden auch im Fernsehbereich. Mehr als die Hälfte der Alleinerziehenden geht davon aus, daß ihr Kind bei anderen Personen Sendungen sieht, die sie persönlich nicht gutheißen. Oft sind es Großeltern oder geschiedene Väter, die die Maßstäbe der Mütter durchkreuzen. In vielsehenden Familien ist das Fernsehen oft ein Mittel im Kampf um die Gunst des Kindes. Für einen großen Teil der Kinder ist es charakteristisch, daß sie alleine fernsehen, ohne mit der Mutter über die Inhalte zu sprechen. Aber auch mit dem gemeinsamen Fernsehen von Mutter und Kind(ern) sind in *Ein-Eltern-Familien* spezifische Probleme verbunden: So ist die abendliche Zeitbegrenzung offenbar schwer durchzusetzen. Über ein Drittel aller Kinder ist werktags nach 20.15 Uhr noch vor dem Fernseher zu finden, also an Tagen, nach denen sie morgens wieder Schule haben. 24 Prozent dürfen samstags nach 22 Uhr noch fernsehen. Alleinerziehende Mütter klagen mehr als andere darüber, daß ihre Kinder abends so lange quengeln, bis sie noch länger sehen dürfen. Dabei spielt natürlich eine Rolle, daß die gemeinsame Sehsituation für die Mütter Entspannung und Nähe zum Kind verspricht, manchmal schlicht eine konfliktfreie Zone bietet, was die Kinder ihrerseits ausnutzen. Die Kehrseite sind Ängste und unangenehme Traumerlebnisse im Zusammenhang mit dem Fernsehen, von denen diese Kinder häufiger berichten als die Heranwachsenden aus den kleineren Familien mit nur zwei Kindern.

Bei den Vielsehern dieser Gruppe fällt besonders auf, wie sich das Bild einer vermeintlich bedrohlichen Außenwelt bei Mutter und Kind(ern) durch eine bestimmte Programmauswahl verstärkt. Vor allem bei den Jungen wird deutlich, daß sie das Fehlen des väterlichen Vorbildes oft durch die Identifikation mit starken männlichen Helden (Typ: *Rambo* oder *Indiana Jones*) kompensieren. Das verbindet sich nicht selten mit aggressiven Verhaltensweisen, vor

denen die Mütter resignieren.

Wie in den *Ein-Eltern-Familien* zeigen sich auch in den kinderreichen Familien (mehr als zwei Kinder) besonders deutliche Unterschiede in der Sehdauer der Kinder. Den Kindern Alternativen zum Fernsehen zu erschließen, fällt bei den oft kümmerlichen Wohnbedingungen und finanziellen Bedingungen in großen Familien besonders schwer. In *kinderreichen Familien* findet man heute noch am ehesten die traditionelle Rollenverteilung zwischen den Ehepartnern. Der Vater ist häufiger der Alleinversorger und überläßt Haushalt und Kindererziehung ganz seiner Frau. Die Mütter sind mit dieser Aufgabe oft überlastet. Vielfach gestaltet sich die Organisation des Alltags schon aufgrund der Altersunterschiede zwischen den Kindern als sehr schwierig. In dieser Situation dient das Fernsehen als Verschiebebahnhof: Leere Zeiten vor der Schule oder nach der Schule (bis zum Mittagessen) werden mit fernsehen gefüllt. Fast ein Viertel der Kinder sieht regelmäßig vor der Schule und nach der Schule erst einmal fern. Wo es ältere Kinder gibt, wirken die Mütter bisweilen regelrecht erziehungsmüde. Sie zweifeln, ob sich eine altersdifferenzierte Fernseherziehung überhaupt durchsetzen läßt. Obwohl die Neunjährigen gemeinsame Freizeitaktivitäten mit der Familie vermissen, glauben die Mütter, daß solche Angebote mit der Attraktivität des Fernsehens nicht konkurrieren könnten. Bei den VielseherInnen in großen Familien fällt auf, daß sich die Kinder gegenüber den Erwachsenen relativ selbständig machen. Kinderfernsehen und Erwachsenenfernsehen läuft eher getrennt. Das Fernsehen der Kinder entwickelt seine eigene Dynamik. Dabei übernehmen ältere Geschwister eine Pionierfunktion, wenn es darum geht, Freiräume und Privilegien zu erschließen. Wenn die Neunjährigen einen Fernsehapparat mit älteren Geschwistern teilen müssen, wie es oft vorkommt, ist dieser Mitnahmeeffekt besonders wirksam. Er schlägt sich nicht nur in höheren Sehzeiten nieder, sondern die Kleineren versuchen auch, mit den Größeren mitzuhaltend, sehen Action- und Horrorfilme (wie z.B. *Der Terminator*, *Graf Recula*, *Friedhof der Kuschtiere*) mit, obwohl sie sich eigentlich davor fürchten. Bei der Intervention der Mütter handelt es sich oft um untaugliche Versuche, die schon daran scheitern, daß die Eltern kein einheitliches Erziehungskonzept verfolgen. Als letzte Möglichkeiten bleiben dann nur Schimpfen oder Abschalten.

Familien mit zwei Eltern und einem Kind weisen sich, wie oben betont, in der Gesamtstichprobe als die Familienform aus, die mit dem Fernsehen am reibungslosesten zurechtkommt. Gleichwohl gibt es auch hier Problemfälle mit familienform-spezifischem Profil. Bei den VielseherInnen-Familien in dieser Familiengruppe wird ein Beziehungsproblem deutlich, das in Einzelkind-Familien latent immer besteht. Das Dreiecksverhältnis zwischen Mutter, Vater,

Kind enthält nämlich spezifische Spannungsmomente: Jede Koalitionsbildung zwischen zwei Personen führt unweigerlich zur Isolation der dritten. Fernsehen kann die Generationsgrenze überbrücken und den Zusammenhalt zwischen Eltern und Kind stabilisieren helfen. Wenn aber die Eltern untereinander Konflikte haben, wird es von der Mutter oder auch dem Vater leicht dazu benutzt, das Kind als Verbündeten an sich zu binden. Das muß nicht unbedingt dem Freudschen Modell der Geschlechterbeziehungen in der Familie entsprechen. Bei den in der Studie beobachteten Beispielen bilden meist Mutter und Kind (gleich welchen Geschlechts) eine Partei gegenüber einem Vater, der – wenn er da ist – die Alltagsabläufe dominiert. Das gemeinsame Fernsehen dient ihnen dazu, ihre Beziehung zu stabilisieren und sich seinen Ansprüchen gegenüber eine Nische für ein Mindestmaß an Selbständigkeit zu sichern. Der Vater ist hier in der Regel ebenfalls Vielseher, verfolgt jedoch auch im Fernsehen seine eigenen Interessen. Daß Fernseherziehung unter diesen Bedingungen eine prekäre Angelegenheit ist und das Vorbild der Eltern auf die Kinder durchschlägt, versteht sich von selbst.

Fernsehprobleme gibt es auch in *Familien mit zwei Eltern und zwei Kindern*. Aber diese Probleme sind wenig familienform-spezifisch. Die Beispiele, denen wir begegneten, zeigen eher familienform-unabhängige, allgemeine Schwierigkeiten mit der (Fernseh-)Erziehung.

● *Generelle Probleme der Fernsehsozialisation in den Familien*

Fernsehen gehört zum Alltag der Familien, ist längst zum *Familienmitglied* und Begleiter der Kindheit geworden. Es geht in der Studie nicht darum, ein Horrorbild heutiger Medienkindheit zu zeichnen. Vielmehr geht es darum, die Probleme zu benennen, die sich mit dem Familienmitglied Fernsehen unter verschiedenen Familienvoraussetzungen verbinden, um ihre jeweilige Verankerung im Lebenszusammenhang der Generation differenziert wahrnehmbar zu machen. Generelle Probleme der Fernsehsozialisation – so muß man nach den Ergebnissen in Rechnung stellen – haben je nach Familienform oft spezifische Ursachen, selbst wenn sie sich in der Erscheinungsweise wenig unterscheiden. Das ist zu bedenken, wenn im folgenden Problembereiche benannt werden, die quer über alle Familienformen zu beobachten sind.

Die Studie unterscheidet hier drei große Problembereiche:

1. Maßlosigkeit und Orientierungslosigkeit in der Fernsichtnutzung,
2. Überfunktionalisierung des Fernsehens für das Familiensystem,
3. problematischer Umgang mit Freizeit überhaupt.

Maßlosigkeit und Orientierungslosigkeit im Umgang mit dem Fernsehen zeigen sich in routinemäßigem, langandauerndem Fernsehen ohne eigentliches Interesse. Fernsehen dient als Alltagskulisse, überlagert andere Aktivitäten, verhindert aber auch andere, konzentrierte Beschäftigungen. Fernsehen gilt mehr und mehr als Niedrigkostensituation. Das heißt, man nutzt es habituell, meist aus Langeweile, ohne besondere Erwartungen. Charakteristisch ist ein unkonzentrierter Fernsehstil, der sich einstellt, wenn die Fernsehgewohnheiten in der Familie auf den Bildschirm als Hintergrundtapete ausgerichtet sind, die Familienmitglieder das Programm wahllos wechseln und es keine durchschaubaren Regeln für das Fernsehen der Kinder gibt. Charakteristisch für diesen Fernsehstil ist eine hohe Interessendiffusion. Man sieht alles und jedes, auch die Kinder sehen vieles mit, was sie noch nicht verarbeiten können. Man nimmt nur Ausschnitte des Programmes mit, surft durch die Kanäle. Die Studie zeigt, daß der neue Fernsehstil den Kindern nicht zuträglich ist. Unkonzentriertes Fernsehen bildet ein Syndrom von Nicht-Verstehen der Inhalte, Ängste beim Fernsehen, Diffusion von Fernsehinteressen – einem Syndrom, das meist in Verbindung mit hohem Fernsehkonsum der Kinder auftritt.

Das Verhaltensmuster ist bekannt, hat sich aber mit der Erweiterung des Programmangebotes vielen Familien aufgedrängt, die schon heute mit der vielfältigen Auswahl überfordert sind. Man findet es häufig in bildungsmäßig unterprivilegierten Familien. Die Kinder übernehmen ungünstige Fernsehritualen von den Eltern. Insbesondere dort, wo Kinder und Eltern stark aufeinander angewiesen sind – in Ein-Eltern- und Ein-Kind-Familien, hat der Fernsehstil der Eltern einen starken Einfluß auf die Kinder. Es ist wichtig, daß Kinder zusammen mit den Eltern fernsehen. Das Eltern aber ihre Kinder, auch wenn sie dabei sind, alles schauen lassen, ist nicht nur in bezug auf die Inhalte, sondern auch im Hinblick auf die Rezeptionsformen gerade das Gegenteil von kinderfreundlichem Fernsehen. In größeren Familien sind die Vorbilder für maßloses und orientierungsloses Fernsehen in der Regel die älteren Geschwister.

Im übrigen muß man sich klarmachen, daß ein Motiv für hohen Fernsehkonsum der Kinder schlicht und einfach Langeweile sein kann. Für Kinder, die sich oft langweilen, ist außerdem ein unkonzentrierter Fernsehstil, Inkonsequenz der elterlichen Medienerziehung, Unbestimmtheit der Sehinteressen charakteristisch – bei Bevorzugung von aufmerksamkeitsregenden Sendungsangeboten. Das Fatale ist, daß es sich dabei um einen Zirkel handelt: Der Totschlag von Langeweile durch Fernsehen produziert wiederum Langeweile: „Aber wenn ich dann so'n paar Filme geguckt habe, is' mir schon wieder langweilig“ – so eine der befragten Neunjährigen.

Der zweite große Problemkomplex ist die *Überfunktionalisierung des Fernsehens* für das Familiensystem. Das Medium kann für die Beziehungsgestaltung in der Familie unersetzlich werden, da es sich dazu eignet, Probleme zu kompensieren und Konflikte unter den Familienmitgliedern zu entschärfen. Es erfüllt soziale Funktionen sowohl im Hinblick auf Verbindendes als auch auf Trennendes in den Familien: Fernsehen dient als Zeitkoordinator, als Gemeinsamkeitsstifter, als Lieferant von Themen und Ansichten, als Hilfe zur Konfliktvermeidung – aber auch als Mittel zur Abgrenzung von den anderen, als Status- und Rollenmerkmal, als Kampffeld um individuelle Rechte und Selbständigkeit, als Quasi-Sozialpartner in einsamen Situationen.

Die beziehungsgestaltenden Funktionen des Fernsehens werden in dem Moment für die Familiendynamik gefährlich, wo sie über bestehende Spannungen nur hinwegtäuschen, Konflikte wegbügeln und notwendige Veränderungen des Familiensystems verhindern. In Familien, die das Fernsehen in dieser systemstabilisierenden Form nötig haben, ist Medienerziehung kaum möglich, da das Medium soziale Funktionen an sich bindet, auf die wegen der Brüchigkeit der Familienkonstellation nicht verzichtet werden kann.

Der dritte Problembereich ist der *problematische Umgang mit Freizeit* in der Familie überhaupt. Freizeit, so zeigt die Studie, ist für die Eltern und Kinder häufig ein Art Restzeit, die mit Verhaltensweisen angefüllt wird, die wenig Initiative fordern – im Grunde aber auch wenig reizvoll sind. In diesen Bereich gehört für viele Familien heute das Fernsehen. Im Grunde ist es glanzlos, aber es bietet sich als Zeitgeber und Alltagsfüller an, wenn man sich zu nichts anderem mehr aufschwingen kann. Bekannt ist aus früherer Forschung der Befund, daß sich der Gegensatz zwischen Aktivität und Passivität in der Freizeitgestaltung in der Höhe des Fernsehkonsums niederschlägt. Hoher Sehkonsum steht auf der Seite der Passivität. Bekannt ist auch die Tatsache, daß sich Arbeitsbedingungen, die den Erwachsenen wenig Eigenverantwortung erlauben, in ähnlichen Verhaltensweisen im Freizeitsektor fortsetzen. Was in anderen Lebensbereichen gelernt wird, wirkt sich auch auf die Freizeitgestaltung der Menschen aus. Diese Befunde bestätigt die vorliegende Untersuchung.

Neu ist allerdings eine Beobachtung, die die moderne Pädagogisierung von Kindheit in ihrer Auswirkung auf den Medienalltag der Kinder charakterisiert: Je stärker nämlich die Kinder mit institutionalisierten Freizeitangeboten eingedeckt werden, je mehr Termine sie haben durch Sport- und Musikstunden, Malkurse, Ballett oder sonstige Freizeitverpflichtungen, desto mehr gebrauchen sie das Fernsehen zu Hause als Entspannung, als ungestaltete Zeit, zum Abschalten, ohne hier eigentliche Interessen zu entwickeln. Die Beobachtung

kann dazu beitragen, das Fernsehen zu entmystifizieren: Es ist heute seltener eine Attraktion, häufiger ein notdürftiger Behelf im Leben der Kinder. Viele Kinder wünschen sich ganz andere Freizeitunternehmungen: Ausflüge zusammen mit den Eltern, mehr Zeit, die vor allen auch die Väter für sie haben sollten. Speziell das Wochenende ist für viele Kinder von gähnender Leere. „Aber Sonntag, da is’ mein blödster Tag, da is’ immer das Gleiche, immer der schlechte Tag, da is’ mir immer langweilig un’ so am Sonntag“, sagte ein vielsehender Junge. Diese Äußerung faßt die Fernseherfahrung vieler Kinder zusammen: Wochenende heißt Fernsehen und Ödnis. Die Eltern entziehen sich und verhindern Kontakte mit anderen Kindern noch dazu mit dem Argument, daß auch deren Eltern nicht gestört werden wollten.

Dabei könnte das Fernsehen in Familien mit Kindern durchaus die Funktion eines interessanten Freizeitgestalters und Umweltvermittlers übernehmen. Das aber würde eine bewußte Auswahl erfordern und die Frage mit sich bringen, ob die Sendungen die Erwartungen, die man gehabt hat, erfüllt haben. Im Hinblick auf aktuelle Innovationen im Medienbereich, die einen sehr viel aktiveren Part der NutzerInnen erfordern, sind Interesse, Selbstbestimmung und kritische Prüfung der kommunikativen Leistungen der Medienangebote die wichtigsten Komponenten der Medienkompetenz überhaupt.

Mit dem Fernsehen ihrer Kinder verbinden die meisten Erwachsenen aber überhaupt kein erkennbares Konzept von Medienkompetenz. Sie versuchen, ihre Kinder vom Fernsehen fernzuhalten oder nehmen hin, daß es zum Alltag irgendwie dazu gehört. Eine Idee von den möglichen Leistungen des Mediums für die symbolische Welterfahrung der Kinder ist in den Familien kaum erkennbar. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie wichtig Elternberatung und -arbeit im Zusammenhang mit medienpädagogischen Inhalten ist. Eine positive Vorstellung davon, was man lernen muß, um die Informations- und Unterhaltungsangebote des Mediums für sich selbst optimal zu nutzen, haben nämlich die wenigsten Eltern. Das ist ein Erbe der Bewahrpädagogik die im Alltag natürlich meist nicht durchzuhalten ist.

Die Folge sind Widersprüchlichkeiten in der Fernseherziehung. Sie schlagen sich zum Beispiel in der Diskrepanz zwischen eigenen Programmpräferenzen und der Bewertung der Sender im Hinblick auf ihre Eignung für Kinder nieder. 45 Prozent der Mütter und 38 Prozent der Väter schätzen ein Programm als ungeeignet für Kinder ein, das sie selbst am häufigsten einschalten. Während private und öffentlich-rechtliche Sender in der Präferenz der Eltern selbst etwa die gleiche Position erreichen, schneiden die Privatsender sehr viel schlechter ab, wenn man nach der Einschätzung ihrer Eignung für Kinder

fragt. Ein anderes Problem ist das Mißverständnis vom sogenannten *Reality-TV* (z.B. *Explosiv*, *Retter*, *Notruf*). Wenn mit einem Gattungsbereich überhaupt positive pädagogische Intentionen verbunden werden, dann mit diesem. Hier können Kinder, so die Argumentation in Vielseherfamilien, „lernen, wie das Leben wirklich ist“. Die Rationalisierung eigener Fernsehinteressen geht bei solcher Argumentation Hand-in-Hand mit fernsehpädagogischer Ahnungslosigkeit.

● *Folgerungen*

Viele der familiären Probleme, die sich im Bereich der Mediensozialisation der Kinder zeigen, sind durch Medienpädagogik allein nicht zu beheben. Dies gilt insbesondere für die ökonomische und ökologische Benachteiligung von kinderreichen Familien, aber auch für die schwierige Situation der Alleinerziehenden, deren Anzahl rapide wächst.

Es hat sich mittlerweile herumgesprochen, daß Kindererziehung eine Investition in die Altersversicherung aller Gesellschaftsmitglieder darstellt, die sich finanziell für die einzelne Familie nicht auszahlt und auf die auch soziokulturell keinerlei Rücksicht genommen wird. Die Entwicklungen im Medienbereich zählen zu dieser Art gesellschaftlicher Rücksichtslosigkeit gegenüber den Belangen von Familien. Sie verlangen immer mehr materiellen und vor allem auch pädagogischen Aufwand. Kein Wunder, daß Einzelkind-Familien mit der Mediensozialisation offenbar am reibungslosesten zurechtkommen. Wer die Vereinzelung der Kinder in den Familien bedauert, muß doch auch sehen, daß man Eltern schwerlich immer mehr Erziehungseinsatz abverlangen kann, ohne die Skepsis junger Leute zu vergrößern, ob sie zu diesem Aufwand überhaupt willens und in der Lage sind.

Dringlich ist eine bessere Absicherung der alleinerziehenden Mütter. Was in anderen europäischen Ländern längst realisiert ist – Kindergartenplätze für alle Kinder, verlässliche schulische Betreuung –, muß in der Bundesrepublik endlich auch möglich sein. Daß Kinder im Grundschulalter wenigstens den ganzen Vormittag über in der Schule betreut sind, ist hierzulande ja noch immer die Ausnahme.

Eltern wünschen sich familienergänzend mehr Fernseherziehung in Kindergarten und Schule. Das ist eine legitime Forderung. Inzwischen gibt es Anzeichen, daß pädagogische Institutionen hier endlich positive Standards entwickeln und sich nicht mehr bewahrpädagogisch einmauern.

Grundsätzlich sind aber die Eltern der Meinung, daß die Medienerziehung Sache der Familie selbst sei. Auf die Verantwortung der Programmacher, des Gesetzgebers, des Jugendschutzes, der Wissenschaft jedenfalls weisen nur wenige der Befragten hin. Diese Bereitschaft der Eltern zur Verantwortungsübernahme ist ernst zu nehmen. Viele Probleme mit dem Fernsehen stellen sich dann nicht mehr als Indifferenz der Erwachsenen dar, sondern als Verunsicherung – je nach familiärer Situation auch als Überforderung.

Die Ergebnisse unserer Studie machen sichtbar, wie stark Fernseherziehungsprobleme im allgemeinen in strukturellen Problemen der Familien verankert sind. Daher sollten die Elternarbeit in Familie und Schule sowie die Erziehungsberatung und Therapie den Mediengebrauch in der Familie als Element der Diagnose verstärkt beachten und die Medienberatung als Feld der Therapie gezielt in ihren allgemeinen Handlungskonzepten berücksichtigen.

Unsere Studie macht weiterhin deutlich, daß medienpädagogische Unterstützungsangebote für Eltern zielgruppenorientiert sein müssen. Sie müssen familientypische Alltagsstrukturen in Rechnung stellen und auf bestimmte Problemkonstellationen hin abgestimmt sein. Nur so können sie den Eltern nützliches Wissen vermitteln, ihnen praktische Handlungsmöglichkeiten empfehlen, sie zur Selbstreflexion anregen. Nicht in der Übernahme fremdgesetzter Normen, sondern nur in der Klärung der eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse im Zusammenspiel mit denen der Kinder können in den Familien lebensrelevante Vorstellungen von Medienkompetenz und Medienerziehungskompetenz gefestigt werden.

LITERATUR

- HURRELMANN, BETTINA/HAMMER, MICHAEL/STELBERG, KLAUS:
Familienmitglied Fernsehen. Opladen 1996.

¹Text eines Vortrags, gehalten am 23. 10. 1998 auf einer Konferenz des Südwestrundfunks, „Mediensozialisation und Medienverantwortung“.

■ DIETER BAACKE

Kinder in Medienwelten

Heute ist die „traditionelle“ Kleinfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und einem Kind, nur noch eine mögliche Familienform neben vielen anderen. Die Formen des Zusammenlebens in der Familie haben sich geändert und sind vielfältiger geworden: Alleinerziehende Mütter und Väter oder Eltern, die beide erwerbstätig sind, bieten ein anderes Familienleben an als jene Familien, in denen nach althergebrachter Weise der Vater das Geld verdient und die Mutter allein für die Kinder und den Haushalt sorgt.

Die sozialen und kulturellen Lebensformen in der Familie haben sich ebenso geändert wie die ökonomischen Bedingungen. Geändert haben sich vor allem aber auch die Medienwelten, und das nicht nur für kleine Kinder.

Medien aller Art durchdringen den familiären Lebensraum. Die meisten Kinder wachsen heute wie selbstverständlich mit Medien auf, sie gehören zu ihrem Alltag dazu. So sind 99% der bundesdeutschen Haushalte mit mindestens einem Fernsehgerät ausgestattet. In den Kinderzimmern werden Lieder, Einschlafgeschichten oder andere Erzählungen nicht mehr nur „live“ gesungen oder erzählt, sondern über Tonkassetten, CDs oder über das Radio vermittelt. Von Postern und Bilderbüchern über Hörspiele und Fernsehsendungen bis hin zur Gameboy-Konsole oder dem Computer gibt es ein umfassendes Medienensemble im Kinderzimmer. Das Besondere dieser „alten“ und „neuen“ Medien besteht darin, daß sie über das Hören und Sehen vielfach verbundene Symbolsysteme komplexer Art bereitstellen: Das aufgeschlagene Bilderbuch liegt neben dem Kopfhörer, die Helden der Serie *Power Rangers* prangen als Poster an der Wand, die TV-Fernbedienung und ein Stapel CDs mit den Produktionen der *Kelly-Family* liegen auf dem Bett verteilt. In der Ecke des Sessels sitzt *Käpt'n Blaubär*, und auf dem Boden liegen Figuren der *Star-Trek*-Serie neben Turnschuhen von *Nike*.

Diese realen (Spiel-)Gegenstände sind ein Teil der Medienwelten. Diese Gegenstände, wie etwa ein Fernsehapparat, sind zwar ein technisches, gegenständliches Gerät, aber sie haben dennoch die Eigenschaft, sich „äußern“ zu können, Bilder zu zeigen, Botschaften in die Stuben zu tragen. Die reale und gegenständliche Spielwelt und die Welt der Vorstellungen und Symbole verbinden sich oft eng miteinander. Dabei können Fernsehsendungen, etwa Serien oder Spielfilme, ihrerseits wieder Gegenstände anbieten. Bilder und Bildgeschichten, Musik- und Popidole können Kinder animieren, sich die dazugehörigen Kleidungsstücke, Spielzeuge und Erlebniswelten zu kaufen. Dabei wird es für Kinder immer schwieriger, genau zu unterscheiden, welche der



Figuren sie über tatsächliche Berührungen erlebt haben und welche ihnen durch Medien begegnet sind.

Es könnte sein, daß diese alles durchdringende Medienwelt die größte soziale und kulturelle Errungenschaft und zugleich die größte Herausforderung unseres Jahrhunderts darstellt. Damit führen gerade die Medienwelten einen sozialen Wandel herbei, dessen Folgen derzeit noch nicht verlässlich einzuschätzen sind.

Wohnungen und Kinderzimmer sind heute zugleich und vor allem Medienräume. Da die öffentlichen Räume außerhalb des Hauses oft gefährlich sind (etwa wegen des Straßenverkehrs), halten sich insbesondere kleinere Kinder in Privatwohnungen oder Vorschuleinrichtungen auf. Hier treffen sie mit Medien zusammen und machen mit ihnen erste Erfahrungen. Längst ist die Zeit vorbei, in der noch diskutiert wurde, ob Kinder vor der Einschulung überhaupt fernsehen sollten. Während es vor wenigen Jahren noch Versuche gab, den Fernseher wenigstens aus Vorschuleinrichtungen „fernzuhalten“, ist inzwischen allen bewußt, daß sich auch Kindergärten mit diesem Teil der Alltagswelt auseinandersetzen müssen. Es gibt keine medienfreien Orte mehr, und wir müssen uns mit den medialen Erlebnisbereichen der Kinder befassen. Medien sind Bestandteil unseres Alltags. Wir können sie nicht mehr abschaf-

fen! Sie können, wenn sie angemessen genutzt werden, Kinder dabei unterstützen, ihre Welt besser zu verstehen, um sich in ihr zu orientieren. Kinder sind neugierig auf die Welt und suchen in den medialen Geschichten Antworten auf ihre Fragen. Sie versuchen mit Hilfe der Medien ihre Umwelt zu verstehen. Für sie sind Medien „Fenster zur Welt“, die jederzeit verfügbar sind. Sie bieten mit ihren bunten, bewegten Bildern, ihrer Musik und ihren Geräuschen besondere Erlebnisse. Medien laden die Kinder ein, in fremde Länder zu reisen, zu spannenden Tierexpeditionen aufzubrechen und in märchenhafte Welten zu entfliehen. Eine Fülle von Geschichten gibt Kindern Gelegenheit zum Träumen und ermöglicht ihnen, Dinge zu erleben, die der Alltag nicht immer bietet. Über gesehene Filme und Geschichten können sich Kinder mit Gleichaltrigen austauschen. Die MedienheldInnen liefern ihnen Identifikationsmöglichkeiten und bieten eine Projektionsfläche für eigene Wünsche und Ängste.

Betrachten wir nun einige Teile dieser umfassenden Medienwelten genauer:

• *Bücher und Bilderbücher*

Bücher und Bilderbücher sind in fast jedem Kinderzimmer (97,3%) in Deutschland vorhanden. Damit zählen sie zu deren kulturell wichtigsten und unentbehrlichen Ausstattung. Beim Bilder- und Kinderbuch und dem damit verbundenen Vorlesen handelt es sich um eine in kulturellen Traditionen gesicherte Form des Umgangs mit Printmedien.

74% aller Kinder schauen sich fast täglich Bilderbücher an. 20,7% tun dies mehrmals in der Woche und nur 5% selten. Lediglich 0,3% der Kinder nutzen Bilderbücher nie. Vor allem die 3jährigen (86%) befassen sich täglich mit Bilderbüchern, während dann nur noch die Hälfte der 6jährigen mit Bilderbüchern beschäftigt ist. In diesem Alter schichtet sich die Büchernutzung um, denn in der Schule setzen sich die Kinder nun mit den angebotenen Stoffen der Fibeln und Lesebücher auseinander. Weiterhin entdecken viele Kinder in diesem Alter Comics und entwickeln allmählich ein Nutzungsprofil, das sich von denen der Vorschulkinder erheblich unterscheidet.

Am Beispiel des „etablierten“ Mediums Bilderbuch wird besonders deutlich, daß die Bilderbuchnutzung stark davon abhängt, wie Eltern ihren Kindern Vorleseerfahrungen vermitteln und ihnen einen selbstverständlichen Umgang mit Büchern nahebringen (dies bestätigt sich im übrigen auch bei der Nutzung anderer Medien). Die Bilderbuchnutzung der Kinder ist durch die soziale Schichtzugehörigkeit bedingt. So greifen 90% der Kinder aus gehobenen Bildungsmilieus fast täglich zum Bilderbuch, während sich die tägliche Nutzungshäufigkeit bei Kindern aus mittleren Bildungsmilieus um ein Drittel verringert und die Kinder aus niedrig eingestuftem Bildungsmilieus nur noch

zur Hälfte mit Bilderbüchern umgehen (GRÜNINGER/LINDEMANN 1998, Manuskript). Damit bestätigt sich schon bei dem klassischen Medium Bilder- oder Kinderbuch, daß sich das soziale Milieu der Familien erheblich auf den Umgang mit Medien auswirkt.

Eine entscheidende Förderung im Umgang mit Bilderbüchern (und anderen Medien) sollte gerade bei kleinen Kindern im aktiven Kommunizieren mit Eltern und anderen Bezugspersonen wie z.B. ErzieherInnen geschehen. Eine Förderung der Vorlese- und Erzählaktivitäten in Familien und Vorschuleinrichtungen ermöglicht es Kindern die angebotenen Inhalte in intensiver und reflexiver Form auszuschöpfen. Durch diese Beschäftigung mit medialen Geschichten wird es ihnen ermöglicht, zwischen fiktionaler und alltäglicher Wirklichkeit Verbindungen herzustellen, die zu ihrem Weltverständnis beitragen können. Eine solche Umsetzung von Medien-Stoffen in den Alltag, die Anbindung von Gesehenem und Gehörtem zunächst durch die Medien, dann aber auch in der eigenen anbindenden Wirklichkeit (und umgekehrt: das Wiedererkennen gefundener Wirklichkeitsmuster in fiktiven Sequenzen), macht aus den Medienräumen zugleich Sozialräume (WIELER 1997, S. 112 ff.).

Das Vorlesen ist eine relativ gefestigte kulturelle Tradition mit hoher interaktiver Bedeutung und fesselt Kinder bis heute. Zwar ist das Vorhandensein von Vorlesebüchern in den meisten Haushalten selbstverständlich und spielt gerade bei kleinen Kindern eine wichtige Rolle, dennoch findet das Fernsehen (als Tätigkeit) und das Fernsehgerät (als technisch-elektronisches Instrument) bereits bei kleinen Kindern zunehmende Beachtung.

• Fernsehen

Das Fernsehen hat seit seiner Einführung (insbesondere für Kinder) nichts an seiner Faszinationskraft verloren. Es sorgt für Gesprächsstoff unter Freundinnen und Freunden, und miteinander fernzusehen ist eine beliebte Aktivität von Eltern und Kindern. Generell kann nicht von einer einheitlichen Fernsehnutzung der Kinder gesprochen werden, denn das Alter, das Geschlecht und die geografische Herkunft haben neben anderen Faktoren einen Einfluß auf die Seh- und Verweildauer von Kindern. Das folgende Zahlen- und Datenmaterial kann daher nur als grobe Richtlinie gelten.

FEIERABEND/KLINGLER zufolge erreichte das Fernsehen im Jahr 1997 an einem durchschnittlichen Wochentag 59% aller 3- bis 13jährigen Kinder. Aus der Gruppe der 3- bis 5jährigen war gut jedes zweite Kind (54%) zumindest kurz vor dem Fernsehgerät anzutreffen. Bei den 6- bis 9jährigen wächst dieser Anteil auf 59% und bei den 6- bis 13jährigen auf 64%. Je älter die Kinder sind, desto mehr schauen sie fern. Die Fernsehnutzung bei Jugendlichen ab 14 Jahren lag für einen Durchschnittstag im Jahr 1997 bei 73% (FEIERABEND/KLIN-

GLER 1997, S. 167 ff.).

Die durchschnittliche Sehdauer der 3- bis 5jährigen lag 1997 bei 76 Minuten. Bei den 6- bis 9jährigen steigt sie auf 91 Minuten und bei den 10- bis 13jährigen auf 113 Minuten an. Vorschulkinder sehen im Vergleich zu älteren Kindern (ab 6 Jahren) nicht nur seltener, sondern auch kürzer fern. Die Differenz zwischen der jüngsten (3 Jahre) und der ältesten Gruppe (13 Jahre) beträgt nicht mehr als eine halbe Stunde. Insgesamt läßt sich für alle Altersgruppen eine auffällige Stabilität der Fernsehnutzung feststellen (ebd. 1997).

Längst haben die Medien-ProduzentInnen dies erkannt und bedienen den Medienmarkt mit Programmen und Serien speziell für Kinder. Die beliebtesten und somit erfolgreichsten Sender bei Kindern sind seit Jahren ProSieben, RTL, Super RTL und RTL 2. Bereits kleine Kinder haben ihre eigenen Programmfavoriten wie *Die Sendung mit der Maus* (ARD), *Löwenzahn* (ZDF), den *Disneyclub* (RTL), *Vampy* (RTL 2), *Käpt'n Nemo* (Super RTL) oder die *Sesamstraße* (ARD).

Bei den 3- bis 5jährigen ist Super RTL der Marktführer, und der eigens eingerichtete öffentlich-rechtliche Kinderkanal erfreut sich hoher Beliebtheit, vor allem wegen der Märchen-, Tier- und Familienfilme, der Zeichentrickserien, aber auch der Musiksendungen. Es sind also die kleineren Kinder, die noch spezielle Kinderprogramme favorisieren, welche sie bei den privaten (Super RTL) und den öffentlich-rechtlichen Anbietern (ARD und ZDF) finden. Schulpflichtige Kinder bevorzugen hingegen fast ausschließlich die „Privaten“, was möglicherweise auf das zunehmende Interesse an Unterhaltungsangeboten zurückzuführen ist.

Inzwischen gibt es sogar Programme, die 1- bis 3jährige ansprechen sollen und speziell auf deren Wahrnehmungsfähigkeiten zugeschnitten sind. Im Jahre 1997 von der englischen Produktionsfirma „Rag doll“ für die BBC entwickelt, fiebern inzwischen „Vorschulkinder in mehr als dreißig Ländern, in Amerika, Australien oder Kanada ebenso wie in Hongkong, Südafrika oder Israel“ (FAZ vom 16.02.1999, Nr. 39, S. 44) den täglichen Kapriolen der *Teletubbies* entgegen. „Weltweit blüht der Handel mit *Tubbie*-Plüschtieren, *Tubbie*-Spielzeug, *Tubbie*-CD-ROMs und anderen Merchandising Produkten. Haben die Kleinsten damit noch nicht genug, warten auf sie auch im Internet unendliche *Tubbie*-Weiten.“ Vom 29. März 1999 an „(...) läßt der ‚Kinderkanal‘, das Gemeinschaftsunternehmen von ARD und ZDF, die gelbe Sonne über der schönen neuen Welt von *Tubbie*-Land aufgehen, und das gleich dreimal am Tag“ (ebd.). *Tinky, Winky, Dipsy, Laa-Laa* und *Po* krabbeln, brabbeln, essen, tanzen bonbonbunt an den kleinen Kindern vorbei. Die Akzeptanz ist groß, und auch Medienfachleute bescheinigen den *Teletubbies*, daß hier über das Fernsehprogramm die Gefühlsarmut der westlichen Welt ein wenig ausgeglichen wird.



Abgesehen vom Alter spielt auch beim Umgang mit dem Medium Fernsehen das soziale Milieu eine bedeutende Rolle. Je niedriger das Bildungsniveau ist:

- desto häufiger wird ferngesehen;
- desto länger schauen die Kinder pro Tag fern;
- desto häufiger sehen sie schon am Nachmittag fern;
- desto häufiger lassen Eltern ihre Kinder unbeaufsichtigt fernsehen;
- desto häufiger wird das Fernsehverbot als erzieherische Maßnahme eingesetzt;
- desto indifferentere ist die Grundeinstellung der Eltern gegenüber dem konsumierten Fernsehen;
- desto geringer ist die Zuwendung zu anderen Medien wie Bilderbuch, Hörspiel- und Musikkassetten.

Wenn zuviel ferngesehen wird, werden andere Medien verdrängt und spielerische Aktivitäten vernachlässigt. Eine pauschale Ablehnung des Fernsehens ist dennoch nicht angebracht, denn Kinder haben, wie Erwachsene auch, ein Bedürfnis nach Information, Ablenkung oder Unterhaltung, und dies wird durch das Fernsehen bedient. Das ist ganz normal und wird erst zum Problem, wenn Fernsehen die einzige Freizeitaktivität des Kindes ist.

Zudem ist ein Umgang mit verschiedenen Medien (Bilderbuch, Kassettenrekorder, Computer und Fernseher) wünschenswert. Dieser vielfältige Umgang fordert Kinder auch zu ganz neuen Fertigkeiten und Handlungsstrategien auf. Zu solchen Tätigkeiten gehören Hören und Sehen und Tätigkeitsmodalitäten wie Zuhören, Nachfragen, Anschauen, Zurück- und Vorblättern, Sich-Anschmiegen, aber auch aktivere Tätigkeiten wie Geschicklichkeitsübungen und Phantasieentfaltung, etwa bei Telespielen. Kindern wird also heute eine breite Palette von Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten bereitgestellt.

• *Kassetten, Videofilme, Computerspiele und Internet*

Neben Bilderbüchern und Fernsehprogrammen haben auch Hörspiel- und Musikkassetten eine große Bedeutung für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Zu nennen wären hier beispielsweise Phantasiegeschichten wie *Benjamin Blümchen* und *Bibi Blocksberg*, die insbesondere bei Vorschulkindern sehr beliebt sind. Darüber hinaus werden die Genres Detektivgeschichten (*TKKG, Fünf Freunde*), Abenteuergeschichten (*Robinson Crusoe, Das Dschungelbuch*) oder Hörspiele, die sich an dem Actiongenre (*Knight Rider, Turtles*) orientieren, von vielen Kindern rezipiert. Bei den Musikkassetten stehen englischsprachige Mainstreamproduktionen an oberster Stelle der Beliebtheitskala (vgl. TREUMANN/SCHNATMEYER/VOLKMER 1995). GRÜNINGER/ LINDEMANN (1998) stießen in ihrer Untersuchung auf einen interessanten Zusammenhang: Kinder, die gern Audiokassetten hören, schauen ca. 58 Minuten täglich fern, während Kinder, die seltener dieses Medium nutzen, einen Fernsehkonsum von ca. 70 Minuten aufweisen. Entsprechend sieht die Zuwendung aus, wenn man Videospiele und Videofilme einbezieht. Kinder, die viel Zeit mit Fernsehen verbringen, bevorzugen eher Videofilme und Videospiele als Kinder, die sich eher Hörspiel- und Musikkassetten sowie Bilderbüchern zuwenden. Es scheint so zu sein, daß zwei medien-kulturelle Polaritätsprofile entstehen: eine eher print- und hörorientierte Gruppe steht einer eher videospield- und videofilmorientierten Gruppe gegenüber.

Auch Videofilme sind Teil des Mediensystems. Filme, ursprünglich für das Fernsehen produziert, wie etwa *Pumuckl* oder *Pippi Langstrumpf*, werden häufig als Videokassetten vermarktet und liegen dann zur Ausleihe in Videotheken und Bibliotheken aus.

Der Vorteil von Videofilmen liegt darin, daß Eltern eine gezielte und alters-

gerechte inhaltliche Vorauswahl treffen können. Auch auf die Sehzeit ihrer Kinder haben Eltern dadurch einen größeren Einfluß, denn die Freizeitaktivitäten unterliegen nicht den zeitlichen Vorgaben der Programmangebote. Eltern können die Lieblingssendungen ihrer Kinder aufnehmen und zu passender Zeit gemeinsam mit ihnen anschauen.

Obwohl der Videorekorder vorrangig ein Instrument der Eltern ist, kennen schon 17 Prozent der Vorschulkinder die Funktionsweisen, die es ihnen ermöglichen, den Rekorder ein- und auszuschalten. Kinder, die den Videorekorder ohne fremde Hilfe einschalten können, schauen 40 Minuten und damit deutlich mehr fern als ihre AltersgenossInnen (25 Minuten), die auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen sind.

Neben dem Videorekorder haben vor vielen Jahren auch Video- und Computerspiele Einzug in viele Wohnzimmer gehalten. Diese Bildschirmspiele bieten heute grafisch und technisch ausgefeilte Angebote und Projektionsflächen sowie Phantasiewelten, in die Kinder eintauchen können. Tragbare Ableger, wie die Gameboys, sind klein und preiswert und für Kinder reizvoll, weil sie genügend Geschicklichkeitsleistungen abfordern.

Besonders bei Jungen stehen Computer hoch im Kurs – für 37 Prozent gilt er als liebste Freizeitbeschäftigung. Hierbei dominieren Computerspiele (91 Prozent), die von der Hälfte der Befragten mehrmals pro Woche gespielt werden (vgl. www.mpfs.de/projekte/index.html). Inzwischen gibt es auch schon Internetangebote für Kinder im Vorschulalter, etwa den *Kidsclub* oder das *Kindernetz*, des Südwestrundfunks. Auch kommerzielle Computerspiele und Lernspielcomputer (vgl. ESCHENAUER 1994, S. 412 ff.) sind für kleine Kinder erhältlich, erfordern aber kognitive und sensomotorische Fähigkeiten, die in der Regel erst von älteren Vorschulkindern erbracht werden können.

Dieser kurze Einblick in die kindlichen Medienwelten hat gezeigt, daß Kinder von den unterschiedlichsten Medien umgeben sind und lernen müssen, mit ihnen umzugehen. Offen bleiben muß dabei die Frage, ob Kinder eher von Fernsehsendungen oder von Bilderbüchern, Hörspielkassetten oder anderen Darbietungen emotional für ihre Entwicklung profitieren. Man könnte meinen, daß eine vorgelesene Geschichte Kinder stärker als eine Fernsehsendung fördert, weil sie hier beim Verfolgen über sprachliche Wahrnehmung eher gefordert werden, sich selbst die Bilder zu inszenieren, die über sprachlich vermittelte Vorstellungsfähigkeiten entstehen. Wir wissen nicht zuverlässig, ob dies wirklich so ist. Bei vielem, was wir wissen und als Wissen weitergeben, sind wir letztlich doch auf Vermutungen angewiesen, die im günstigen Fall plausibel erscheinen und durch Einzelbeobachtungen oder eigene Erfahrungen gestützt werden. Eine ziemlich unbestreitbare Tendenz gibt es jedoch: Je stärker die Fernsehzuwendung ist, desto geringer ist die Zuwendung zum

Medium Bilderbuch und auch zu Hörspiel- und Musikkassetten.

Das Elternhaus und der kindliche Lebenskontext beeinflussen stark, wie Kinder mit Medien umgehen. Die Phantasie- und Selbsterprobungsfähigkeit der Kinder kann durch eine ausgewogene Nutzung von Medienangeboten gefördert werden, die elterliche Zuwendung und Vorbildfunktion ist hierbei maßgeblich. Beim Vorlesen kann dies ebenso deutlich werden wie beim Fernsehen. Das Alltagshandeln und das Miteinander zwischen Eltern und Kindern können durch eine bewußte Mediennutzung angeregt und erweitert



werden. Weiterhin brauchen Kinder Möglichkeiten zur spielerischen Auseinandersetzung mit ihren Medienerlebnissen. Der Kindergarten, der Hort und die Schule können in diesem Zusammenhang einen wichtigen medienpädagogischen Beitrag leisten.

Es wird immer schwieriger sein, eine frühkindliche Welt als eine Art „medienfreie Provinz“ zu garantieren. Raum und Reichweite der Bilder haben Sehnsüchte und Hoffnungen, aber auch Ängste über Medien entstehen lassen. Es ist aber nicht grundsätzlich von Nachteil, daß Bilderwelten in die Kinderstuben eindringen. Kinder wenden sich diesen Bildern und Medien neugierig zu und zeigen kaum Berührungängste. Eine anthropologisch zu begründende „Unvertrautheit“ mit Technik, die sich von natürlichen Grundlagen entfernt und erst allmählich überwunden werden müsse, ist nicht aufzuspüren. Ebenso gibt es kaum Hinweise darauf, daß sich Kinder nur einem einzigen Medium zuwenden oder ihre Freundschaften vernachlässigen. Für Kinder kann sich ein großer Symbolreichtum erschließen, der herausfordernd und vielseitig ist. Dennoch gibt es einige bedenkliche oder ungeklärte Punkte, wenn sich Medien aller Art zunehmend veralltäglichen:

- Die Vorlese-Kultur könnte beeinträchtigt werden.
- Es könnte sein, daß die Medienwahrnehmungen sich polarisieren und eine eher lesekulturelle Orientierung einer eher audio-orientierten oder audiovisuell-orientierten Interessenzuwendung gegenübersteht.
- Es könnte eine Überstimulierung durch zuviel Medienbotschaften stattfinden, die sich auch durch Spielen und alltäglichen Umgang nicht mehr bewältigen ließe.
- Die Schnelligkeit der Bilder könnte gerade bei Kindern eine latente Überforderung mit steigender innerer Unruhe und mangelnder Gelassenheit verursachen.

Diese Bedenken sind verständlich. Eine derart kulturkritisch-polarisierende Sichtweise ist jedoch wenig hilfreich und auch medienpädagogisch nicht weiterführend. Angemessener ist es, die Kinder in den neuen Medienwelten genau zu beobachten und sie sensibel-verstehend zu begleiten. Die jeweiligen Medien müssen in ihren besonderen Eigenarten und ihren Botschaften analysiert und verstanden werden, um daraus für Kinder angemessene Schlußfolgerungen zu ziehen.

Folgende medienpädagogische Aspekte können dabei hilfreich sein:

Es ist für Kinder eine komplizierte Leistung, bei der Wahrnehmung zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden. Kinder in den ersten Lebensjahren machen hier kaum Unterschiede. Ein Bauklotz kann für ein kleines Kind zum Auto werden und damit selbständig interpretierter Bestandteil einer Erfahrungssituation. Dies muß jeweils aber erst einmal gelernt und bewältigt werden. Sehr lange halten sich beispielsweise Ängste, wenn Kinder in einem Fernsehfilm ein „Monster“ gesehen haben und nun fürchten, es liege unter ihrem eigenen Bett. Allmählich jedoch und bei geeignetem Training schon in den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder unterschiedliche Strategien in der

Rezeptionssteuerung. Wichtig sind dabei die beiden Rezeptionsweisen der In-lusion und der Il-lusion (CHARLTON/NEUMANN 1992). Bei der In-lusion nimmt das Kind Abstand zum Medieninhalt und ist sich des illusionären Charakters des Gezeigten bewußt, während es sich beim illusiven Rezipieren der Medieninhalte in die gezeigte Handlung versetzt und keine Distanz mehr zum Gesehenen bewahrt. Kinder lernen, gerade durch den alltäglichen Umgang mit dem Fernsehen, relativ schnell inklusiv zu rezipieren, also erfundene Geschichten von der selbsterlebten und erfahrenen Wirklichkeit zu unterscheiden. Überwiegend setzen sie sich reflexiv und distanziert mit Inhalten der Medien auseinander. Schon 3jährige Kinder können auf die Rezeptionssituation einwirken, indem sie beispielsweise Knöpfe der Fernbedienung oder des Apparates nutzen. Kleine Kinder schalten bei beunruhigenden, angsteinflößenden Fernsehinhalten einfach auf ein anderes Programm, regulieren die Lautstärke am Fernsehgerät oder entziehen sich der unangenehmen Situation, indem sie den Raum verlassen. Mit zunehmendem Alter lernen sie, daß sich eine geliebte Spielfigur nach dem Ende des Films nicht hinter dem Fernsehapparat versteckt hält. Sie wissen, daß es sich um eine Illusion handelt. All dies erfordert aber einen unterstützenden Lernprozeß. Werden sie nicht kognitiv gefördert, können sich komplizierte Situationen ergeben, weil Kinder eben zwischen Symbolisierungen und tatsächlichen Handlungen nicht so trennscharf unterscheiden können. Vom Grundschulalter ab können Kinder beispielsweise Werbung zunehmend von anderen Programmgenres unterscheiden, während diese Differenz kleinen Kindern noch nicht zugänglich ist.

Zu beachten ist, daß kleine Kinder nicht über die gleichen Interpretationsmuster wie die Erwachsenen verfügen. So haben sie offenbar weniger Angst vor dem dramaturgisch in Szene gesetzten Tod, Schmerz oder vor Verletzungen (jedenfalls solange keine Opfer gezeigt werden) als Erwachsene oft vermuten, wohl aber fürchten sie sich vor Monstern, Ungeheuern und Gespenstern oder lauten Geräuschen. So können Dinge, die wir selbst als harmlos empfinden, bei Kindern starke emotionale Reaktionen hervorrufen. Ein Beispiel: Ein Psychologe erzählt von den Reaktionen seiner Tochter auf eine Fernsehsendung, „(...) in der ein Fahrradfahrer, es war spaßig gemeint, einen Berg herunterfuhr. Er hatte vorne eine Puppe in seinem Körbchen. Er rutschte aus und fiel frontal in den Schlamm. Als er hochkam, das Gesicht war voller Schlamm, fing meine Tochter, sie war damals drei Jahre alt, furchtbar an zu heulen. Das ist eine Reaktion, mit der man niemals rechnen würde. Der Produzent hat das wahrscheinlich als ganz lustige Einlage betrachtet. Sie war nur sehr schwer zu beruhigen. Was war der Grund für die starke Reaktion? Sie fährt mit mir ab und zu Fahrrad, und das ist wohl das, was bei ihr mit Angst besetzt war, daß sie so hinfallen könnte, wie sie das im Fernsehen gesehen hat. Entscheidend ist die Frage, welcher emotionaler Prozeß läuft tatsächlich beim

Kind ab“ (MÜLLER 1990, S. 61).

Nach allem, was wir wissen, sind Kinder von Geburt an auf kommunikative Zuwendung bedacht. Dabei ist es gerade für kleine Kinder wesentlich, daß sie nicht nur sehen, sondern das Gesehene auch betasten können. Sie müssen durch das Zimmer krabbeln, um allmählich ihre Lebensräume zu erobern und zu ordnen. Sie müssen lernen, das Klingeln an der Haustür vom Klingeln des Telefons, aber auch vom inszenierten Klingeln in einer Spielszene zu unterscheiden. Diese Zusammenhänge müssen für Kinder immer wieder erfahrbar werden. Solche Übergänge zwischen den Sinnen zu erkennen, ist eine wichtige Lernaufgabe gerade bei kleinen Kindern, damit sie sich selbst, ihren und andere Körper (und Gegenstände) angemessen wahrnehmen, einschätzen und „in Besitz“ nehmen können. Wie diese Übergangsprozesse ablaufen, darüber wissen wir noch recht wenig. Wir können nur vermuten, daß es für Kinder schwierig werden würde, müßten sie in einer Welt aufwachsen, in der alles sichtbar, aber wenig berührbar wäre.

Gerade, weil kleine Kinder solche „Übergänge“ zwischen Symbolen und „gegenständlicher Körperlichkeit“ suchen, sitzen sie keineswegs passiv vor der „Glotze“. Sie suchen vielmehr immer wieder nach Anknüpfungspunkten für eigene Lernerfahrungen. Diese laufen heute nicht nur über die Diskursivität von Sprechen und Sprache, sondern auch über die präsentative Symbolik von Bildern und Tönen ab, und oft verbinden sich diskursive und präsentative Symboliken zu komplexen Multimediaangeboten. Diese Ausdruckskombinationen der Medien eröffnen ganz neue Lernmöglichkeiten. Es geht um eine grundlegende Erfahrung, die gerade kleine Kinder heute sehr früh machen: daß es Mehrfachkodierungen von komplexen Symboliken gibt, die für Kinder ein breites Lernangebot darstellen, das sich von dem anderer Jahrhunderte erheblich unterscheidet. „Kommunikation“ geht eben nicht nur über Sprache, sondern auch über Körper (Berührungen), über Gerüche, Bilder – bewegter und unbewegter Art –, Stimmen, Töne und ganze Soundtracks. Läßt man Kinder allein mit ihren Medienerlebnissen, leben sie in einer Welt der Verwirrungen, in einer Art symbolischer Unordnung. Kinder müssen statt dessen mit ihren Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten gefördert werden. Sie sind dazu bereit, und es ist keineswegs die Regel, daß sie sich passiv in den Erlebnissumpf des Fernsehens sinken lassen. Ebenso, wie heute die Fan-Rolle bei Jugendlichen nicht mehr nur als sinnlose Begeisterung bei Popkonzerten gesehen wird, sondern als ein aktiv gestaltetes Szenario (vgl. Baacke 1999 b), kann das Angebot der Medienwelten auch für Kinder eine Chance sein, neue Formen der Welteroberung vorzunehmen (BACHMAIR/HOFMANN 1998). Mit anderen Worten: Wenn Kinder etwas im Fernsehen gesehen haben, spielen sie die Szenen oft nach und verändern sie dabei. Denn in der Regel ist es so, daß sich Kinder vor allem für diejenigen Fernsehinhalte interessieren, bei denen

sie Anknüpfungspunkte im alltäglichen Leben finden. Das kann auch über eine indirekte Verknüpfung geschehen. Die umstrittene RTL-Serie *Power Rangers*, über deren ästhetische Qualität man streiten mag, hat ganz offensichtlich eine so hohe Beliebtheit bei Kindern, weil sie hier die „HauptdarstellerInnen“ sind und die Hexe und die außerirdischen Gewalten besiegen können. Wer *Tarzan* spielt, kann vom Baum fallen (aber er hat auch die Chance, zum ersten Mal auf einen Baum zu klettern, um es *Tarzan* nachzutun). Gelingt ihm dies Risiko-Spiel, wird sich sein Selbstbewußtsein festigen.

So wichtig Kinder- und Jugendmedienschutz ist, so wird doch deutlich, daß derart komplexe Medienwelten nicht allein über gesetzliche Regelungen und Kontrollen (Altersfreigaben, für Kinder unzugängliche Sendeplätze, Altersstufenregelungen bei Kino- und Videofilmen, ständige Programmkontrolle, Regelungen des Werbemarktes etc.) in den Griff zu bekommen sind. Wichtiger ist das Prinzip der Selbstkontrolle (LIEVEN 1998, S. 6 f.): Die neue Mediengeneration der Kinder bedarf verstärkt der medienpädagogischen und erzieherischen Zuwendung von Eltern und Vorschuleinrichtungen. Hier entscheidet sich, ob Kinder eher der Desorientierung ausgesetzt sind oder ob sie die Chance erhalten, die neuen kommunikativen Ausdrucks- und Mitteilungschancen einer modernen Medienwelt auch für sich produktiv zu nutzen.

LITERATUR

- BAACKE, DIETER: Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim 1999a.
- BAACKE, DIETER: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim, München 1999b (3. Auflage).
- BACHMAIR, BEN/HOFMANN, OLE: Lernen mit dem Kinderfernsehen: Wunsch oder Wirklichkeit? In: TELEVISION, Internationales Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 11, 1998, Heft 2, S. 4–20.
- FEIERABEND, S./KLINGLER, W.: Was Kinder sehen. In: Mediaperspektiven 4, 1998, S. 167–178.
- GRÜNINGER, CHRISTIAN/LINDEMANN, FRANK: Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von Drei- bis Sechsjährigen unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Dissertation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Manuskript, 1998.
- LIEVEN, JAN: Lücken im Jugendschutzrecht? In: Thema Jugend, November 1998, S. 6–9.
- MÜLLER, E.W.: Förderung der Medienkompetenz von Vorschulkindern. In: Landesanstalt für Rundfunk NRW (Hg.): Medienerziehung im Kindergarten: Neue Herausforderungen durch private Programme? LfR-Dokumentation, Band 3. Düsseldorf 1990, S. 59–64.

- TREUMANN, K. P./SCHNATMEYER, DOROTHEE/VOLKMER, INGRID: Mit den Ohren sehen. Die Tonkassette – ein verkanntes Medium. Schriften zur Medienpädagogik 22. Didaktische Materialien 4. Bielefeld 1995.
- WIELER, PETRA: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München 1997.

■ LOTHAR MIKOS

Der Kontext ist wichtig!

Auswirkungen von Medien im kindlichen Alltag

„Wir leben in einer Mediengesellschaft.“ Dieser Satz ist ein Allgemeinplatz, der oft zu hören ist. In ihm drücken sich die Angst vor dem Verlust von Authentizität und direkten sozialen Erfahrungen aus. Da wir Erwachsenen aber gelernt haben, unsere Ängste auf andere zu projizieren, haben wir nicht um uns selbst Angst, sondern um unsere Kinder und um die Jugendlichen. Da wir auch nur ungern selbst die Verantwortung für unsere mangelnde Kompetenz zur Anpassung an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse übernehmen, brauchen wir Sündenböcke. Die Medien sind dabei willkommen, vor allem das Fernsehen. Und weil die Medien nun einmal der Sündenbock für vermeintliche Verluste sozialer, emotionaler und kultureller Qualitäten des Lebens sind, werden ihnen hauptsächlich negative Auswirkungen zugeschrieben. Die wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Wirkungen der Medien zeigen aber keineswegs, daß dem so ist. Medien haben danach nicht nur negative, sondern auch positive Wirkungen. Welche Wirkungen sie haben, hängt weniger von ihnen selbst ab, als von den Kontexten, in denen sie genutzt werden. So können z.B. die vermeintlich negativsten Inhalte von Fernsehsendungen auch positive Wirkungen auf Kinder haben, wenn das Umfeld der Kleinen ein sozial intaktes Anregungsmilieu ist. Umgekehrt können die vermeintlich positivsten Inhalte negative Wirkungen haben, wenn sie in einem entsprechenden sozialen Umfeld rezipiert werden.

Wir leben nicht nur in einer Mediengesellschaft, sondern auch in einer Informationsgesellschaft einer Freizeitgesellschaft, einer Sportgesellschaft, einer Zwei-Drittel-Gesellschaft undsoweiter. Je nach Blickwinkel stehen bei solchen Zuschreibungen bestimmte Entwicklungen der Gesellschaft im Mittelpunkt. So ist angesichts neuer Medien wie dem Internet – wobei noch gar nicht klar ist, ob es sich dabei um ein Medium handelt – gar von einer Multimedia-Gesellschaft die Rede. Unbestreitbar ist, daß unser Alltag an der Schwelle zum dritten Jahrtausend von Medien durchdrungen ist. Ein Leben ganz ohne Medien ist nicht mehr möglich. Direkte soziale Erlebnisse und Erfahrungen und mediale Erlebnisse und Erfahrungen vermischen sich. Beide sind für die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität wichtig. Das ist eigentlich nicht neu, denn wir haben, bevor es Film, Fernsehen und Computer gab, einen Großteil unseres Wissens aus sogenannten Printmedien, aus Zeitungen, Zeitschriften und Büchern bezogen. Mit den audiovisuellen Medien des 20. Jahrhunderts ist lediglich eine neue Qualität hinzugekommen, denn wir können via Augenschein an Ereignissen teilhaben, obwohl wir nicht

körperlich anwesend sind. Dennoch ersetzen die Medien keine direkten sozialen Erfahrungen, sie treten neben sie und ergänzen sie.

● *Was sind eigentlich Medien?*

Auch wenn wir bereits zwischen Printmedien und audiovisuellen Medien unterschieden haben, bleibt noch die Frage zu klären, was Medien eigentlich sind. Generell gilt der Satz des Medienwissenschaftlers GERHARD MALETZKE: „Der Begriff ‚Medium‘ ist vieldeutig“ (MALETZKE 1998, S. 50). Dies bezieht sich allerdings nur auf die vielfältige Verwendung des Begriffs. Einer Antwort näher bringt uns dagegen die Einteilung und Definition des Publizisten HARRY PROSS, der zwischen primären, sekundären und tertiären Medien unterscheidet. Die Unterscheidung gründet auf der materiellen Basis der Medien und verweist damit auch auf ihre unterschiedliche Verfügbarkeit. Primäre Medien sind nach PROSS solche des „menschlichen Elementarkontaktes“ wie Sprache, Mimik und Gestik. In diesem Fall ist zwischen die Beteiligten eines Kommunikationsprozesses kein Gerät geschaltet. Sekundäre Medien sind solche, zu deren Produktion zwar technische Geräte notwendig sind, nicht aber zur Nutzung. Hierzu zählt PROSS Kommunikationsmedien wie Printmedien, Plakate, Zeitungen, Zeitschriften und Bücher aber auch Rauchzeichen und Flaggensignale. Tertiäre Medien sind nun solche, für die sowohl zur Produktion als auch zur Nutzung technische Geräte notwendig sind. Hierzu zählen dann die elektronischen Medien wie Rundfunk, Schallplatten, Film, Fernsehen, Videos und Computer. Entscheidend an den tertiären Medien ist, daß sie ohne die Technik nicht funktionieren (vgl. PROSS 1972, S. 145). Wenn wir heute von Medien sprechen, meinen wir in erster Linie die sekundären und tertiären, weil sie uns in unserem Alltag bewußter sind als die primären. Wenn wir diese Unterscheidung zugrunde legen, wird auch deutlich, daß die Auswirkungen der Medien von ihrer Verfügbarkeit abhängen. Auf Kinder können also nur solche Medien wirken, die ihnen auch zur Verfügung stehen, die sie nutzen können. Die ökonomische Ausstattung eines Haushalts entscheidet darüber, welche Medien genutzt werden und welche nicht, oder anders ausgedrückt: Es gibt sozio-ökonomische Unterschiede in der Mediennutzung und damit auch bei der Wirkung von Medien.

● *Kindliche Mediennutzung*

Schauen wir uns dazu einmal den Verlauf kindlicher Mediennutzung an, wie er sich im Prozeß des Aufwachsens darstellt. Kinder kommen bereits sehr früh



mit Medien in Berührung. Die ersten Erfahrungen mit sekundären und tertiären Medien kommen für Kinder zwangsläufig zustande, indem sie am Medienkonsum der Eltern teilhaben. Es sind Mutter oder Vater, die oft beim Zubereiten des Breis oder beim Wickeln Radio hören oder gar nebenbei den Fernseher laufen lassen, und diese Geräuschkulisse nimmt auch das Kind wahr. Auf diese Weise lernen Kinder schon recht früh, daß Medien für die Eltern offenbar irgendeinen Sinn und irgendeine Funktion haben. Zumindest lernen sie eines: daß Medien alltägliche Begleiter im Familienleben sind. Erst allmählich lernen Kinder, Medien spezifisch für sich zu nutzen.

Am Beginn aller Mediennutzungen steht meistens das Geschichtenerzählen durch die Eltern. Hier erlernen Kinder die ersten narrativen Muster, denn Geschichten haben in der Regel einen Anfang und ein Ende – nicht weil es die lieben Kleinen so wollen, sondern weil es die Eltern irgendwann einmal so gelernt haben. Fragmentarisierte, postmoderne Erzählweisen, die nicht linear gestaltet sind, entsprechen zwar mehr den assoziativ, wahrnehmungs- und eindrucksbezogenen kognitiven Aktivitäten der Kinder, werden aber von vielen Eltern (und ErzieherInnen) meist nicht realisiert, wohl auch, weil dies zu große Anforderungen an Konzentration, Aufmerksamkeit und Erfindungsreichtum stellt. Das führt auch dazu, daß Einwürfe und Fragen der Kinder, die den linearen Ablauf der Geschichte unterbrechen, von vorlesenden oder geschichtenerzählenden Erwachsenen eher als Störung empfunden werden. Das Denken der

Kinder ist noch an den unmittelbaren Augenblick gebunden. Das Geschichten-erzählen oder -vorlesen durch die Erwachsenen vermittelt ihnen jedoch narrative Muster, die nicht ihre eigenen sind. Die mediale Sozialisation beginnt, und es sind vor allem die Eltern, die diesen Prozeß in Gang setzen. Die Kinder lernen dabei auch, daß mediale Aktivitäten an einen bestimmten Zweck gebunden sein können, im Fall des Geschichtenerzählens ist es das Zubettgehen und Einschlafen. Medien sind in die routinisierten und rituellen Abläufe des häuslichen Alltagslebens eingebunden.

Neben den von den Eltern erzählten Geschichten gehören Bilderbücher und Hörkassetten von *Benjamin Blümchen* bis zu *Bibi Blocksberg* zu den beliebtesten Kindermedien. Spätestens hier lernen die Kinder, diese Medien für ihre eigenen Bedürfnisse zu nutzen. Bilderbücher, der Kassettenrekorder, das Fernsehen und hier und da auch das Radio werden langsam zum festen Bestandteil des kindlichen Medienalltags. Mit dem Erwerb der Lesekompetenz in der Schule kommen Bücher, Zeitschriften und Comics hinzu. Sofern es die ökonomische Situation des Haushalts, in dem die Kinder aufwachsen, zuläßt, werden irgendwann auch Video- und Computerspiele hinzukommen – und mit dem Computer als Medium möglicherweise dann auch der Zugang zum Internet. Hier zeigt sich bereits, daß Medienkindheit nicht gleich Medienkindheit ist. Inwieweit einem Kind die verschiedenen Medien zur Verfügung stehen, hängt entscheidend von der ökonomischen Lage und der medialen

Ausstattung des Elternhaushaltes ab. Die ökonomische Basis ist so auch entscheidend, wenn es darum geht, ob die Kinder eigene Medien zur Verfügung haben oder lediglich die der Eltern mitnutzen dürfen. Zwar ist in den 90er Jahren (fast) jede Kindheit auch Medienkindheit, aber welche Medien zur Verfügung stehen, ist von der materiellen Lage des Haushaltes abhängig. Aber auch die geschlechtsspezifische Sozialisation spielt dabei eine Rolle, die bei Jungen noch immer eher technik- und hardware-orientiert ist, bei Mädchen eher software-orientiert. Während für Jungen die Leistung der neuen HiFi-Anlage wichtig ist, steht für die Mädchen mehr die Musik, die damit gehört werden kann, im Mittelpunkt. (vgl. in diesem Buch Text EDER S. 84) Medien-nutzung und -umgang sind natürlich keineswegs angeboren, sondern werden im Verlauf der Mediensozialisation erlernt. Die kindlichen Rezeptionsmuster und das Nutzungsverhalten sind dabei von denen der Erwachsenen verschieden. Zwar orientieren sich die Kinder zunächst am Medienverhalten der Eltern, bevor sie eigene Vorlieben entwickeln. Doch spielen in diesem Zusammenhang die kognitiven, emotionalen und moralisch-ethischen Fähigkeiten eine bedeutende Rolle. Diese stehen stets in Abhängigkeit vom Alter, dem Geschlecht, der Persönlichkeit und den gemachten Erfahrungen des Kindes (vgl. den Beitrag von Zipf S. 49). Ebenfalls bestimmen auch die unterschiedlichen Bedürfnisse, die individuellen Wünsche und die aktuellen Themen der Kinder ihre Rezeptionsweise und damit auch ihren Medienkonsum. (vgl. den Beitrag von Neuß S. 62).

● Die Medien und ihre Wirkungen

Die Nutzung der Medien und die Medieninhalte sagen noch nichts über möglichen Wirkungen derselben auf Kinder aus. Im Alltagsverständnis werden aber zwischen Inhalt und Wirkung auf Kinder vorschnell Verbindungen hergestellt, die falsche Schlußfolgerungen implizieren. Da wird z.B. von besonders brutalen Gewaltszenen auf eine verrohende Wirkung auf Kinder und Jugendliche geschlossen. Solche einfachen Ursache-Wirkungs-Erklärungen reichen aber nicht aus, um die soziale Wirklichkeit (z.B. gewalttätige oder verängstigte Kinder) zu beschreiben. Die Auswirkungen der Medien auf den Alltag und die Psyche von Kindern und Jugendlichen ist erheblich komplexer und von zahlreichen Widersprüchen gekennzeichnet.

Grundsätzlich ist zwischen kurzfristigen und langfristigen Wirkungen ebenso zu unterscheiden wie zwischen offen erkennbaren und versteckten Wirkungen. So kann die Mediennutzung kurzfristig das Wohlbefinden steigern oder zu Frustration führen, wenn der Film oder die Fernsehsendung nicht das halten, was sie versprochen haben. Langfristig können die Medien dazu



beitragen, daß sich bei den NutzerInnen ein bestimmtes Weltbild entwickelt, z.B. sich aufgrund der Art und Weise, wie in Talkshows diskutiert wird, ein entsprechendes Gesprächsverhalten entwickelt. Derartige langfristige Wirkungen, die allerdings nur schwer nachzuweisen sind, werden mit dem Begriff Kultivierung bezeichnet. Die erste geschilderte kurzfristige Wirkung ist offensichtlich. Eine latente Wirkung liegt dann vor, wenn die Medien zu Lerneffekten bezüglich des Verhaltens führen. Wie man sich in einer Talkshow verhält, wird aus dem Medium gelernt; angewendet wird es aber erst bei einem Talkshowbesuch, d.h. in einer entsprechenden Situation. Weiterhin muß gesehen werden, ob diese Wirkungen bei einzelnen Menschen, bei Gruppen von Menschen oder nur in der Gesellschaft als solche feststellbar sind. Selbst wenn wir diese Trennung getroffen haben, reicht das aber noch nicht aus, denn selbst bei den Wirkungen auf einzelne Menschen müssen wir noch unterscheiden, ob sie sich auf Einstellungen, Werte, Verhalten, Gedanken, Gefühle o. a. beziehen. Zudem dürfen wir, wenn wir von Medienwirkungen sprechen, die einzelnen Medien und ihre jeweiligen Inhalte nicht gleichsetzen. Allein wenn wir uns diese vielen möglichen Aspekte anschauen, wird deutlich, wie schwierig es ist, einzelne Wirkungen genau zu benennen, denn zu viele mögliche Faktoren sind dabei zu berücksichtigen.

Die Medienforschung hat auch festgestellt, daß häufiger Fernsehkonsum manche Kinder dazu verleitet, ein bestimmtes Weltbild zu übernehmen, das nicht der sozialen Realität entspricht – in der Wissenschaft wird dann von der Kultivierungsthese gesprochen. Das heißt, daß diese Kinder manchen Sendungen eine hohe Glaubwürdigkeit entgegenbringen. Das muß aber nicht auf alle Sendungen des Fernsehens zutreffen und auch nicht bei jedem vielsehenden Kind vorkommen. Denn bei dieser „Kultivierungsthese“ spielen wiederum weitere Faktoren eine Rolle wie: Alltagserfahrungen, Voreinstellungen, Geschlecht, Alter, soziale Umfeld, Persönlichkeit usw.

Entscheidend für kurzfristige und langfristige, offene und versteckte Medienwirkungen auf den drei Ebenen – der individuellen des einzelnen Menschen, der sozialen bei Gruppen von Menschen und der gesellschaftlichen Ebene – ist der Kontext, in dem die Mediennutzung steht. Das fängt schon bei für Kinder in der Regel ängstigenden Szenen im Fernsehen an. Schaut das Kind z.B. abends noch allein fern, weil die Eltern aushäusig sind, und es ist generell nicht gern allein, wird es bei den gleichen Szenen auf dem Bildschirm mehr Angst empfinden als ein Kind, das diese Sendung nicht allein anschaut, sondern sich dabei an Mutter oder Vater, Oma oder Opa, Schwester oder Bruder anuscheln kann. Auch wenn z.B. eine Filmszene, bei der ein Zauberer einem Menschen bei lebendigem Leib das Herz herausreißt, einigen Kindern Angst einflößt, dann muß das nicht auf alle Kinder zutreffen. Auch da

spielen natürlich die Persönlichkeitsfaktoren des jeweiligen Kindes eine Rolle. Kein Kind ist mit einem unbeschriebenen weißen Blatt zu vergleichen, auf das nun nur noch die Medien ihre Inschriften setzen. Sondern ein komplexes Gefüge aus medialen und nicht-medialen Wirkungen und Lerneffekten prägt die Kinder.

Die Wirkung eines Comics kann bei einem Kind davon abhängen, wie sehr es sich mit der dort vorkommenden HeldInnenfigur identifiziert. Weiterhin kann von Belang sein, welche Bedeutung die FreundInnengruppe (Peer-group) dieser Figur beimißt. Hinzu kommt, welche Position das Kind in dieser Gruppe innehat: ob es seine Sichtweise über die HeldIn durchsetzen kann oder sie der Gruppe anpassen muß, um Anerkennung zu finden. Viele Kinder finden bestimmte Medieninhalte oder -figuren nur gut, weil ein Freund oder eine Freundin diese gut finden. So interessieren sich plötzlich Jungen für Boygroups wie die *Back Street Boys*, weil das von ihnen umschwärmte Mädchen Fan dieser Gruppe ist. Oder Mädchen interessieren sich plötzlich für Actionhelden wie *Arnold Schwarzenegger*, weil der Junge, in den sie verliebt sind, sich diesen Schauspieler als Vorbild auserkoren hat.

Die Beispiele zeigen, daß wir sehr genau hingucken müssen, um die Gründe für bestimmte Medienvorlieben der Kinder und Jugendlichen und mögliche Wirkungen zu erfassen.



Wenn immer wieder die vermeintlichen negativen Wirkungen von sogenannten Bildermedien wie Film, Fernsehen, Video und Computerspielen beschworen werden, sollten wir uns einerseits an die unterschiedliche Symbolqualität von Bild und Schrift erinnern. Während wir Lesen und Schreiben in der Schule lernen, um der Schrift als einer Reihenfolge von Buchstaben einen Sinn entnehmen zu können, bleiben die Kinder sich beim Bilder entschlüsseln weitestgehend selbst überlassen. Dabei muß auch Sehen gelernt werden, da ein (bewegtes) Bild gleichzeitig eine Vielfalt von visuellen Informationen bietet, die sehr komplex sein können. Wir müssen uns dann andererseits auch daran erinnern, daß Kinder die Welt zunächst visuell erfahren und daß sie erst später mit dem Spracherwerb lernen, diese bisher visuell wahrgenommene Welt auch auf den Begriff zu bringen bzw. in Worte zu fassen. Auf diesen Umstand hat die Psychologin PATRICIA M. GREENFIELD hingewiesen: „Kinder entwickeln ihre visuellen Fähigkeiten sehr stark im ersten Lebensjahr, bevor sie sprechen lernen. [...] Das visuelle Verstehen von Menschen, Dingen und Handlungen ist eine frühere und deshalb grundlegendere Verstehensform, als es die Sprache darstellt“ (GREENFIELD 1987, S. 80). Die Faszination für bewegte Bilder in Film, Fernsehen, Video und Computerspielen hat wohl hier eine ihrer Ursachen.

Zudem scheinen neuere psychologische Untersuchungen zu bestätigen, daß unser Gedächtnis weitgehend visuell organisiert ist, wir uns also an Bilder und Szenen erinnern und nicht an Begriffe. Bei Untersuchungen zur Erinnerungsleistung konnte auch beobachtet werden, daß wir uns an Bilder länger erinnern als an Worte, vor allem dann, wenn die Bilder mit bestimmten Gefühlen und Erfahrungen gekoppelt waren. Insbesondere bieten die bewegten Bilder von Film und Fernsehen Kindern die Möglichkeit, bestimmte Fähigkeiten früher zu entwickeln als das noch bei Kindern der Fall war, die ohne diese Medien aufgewachsen sind. So haben Untersuchungen gezeigt, daß Kinder Fernsehfiguren häufiger in ungewöhnlichen Perspektiven zeichnen als Figuren aus Bilderbüchern. Der Grund dafür wurde in einer anderen Untersuchung gefunden. Dort zeigte sich, daß Kinder aufgrund von Film- und Fernseherfahrungen heute bereits in einem jüngeren Alter als bisher angenommen in der Lage sind, räumliche Perspektiven nachzuvollziehen und zu verstehen. Da in Filmen und Fernsehsendungen von der Kamera unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, um ein fiktives oder reales Geschehen zu zeigen, können Kinder offenbar daraus schneller als früher räumliches Sehen und möglicherweise auch die Übernahme räumlicher Perspektiven lernen. Die positiven Auswirkungen von Bildermedien auf Lerneffekte waren u. a. der Grund, warum in der sogenannten Dritten Welt in zahlreichen Ländern mit Hilfe des Fernsehens große Erfolge bei der Alphabetisierung erzielt wurden.

Kinder lernen durch die Benutzung der Medien mit ihnen umzugehen. Der Umgang mit den verschiedenen Medien wird ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags. Mit dem Wissen, daß sie aus Medien gewinnen, entwickeln sie in der Auseinandersetzung mit Filmen, dem Fernsehen, Büchern, Comics oder dem Computer spezifische Medienkompetenzen. Auch diese Kompetenzen entwickeln sich bei jedem Kind unterschiedlich, da sie innerhalb eines sozialen, kulturellen und eines gesellschaftlichen Kontextes individuell ausgebildet werden.

Die meisten Kinder entwickeln schon recht früh medienpezifisches wie auch medienübergreifendes Genrewissen. Sie wissen, was ein Märchen ist, egal ob es ihnen vorgelesen wird, ob sie es im Kino oder im Fernsehen sehen. Sie wissen aber auch schon recht früh, was z.B. ein Western ist, denn „das ist ein Film, in dem geschossen wird“, wie bereits 6jährige zu berichten wissen. Kinder lernen auch, die verschiedenen Medien entsprechend ihren Bedürfnissen, z.B. nach Wissen, Unterhaltung, Entspannung, Neugierbefriedigung einzusetzen. Das gilt auch dann, wenn sich die Kinder nach einem Streit mit den Eltern in ihr Zimmer zurückziehen und die HiFi-Anlage oder den Fernseher besonders laut stellen. Damit wird ausgedrückt: „Laß mich in Ruhe!“

Kinder haben entsprechend ihrer Lebenssituation eigene Wünsche und Bedürfnisse, die sie mittels Medienkonsum befriedigen – und dies nicht immer zur Zufriedenheit der Eltern oder PädagogInnen. Denn die kindliche Mediennutzung geschieht nicht nur im Schutzraum der elterlichen Zuwendung beim gemeinsamen Sehen, sondern es wird auch heimlich geguckt. Sendungen werden gesehen, von denen die Eltern nichts wissen, oder Computerspiele werden gespielt, die die Eltern ausdrücklich verboten haben. Fernsehen und andere Medien dienen den Kindern auch zur Abgrenzung, sowohl zur Erwachsenenwelt als auch gegeneinander. Deshalb ist es fatal, aus vermeintlich medienpädagogischem Verständnis zu fordern, daß Eltern und PädagogInnen generell über das Fernsehverhalten der Kinder Bescheid wissen und die Sendungen, die die Kinder sehen, kennen müssen. Denn dann bleibt den Kindern kein „Geheimnisraum“ eines eigenständigen Lebens mehr, das noch nicht von elterlicher oder pädagogischer Fürsorge durchdrungen ist. Kinder brauchen diesen Raum aber zur Subjektkonstitution und Identitätsbildung.

Es ist unbestreitbar, daß sich Medien im Alltag und Leben der Kinder auswirken, aber wie dies geschieht, das hängt von zahlreichen Faktoren ab – und Wirkungen müssen nicht automatisch negativ sein, sie können auch positiv sein. Medienwirkungen sind das Ergebnis komplexer Wechselverhältnisse zwischen den Medien einerseits, Kindern und Jugendlichen sowie ihren

Lebensbedingungen und -situationen andererseits. Deshalb sollte der Begriff Wirkung vielleicht aufgegeben werden, weil er diese einseitige Richtung von den Medien zu den Kindern betont. Meines Erachtens ist es besser, davon zu sprechen, daß Medien anregen. Sie regen die Kinder und Jugendlichen dazu an, etwas mit ihnen anzufangen – und das wird meistens etwas sein, das sie zur Befriedigung ihrer Wünsche und Bedürfnisse im Alltag gebrauchen können.

LESEHINWEISE

- AUFENANGER, STEFAN u. a.: Gutes Fernsehen – schlechtes Fernsehen!? Denkanstöße, Fakten und Tips für Eltern und ErzieherInnen zum Thema Kinder und Fernsehen. München 1997.
- BAACKE, DIETER: Medienpädagogik. Tübingen 1997.
- BAACKE, DIETER/SANDER, UWE/VOLLBRECHT, RALF: Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen 1990.
- BAACKE, DIETER/SANDER, UWE/VOLLBRECHT, RALF: Lebensgeschichten sind Medien-geschichten. Opladen 1990.
- BACHMAIR, BEN: TV-Kids. Ravensburg 1993.
- BARTHELMES, JÜRGEN/SANDER, EKKEHARD: Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. München 1997.
- GOTTBURG, JOACHIM VON/MIKOS, LOTHAR/WIEDEMANN, DIETER (Hg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997.
- GREENFIELD, PATRICIA M.: Kinder und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospiele und Computern. München, Weinheim 1987.
- MALETZKE, GERHARD: Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Opladen 1998.
- MOSER, HEINZ: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 1999.
- PAUS-HAASE, INGRID: Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Opladen 1998.
- PROSS, HARRY: Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt 1972.
- THEUNERT, HELGA U.A.: Zwischen Vergnügen und Angst - Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin 1992.
- THEUNERT, HELGA/LENSEN, MARGRIT/SCHORB, BERND: „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München 1995.
- ZENTRALSTELLE MEDIEN DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK (Hg.): Debatte Kinderfernsehen. Analyse und Bewertung von TV-Programmen für Kinder. Berlin 1998.

■ JÜRGEN ZIPF

Erzähl' mir doch mal, was Du eben gesehen hast!

Kinder und ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten

Kinder schalten den Fernseher ein, „weil jetzt Sesamstraße kommt!“
(Timmi, 5 Jahre)

Kinder sehen gerne fern, „weil da sind Bilder und ich weiß, wie das wirklich aus-schaut. Das ist besser als Kasette hören.“ (Joshua, 5 Jahre)

Kinder finden Fernsehen spannend, „weil da passiert immer sowas!“
(Anna, 6 Jahre)

Kinder mögen Werbung, „weil die ist immer so lustig.“ (Charlotte, 6 Jahre)

Timmi, Joshua, Anna und Charlotte sitzen regelmäßig vor der „Mattscheibe“ und schauen gerne fern. Ist es anfangs auch für erziehungsbewußte Eltern spannend, wenn sich Kinder diesem Medium gemeinsam mit den Eltern zu-wenden und ihre ersten technischen, „bewegten“ Bilder entdecken, so verkehrt sich diese Einstellung mit dem zunehmenden Selbstbestimmungsanspruch der Kinder oftmals ins Gegenteil. Plötzlich äußern Kinder immer häufiger den Wunsch, fernsehen zu wollen, und nicht selten Sendungen, wie *Herkules* oder Tom und Jerry, die die Eltern wenig schätzen. Die Fernsehvorlieben der Kinder werden hinterfragt, und es stellt sich Nachdenklichkeit ein: „Was und wie lange darf mein Kind sehen?“, „Was kann es verstehen? Welche Bilder nimmt es auf?“, „Verpaßt mein Kind etwas, wenn es nicht fernsieht?“

Zudem lassen einzelne Verhaltensweisen und Fähigkeiten der von den Kin-dern bewunderten ProtagonistInnen bei Eltern Befürchtungen aufkommen: „Was ist, wenn mein Kind versucht, wie *Batman* zu fliegen?“, oder „Schlagen, schlagen, schlagen! Daraus lernen die Kinder doch nur, daß Gewalt zur Konfliktlösung geeignet ist, oder?“

Fernseherlebnisse, von denen Kinder nachhaltig beeindruckt werden, er-zählen sie häufig nach oder bringen sie in ihre Rollenspiele ein. Oft stellen sie auch lange nach der Sendung Fragen über das Gesehene. Kinder haben ein Bedürfnis, (Fernseh-)Erlebnisse weiterzubearbeiten.

Es ist nicht negativ, wenn Kinder ihre Fernseherlebnisse – in welcher Form auch immer – ausdrücken. Denn sie nutzen die in Fernsehgeschichten enthal-tenen Darstellungen und Deutungsmuster zur Bearbeitung ihrer handlungs-

leitenden Themen (z.B. stark, schön, oder groß sein wollen) sowie für ihre Identitätsentwicklung.

Mediale Realitäten bestimmen also die Erfahrungswelt der Kinder mit und bilden eine alltägliche Sozialisationsgröße. Diese hat Einfluß darauf, wie Kinder sich die Welt erschließen und auf welche Art und Weise sie Wirklichkeit erleben.

- *Kinder leben in Medienwelten, die immer mehr zu Bilderwelten werden. Nachdenken über Bilder*

Was wäre die Welt ohne Bilder? Sähe sie aus wie ein Text, wie eine mathematische Formel, wäre sie Klang? Kinder begegnen Bildern, lange bevor sie sprechen lernen. Bilder sind alltäglicher Bestandteil ihrer Kommunikation. Gleiches gilt für Erwachsene. Die meisten Menschen genießen die Tage mit Sonnenschein, die die Welt hell und klar zeigen. Alle genießen Bilder, die sie berühren, Phantasien und Vorstellungskraft wecken und das Schöne hervorbringen, individuell ganz verschieden. Zugleich denken wir hier seltener an technische Bilder. An Bilder, die gemacht oder inszeniert sind. Seien es Verkehrsschilder oder Bildschirmbilder, Reklamewände oder virtuelle Computer-Kompositionen. Aber all diese Bilder liefern Informationen, die die Welt zeigen und deuten. Denn ähnlich wie Worte übermitteln sie Botschaften. Und ihre Bedeutung wächst mit der Verbreitung technischer Medien stetig an.

Ein bei Elternabenden häufig diskutiertes (Vor-)Urteil sieht darin eine „wahre Bilderflut“, deren „suggestive Kraft“ uns und insbesondere Kinder „überreizt“. Auch Autoren wie HANS M. KEPPLINGER ziehen kulturpessimistische Konsequenzen, wenn sie von einem „essentialistischen Trugschluß“ der Bilder schreiben (zit. nach MEYER 1995, S. 56). Treffen diese Aussagen zu, heißt das für eine sinnvolle Medienerziehung: Kinder müssen Bilder lesen lernen, sehen lernen, denn es gibt soviel Wahrnehmungsmaterial, daß man analog zur Informationsverschmutzung von einer Wahrnehmungsverschmutzung sprechen kann (vgl. BAACKE 1992, S. 40).

Eine andere, weniger defensive Haltung gegenüber Medien erkennt in Bildern grundsätzlich ein Potential, welches Wahrnehmungsprozesse aktiviert und Erkenntnismöglichkeiten begünstigt (vgl. z.B. ELIADE 1988; CAMPBELL 1989). Dieses Leistungsvermögen gilt es zu unterstützen. Jene Sichtweise knüpft damit unmittelbar an bestehende Ansätze ästhetischer Bildung an, wie z.B. der „kreativen Rezeption“ (vgl. SCHRÖTER 1995), die auch für medienpädagogische Handlungsansätze fruchtbar gemacht werden können (vgl. z.B. RÖLL 1998). Mit einem frühzeitigen Fördern der Auseinandersetzung mit

Bildern, gerade auch technischen Bildern, können Kinder erste Kompetenzen im Umgang mit Bildsprache und Bildsymbolen entwickeln. So kann die aktive Bewußtseinsbildung der Kinder gestärkt werden. Denn Kinder lernen nur dann sehen, wenn wir sie darin unterstützen. Hieraus entwickeln sie die nötige Motivation, sich eigene Bilder zu schaffen und Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen, diese mitzuteilen.

- *Wie gehen Kinder mit Fernsehbildern um?*

Während eines medienpädagogischen Projektes wurde Kindergartenkindern eine Folge aus der Zeichentricksendung *Dink, der kleine Saurier* gezeigt (Inhaltsangabe im Kasten). Im Anschluß daran wurden die Kinder zu dem befragt, was sie „erinnern“ können.

Nachfolgend einige Ausschnitte aus den Gesprächen:

Inhaltsangabe: Dink, der kleine Saurier, Titel der Folge: „Der Steinschlag“ (Zeichentrick, Länge ca. 12 Min.)

In dieser Folge wird die lustige Sauriergruppe, mit Dink, dem kleinen Saurier, durch ein Unwetter überrascht. Ein Sturm bricht aus und löst eine Steinlawine aus, die einen Durchgang zum im Tal liegenden Jägerwald öffnet. Dort wiederum lebt der gefährliche Tyrannos. Aus diesem Grund will die Gruppe den Zugang möglichst schnell verschließen. Skat, eine angeberische Echse, beschränkt sich bei dieser Tätigkeit darauf, Anweisungen zu geben, so daß die FreundInnen ihn zum Mitmachen auffordern. Daraufhin schiebt Skat einen größeren Stein an den Abhang, stolpert und stürzt hinab. Die FreundInnen stehen verschreckt am Hügel, denn Skat liegt nun direkt vor dem bösen Tyrannos. Der mutige Flugsaurier Flap will Skat retten und wirft einen Stein auf Tyrannos, um diesen abzulenken, trifft aber Skat, der nun ohnmächtig wird. Dennoch gelingt es Flap, den bewußtlosen Skat herauszuholen. Als Skat aus der Ohnmacht erwacht, erleben die FreundInnen eine böse Überraschung. Skat hat sein Gedächtnis verloren und hält sich nun selbst für Tyrannos. Wie wild geworden, versucht er jeden zu beißen. Im weiteren Verlauf versuchen die FreundInnen Skats Rückverwandlung zu erreichen, indem Flap versucht, Skat eine Honigfrucht in den Mund zu stecken. Dies mißlingt jedoch. Plötzlich droht erneut Gefahr. Tyrannos hat den Durchgang zum Hügel entdeckt und steigt hinauf. Der „verrückte“ Skat läuft diesem auch noch entgegen und läßt sich nicht aufhalten. Auf Dinks Befehl wird ein großer Stein den Hügel hinabgestoßen, der erneut einen großen Geröllsturz verursacht. Tyrannos wird davon ins Tal zurückgeschleudert und Skat ver-

fängt sich in einer Kraterspalte. Beide kommen unblutig davon. Zugleich bewirkte der Steinschlag die Rückverwandlung von Skat. Die lustige Sauriergruppe ist überglücklich.

„Also ich hab gesehen, ehm, daß der Kleine gebissen hat und dann, ehm, hat der Dinosaurier, hat der so'n Schwanz gehabt und hat damit den Kleinen weggeschubst und dann is' er runtergestürzt und dann is'er, ehm, is'er zu den anderen gegangen, hat was gegessen und dann hat er, ehm, der Dinosaurier ist natürlich runtergefallen“

„Ich hab den Kleinen, wo der ihn gebissen hat, den Dinosaurier, gesehen. Und der, wo der Hunger hatte“

„Den Dinosaurier, dann sind die Steine gekommen und der Dinosaurier ist runtergefallen.“

„Ehm, der Kleine hat alle gebissen und da hat der eine einen Baum umgeschmissen.“

„Wie der Skat da runtergerollt ist, das fand ich toll!“

„Ich bin auch schon mal auf die Knie gefallen, das hat aber geblutet.“

„Da ist der Tyranno umgefallen, das war lustig und da ist der Baum umgefallen und hat die Lawine gebracht, da war der Tyranno in die Erde reingekracht, da unten“ (vgl. Bachmair u. a. 1997, S. 124f).

An diesem Beispiel wird sichtbar, daß Kinder sich nur wenig am „eentlichen“ Handlungsverlauf orientieren und daß die jeweils subjektive Bedeutsamkeit im Vordergrund ihrer Wahrnehmung steht. Einzelne Details und Aspekte werden von ihnen aus der Filmhandlung „herausgebrochen“ und bewertet. Die Kinder identifizieren sich mit einzelnen Figuren und lehnen andere ab. Auch projizieren sie eigene Wünsche wie Stärke, Unabhängigkeit oder Macht in diese hinein. Diese Aneignung von Fernsehinhalten ist für viele Erwachsene fragwürdig. Sie neigen vorschnell dazu, die Antworten der Kinder als unzureichende Fähigkeit der Filmrezeption zu interpretieren.

Leider bestimmt das fehlende Wissen über die kindliche Filmwahrnehmung häufig pädagogische Handlungsweisen, wie die folgenden Ausführungen veranschaulichen.

● *Kinder sehen anders als Erwachsene*

Innerhalb des genannten Projektes führen die MitarbeiterInnen des Blickwechsel e.V. den Eltern und ErzieherInnen ebenfalls die Folge aus *Dink, der kleine Saurier* vor. Im Anschluß daran, sollen sie den Arbeitsauftrag: „Wie glauben Sie, haben die Kinder die Sendung wahrgenommen?“ bearbeiten.

Es stellt sich heraus, daß einige Eltern große Schwierigkeiten mit der Sendung haben. Sie vermissen einen geordneten Handlungsablauf und finden den Film hektisch und zu schnell. In dem Gespräch äußern die Eltern:

- *„Da versteht doch keiner was, die reden viel zu schnell und undeutlich und dann die vielen Bilder, schnelle Schnitte, das verstehe ja ich noch nicht einmal.“*
- *„Also, mein Sohn würde sich das gar nicht angucken, der fänd das viel zu langweilig.“*
- *„Das soll ein Kinderfilm sein, so'n Durcheinander?“*

Die meisten Eltern können sich nicht vorstellen, daß ihre Kinder bei einer solchen Sendung überhaupt etwas wahrnehmen. Sie bewerten den Film mit ihrem Erwachsenenblick sehr negativ. Hier zeigt sich, daß die meisten Erwachsenen Schwierigkeiten haben, sich in Kinder hineinzusetzen. An dieser Stelle spielen die ModeratorInnen die aufgezeichneten Gesprächsauschnitte der Kindern ein. Durch diese Vorgehensweise wurde den Eltern verdeutlicht, daß sich Kinder auch aus einer für den Erwachsenengeschmack viel zu hektischen Sendung „Bruchstücke“, die für sie eine subjektive Bedeutung haben, herausholen.

● *Der Faktor Lebensalter*

Wie Kinder einen Film erleben, ist von vielen Faktoren abhängig. So haben das Alter, die psychische Entwicklung und die Mediennutzungsstile eines Kindes Einfluß darauf, wie Sendungen verstanden werden. All diese Faktoren gehören zu den individuell bedeutsamen Aspekten der Filmwahrnehmung. Kinder lernen über ihre sich zunehmend ausdifferenzierende kognitive Entwicklung einen Film zu lesen und die Fernsehwirklichkeit von der Alltagswirklichkeit differenziert zu bewerten. Die Entwicklung der Wahrnehmungsleistung von Kindern kann schemenhaft in drei Altersabschnitte unterteilt werden: Kleinkindalter (0–3 Jahre), Vorschulkind (3–6 Jahre), Schulkind (6–13 Jahre).

Kleinkindalter (0–3 Jahre)

Obwohl die Mediensozialisation bereits mit der Geburt beginnt, gibt es nur wenige Versuche, Studien zum Fernsehverhalten von Kinder unter 3 Jahren zu erstellen. Beobachtungen in den Vereinigten Staaten von DAFNA LEMISH zeigen, daß gezieltes Fernsehen mit etwa zweieinhalb Lebensjahren beginnt. Gemeinsam mit MABEL RICE beobachtete sie über ein halbes Jahr 16 Babys und Kleinkinder (0,5 bis 2,5 Jahren) mit Hilfe von Tagebuchaufzeichnungen und Befragungen.

In diesen ersten Lebensjahren befinden sich Kinder in der von PIAGET sogenannten „sensomotorischen Phase“. In dieser Phase erfahren die Kinder die Welt zunächst durch noch nicht reflektierte Aktivität und erwerben darüber allmählich Denkschemata, die sie dann für bewußtes Verhalten einsetzen. Über Versuch und Irrtum lernen Babys also absichtsvolles Handeln. Gegen Ende dieser sensomotorischen Phase erkennen sie, daß Objekte, Pflanzen, Tiere und Menschen unabhängig von ihnen existieren, und sie lernen, zwischen sich und anderen zu unterscheiden. In dieser sogenannte Objektpermanenz erhalten Dinge Namen und Zeichen und werden mit Sprache begleitet. Diese Objektpermanenz ist auch für die Fernsehwahrnehmung bedeutsam. So stellte Lemish fest, daß alle untersuchten Babys den Bildschirm berührten und erkundeten. Noch vor Beendigung des 1. Lebensjahres fanden sie mehr oder weniger zufällig den Ein- und Ausschaltknopf und gingen damit zunehmend absichtsvoller um. Kleinkinder im 2. Lebensjahr berührten bevorzugt bestimmte Figuren, um schließlich wieder ganz davon Abstand zu nehmen. Diese Handlungsabfolge erwies sich als typisch für alle beobachteten Kinder.

Kinder möchten das Gesehene begreifen. Die Personen, Tiere und Gegenstände auf dem Bildschirm können sie aber nicht anfassen. Fernsehbilder sind daher für Kinder dieser Altersstufe widersprüchlich, denn sie können sie zwar sehen und zu ihnen auch etwas hören, aber sie können sie nicht schmecken, riechen oder anfassen. Ebenfalls beginnen Kinder in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres, das Verhalten von Fernsehfiguren nachzuahmen. Sie strecken die Arme nach oben oder klatschen mit (vgl. LEMISH 1987, S. 52 f.).

Vorschulkinder (3–6 Jahre)

Im internationalen Vergleich sitzen deutsche Kinder im statistischen Mittel eher wenig vor dem Fernseher. Die Untersuchungsergebnisse schwanken zwar, aber in der Regel liegt die Fernsehnutzungszeit in dieser Alterstufe unter einer Stunde (vgl. FEIRABEND/KLINGLER 1998, S. 167 f.). In dieser Altersstufe nimmt die kognitive Verstehensleistung zu. Durchdachte Schnitte, Zooms oder Kamerabewegungen leiten die Aufmerksamkeit und unterstützen die Filmwahrnehmung.

In dieser Alterstufe ordnen Kinder Zeichentrickfilme als Kinderfilme ein.

Fernsehgewohnte Kinder gehen mit diesem Medium wesentlich selbstverständlicher um, ertragen auch zwischenzeitliche Belastungen, Spannungen oder Ängste leichter als Kinder die seltener fernsehen. Das kann daran liegen, daß ihnen Teile der Fernseh dramaturgie wie z.B. das Happy-End bereits bekannt sind: „Am Schluß schafft es die Biene Maja immer“ (Ivonne, 5).

Kindergartenkinder erleben Sendungen als eine Aneinanderreihung von einzelnen Episoden, die voneinander unabhängig sind. Diese Episoden können für den eigentlichen Handlungsverlauf sogar ganz unwichtig sein – nur für das einzelne Kinder sind sie wichtig. Zwar haben manche Kinder ein Grundverständnis der filmischen Handlung – dies vor allem, wenn ihnen das filmische Format vertraut ist (daß heißt, wenn sie die Sendung oder den Aufbau der Sendung kennen) –, doch bleibt ihre Wahrnehmung immer an Einzelheiten orientiert.

JAN-UWE ROGGE nennt diese an Einzelheiten orientierte Wahrnehmung von Kindern die „Und-Summen-Auffassung“, da jüngere Kinder eine Einzelheit an die andere reihen, ohne eine chronologische Abfolge zu beachten. Sie nehmen Einzelheiten wahr, die für sie Bedeutung haben. Das müssen aber nicht unbedingt die Dinge sein, die für die gesamte filmische Handlung wichtig sind. Ebenfalls überfordern Vor- und Rückblenden, Raum- und Zeitsprünge oder parallel erzählte Handlungsstränge Vorschulkinder noch häufig (vgl. ROGGE 1990, S. 44 f.). Dies auch deshalb, weil die Dramaturgie von Filmen von Kindern grundsätzlich die gleichzeitige Verarbeitung von auditiven und visuellen Elementen einfordert. Selbst ältere Vorschulkinder sind dem nur bedingt gewachsen, denn hierzu müssen sie sich das Prinzip der Reversibilität angeeignet haben.

Entsprechend ihres Entwicklungsstandes brauchen Kinder dieser Altersstufe viel Zeit, um das Wahrgenommene zu verarbeiten und zu verstehen.

HERTHA STURM (1980) versuchte, Jean Piagets Entwicklungstheorien auf die Wahrnehmungsweise bewegter Bilder zu beziehen, um auf eine dem kindlichen Entwicklungsstand angemessene Präsentation von Medienprodukten hinzuweisen. Dieser vielbeachtete Ansatz mündete schließlich im Schlagwort von der „fehlenden Halbsekunde“. Es wird damit ausgedrückt, daß Bildabfolgen zu schnell sind, als daß die ZuschauerInnen das Wahrgenommene innerlich verbalisieren können und damit die Reflexion des Wahrgenommenen begrenzt werde.

● *Vertiefung: Wahrnehmung im Spiegel der „fehlenden Halbsekunde“*

Mit dem Schlagwort von der „fehlenden Halbsekunde“ weist HERTA STURM implizit dem Prinzip der Langsamkeit eine wesentliche Rolle für das Gelingen

der Filmwahrnehmung zu. Gleichzeitig gilt jedoch auch, daß sogar ein formal optimal gestaltetes Medienprodukt nicht quasi durch sich selbst hinreichend die Wahrnehmungsbildung beeinflussen kann. So gilt nicht erst seit heute als gesichert, daß Wahrnehmung kein passives Aufnehmen und Registrieren ist, sondern vielmehr ein aktiver Prozeß, der immer auch eine selektive, projektive und strukturierende Tätigkeit des Individuums darstellt (vgl. MALETZKE 1978, S. 152f). Diese Produktivität kann insbesondere durch uneindeutige Reizvorlagen, wie das untenstehende Kippbild verdeutlicht werden. In Abhängigkeit von Erwartungen und Gewohnheiten des Betrachters kann hier z.B. eine alte oder eine junge Frau gesehen werden. Bei der Bewertung solcher Phänomene scheint es hilfreich zu sein, sich auf einen Ansatz der Wahrnehmungspsychologie zu beziehen, der von der Generierung kognitiver Schemata oder Skripte ausgeht. Dementsprechend weist NEISSER (vgl. 1979, S. 27 f.) darauf hin, daß kognitive Schemata einerseits die Wahrnehmungsaktivitäten leiten, daß sie andererseits durch Umwelteinflüsse verändert werden können. Von dieser Prämisse ausgehend, erwerben Kinder und Jugendliche kognitive Schemata, die ihnen helfen, die Vielzahl unterschiedlicher Eindrücke ordnen und somit erfassen zu können. Wahrnehmung ist damit ein individuell verschiedener Prozeß, der von den jeweiligen Wissensbeständen, vom Kontext, von Gewohnheiten und Bedürfnissen abhängt. Deutlich wird damit auch, daß Mediennutzung und -bearbeitung erheblich vom Individuum her erklärbar wird und daß wiederum nur aus der konkreten Lebenssituation heraus Erklärungen für Auswirkungen im Zusammenhang mit Medien und Mediennutzung bestimmt werden können.

So ist es „(...) inzwischen verbreitetes Wissen, daß der Mediennutzer Aussagen – beispielsweise eines Films – keineswegs notwendig gemäß den Intentionen des Kommunikators oder auch nur gemäß ihrer formalästhetischen Struktur erfaßt. Hier gibt es potentielle und tatsächlich rezipierte Aussagen und Aussagendeutungen. Was in den tatsächlichen Wahrnehmungs- und Deutungshorizont des Nutzers eindringt, das wird ohne Zweifel durch die ästhetische Form einer Aussage bestimmt, aber ebenso auch durch den lebensweltlichen Kontext, in dem die Aussage entweder tatsächlich zum ‚stimulus‘ wird oder aber wirkungslos bleibt“ (BAACKE 1992, S. 47 f.).

Hier zeigen auch die Untersuchungen von Gavriel Salomon, daß weniger die Medienprodukte entscheidend sind, sondern vielmehr die qualitative Art und Weise, in der Medien genutzt werden. D.h. Wahrnehmung ist vor allem mit Aufmerksamkeit verbunden. Salomon untersuchte die Herangehensweise von Kindern an das Fernsehen und stellte im Ergebnis fest:

- Erstens ist es nicht nur das Medium Fernsehen, das die tiefere, gedanklich bessere Verarbeitung verhindert, sondern die vorgefaßte Meinung darüber, wieviel Aufmerksamkeit das Medium verdiene.

- Zweitens ist die Herangehensweise der Kinder an das Medium davon abhängig, inwieweit Kinder sich bei der Verarbeitung von medialen Inhalten anstrengen wollen oder nicht.
- Drittens ist es möglich, daß Kinder Darstellungen aufnehmen, die die allmähliche Assimilation von Ideen, Einstellungen und Erwartungen mit sich bringen, besonders, wenn sie über wenig persönliche Erfahrungen als Vergleichsmaßstäbe verfügen (vgl. SALOMON 1987, S. 84 f.).

Gerade auf die letztgenannte Sorge bezogen, muß Wahrnehmung heute in einem grundsätzlicheren Zusammenhang thematisiert werden. „Ob ich Bild-Ideologien erliege oder nicht; ob ich einen schlechten, ungeschulten Geschmack behalte; ob ich meine soziale Situation verstehend bewältige oder nicht: Dies alles läuft über die Fähigkeit, das Wahrnehmungsmaterial zu sor-



tieren, das Wichtige vom Unwichtigen, die Inszenierung vom tatsächlichen Ereignis zu unterscheiden usf.“ (БААККЕ 1992, S. 41). Langsamkeit läßt sich dabei sicherlich als ein förderliches Prinzip postulieren, eine hinreichende Absicherung findet damit allerdings nicht statt.

Es muß also die Frage gestellt werden, welche selbstgesteuerten Kompetenzen Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit Mediennutzung mitbringen und inwieweit diese hinreichend sind, mit Medien und medialen Erfahrungen konstruktiv umzugehen bzw. wie sich diese ausbilden und fördern lassen.

Wahrnehmung und Wahrnehmungsbildung lassen sich allerdings nur bedingt über die formale Präsentation absichern (vgl. Vertiefung), und der „Spaß“ am Fernsehen folgt anderen Gesetzmäßigkeiten. So stehen für jüngere Kinder nicht die Intention und das Verstehen einer Sendung im Vordergrund, sondern ihr Erleben. Ebenfalls dichten Kinder dieser Alterstufe gerne noch etwas hinzu oder schmücken einzelne Szenen mit ihrer Phantasie aus. Sie haben Befriedigung beim Fernsehen, weil es mit viel Bewegungen, Musik und Spannung zu tun hat. Sie gehen innerlich mit der Spannung mit und brauchen daher während des Fernsehens und auch hinterher die Möglichkeit, sich körperlich zu bewegen, zu reden, zu lachen oder zu fragen.

Eltern sollen dies nicht unterbinden, da es den Kindern bei der Bearbeitung ihrer Fernseherlebnisse hilft. So können denn auch wahrgenommene Bilder, insbesondere bei jüngeren Kindern, starke Emotionen auslösen, mit denen diese, insbesondere wenn sie allein gelassen werden, überfordert sein können. Es können sich bei Vorschulkindern Medienrealität und Alltagswelt vermischen. Dann wird der fiktionale Charakter von Medienprodukten nicht mehr erkannt, oder kindliche Urängste (Dunkelheit, unbekannte Gestalten usw.) werden durch Medienfiguren wie Hexen oder Monster bestärkt.

Eltern haben bei dieser Alterstufe viele Möglichkeiten, Kinder darin zu unterstützen, Medienrealität und Alltag angemessener zu unterscheiden. Kommentierungen wie: „Und wenn Du noch so viel übst, Du kannst nicht fliegen wie Batman“ oder „Es gibt heute keine Dinosaurier mehr, die sind vor langer Zeit ausgestorben!“ können Kinder bereits bei der Einordnung ihrer Medienerlebnisse und -wahrnehmungen helfen. Spielerische Bearbeitungsformen, z.B. Rollenspiel oder das gemeinsame Betrachten eines Sachbilderbuchs, sind weitere Möglichkeiten, eindimensionale Aneignungsstrukturen zu überwinden und mittelbar Medienkompetenz zu fördern.

● *Schulkinder (6–13 Jahre)*

In ihrer geistigen Entwicklung befinden sich Grundschüler in der konkret-operationalen Periode. Sie denken logisch und können Teil-Ganzes-Beziehungen herstellen und einordnen, wenn sie es mit konkreten Erfahrungen zu tun haben. Abstrakte Begriffe, wie vor Millionen Jahren, überfordern Kinder dieser Altersstufe noch. Mit elf oder zwölf Jahren allerdings beginnen Kinder abstrakt zu reflektieren, Thesen zu durchdenken und Konsequenzen abzuschätzen. Auf die Filmwahrnehmung bezogen stellt ROGGE fest, daß Kinder bis ins höhere Grundschulalter hinein Schwierigkeiten haben, Haupt- von Nebenhandlungen sowie räumliche und zeitliche Handlungsfolgen zu unterscheiden (vgl. ROGGE 1990, S. 4 f.).

Ungefähr vom 9. Lebensjahr an entwickelt sich die Fähigkeit, Filme in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität zu durchschauen. So bestimmen zwar nach wie vor Details die Wiedergabe gesehener Sendungen, doch kommt es nun auch zu ausführlichen Unterscheidungen von Haupt- und Nebenhandlungen.

Erst vom 11. Lebensjahr an wird bei Nacherzählungen auf die Darstellung von Einzelheiten zugunsten des roten Fadens verzichtet (vgl. ebd. S. 73 f.). Ebenfalls bemerkenswert ist, daß viele Kinder in dieser Altersstufe nicht verstehen, daß Fernsehfiguren von SchauspielerInnen dargestellt werden. Allerdings überprüfen sehr viele Kinder in diesem Alter Darstellungen darauf, inwieweit diese sich mit ihren Alltagserfahrungen decken. Nachrichtensendungen jedoch werden von ihnen als Realität angenommen (vgl. BÖHME-DÜRR 1988 S. 75 f.). Zu vermuten ist, daß Grundschulkinder, insbesondere dann, wenn sie wenig andere Informationsquellen erschließen können, Informationen aus Massenmedien verstärkt zur Konstruktion eigener Realitätskonzepte nutzen.

● *Fazit*

Für eine alltagsnahe medienbezogene Elternbildung und -beratung ergibt sich damit die Aufgabe, dieses medienpädagogische Wissen an Eltern weiterzugeben. Ziel ist es, Eltern dafür zu gewinnen und zu sensibilisieren, ihre Kinder aktiv und kreativ zu unterstützen, Strategien zu entwickeln, die ihre Wahrnehmungsfähigkeit fördern. Nur so können Kinder und Jugendliche zu einer differenzierten Bewertung medialer und realer Erfahrungen gelangen. Je mehr Kinder und Jugendliche über medienbezogene Fähigkeiten verfügen, desto geringer ist die Gefahr, von Medien fremdbestimmt zu werden.

Denn: „Wahrhaft ‚wahrnehmungsgebildet‘ ist nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt rezipiert, sondern der, der sie auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse

und sozialen Kontakte bezieht und zu entscheiden lernt, wie er seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkennt und achtet. (...) Welt gewinnen wir über die Wahrnehmungsakte, aber wir können sie auch verlieren, indem wir uns von Bildern überstolpern lassen, da wir unfähig geworden sind, sie auf uns zu beziehen und jenen ästhetischen Kanon zu bilden, den wir als sozial-interagierende Subjekte verantworten können“ (BAACKE 1992, S. 42).

LITERATUR

- AUFENANGER, STEFAN U. A.: Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inzenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte. BLM-Schriftenreihe Band 38. Hamburg/München 1996.
- BAACKE, DIETER: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: SCHILL U. A. (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, 1992.
- BACHMAIR, BEN: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen (Teil 1). Kassel 1984.
- BACHMAIR, BEN: TV-Kids. Ravensburg 1993.
- BACHMAIR, BEN/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE (Hg.): „fernsehen zum Thema machen“ – Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. München 1997.
- BÖHME-DÜRR, KARIN: Die kleinen Plastikleute im Fernsehen: Wie Kinder Fernsehrealität wahrnehmen. In: Schriftenreihe des Kreisjugendringes Nürnberg-Stadt Nr. 1 (Hg.): Medienwirklichkeit – Wirklichkeit. Nürnberg 1988.
- CAMPBELL, JOSEPH: Die Kraft der Mythen. Bilder der Seele im Leben der Menschen. Zürich/München 1989.
- ECCLES, JOHN: Die Evolution des Gehirns. Die Erschaffung des Selbst. 2. Auflage. München 1993.
- ELIADE, MIRCEA: Ewige Bilder und Sinnbilder. Über magisch-religiöse Symbolik. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1988.
- FEIERABEND, SABINE/KLINGLER, WALTER: Was Kinder sehen. In: Media Perspektiven, Heft 4/1998, S. 167–178.
- GREENFIELD, PATRICIA: Kinder und neue Medien. Weinheim 1987.
- HURRELMANN, BETTINA: Sozialisation vor dem Bildschirm. In: Funkkolleg Medien und Kommunikation. Studieneinheit 25, Tübingen 1991.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M, 1974.
- LEMISH, DAFNA: Viewers in Diapers. In: Lindlof, Th. R. (Ed.): Natural Audiences. Norwood 1987.
- MALETZKE, GERHARD: Psychologie der Massenkommunikation. Neudruck. Hamburg 1978.
- MEYER, THOMAS: Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: BAACKE, D./RÖLL, F.J. (Hg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen 1995.
- NEISSER, ULRICH: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979.
- PAUS-HAASE, INGRID: Zur Faszination von Action-Serien und Action-Cartoons für Kindergarten- und Grundschulkindern. In: Media Perspektiven. (10) 1991, S. 672–680.
- PULASKI, MARY ANN: Piaget. Eine Einführung in seine Theorien und sein Werk. Frankfurt am Main 1978.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder und Medien (Hefte 1–6). Hg. v. Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1990.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder können fernsehen. Reinbeck 1992.
- RÖLL, FRANZ JOSEF: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main 1998.
- SALOMON, GAVRIEL: Psychologie und Medienerziehung. In: Issing, K.H. (Hg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim 1987.
- SCHNOOR, DETLEF: Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder. Opladen 1992.
- SCHRÖTER, ERHART U. A.: Kreative Rezeption. Weinheim und Basel 1995.
- STURM, HERTHA/JÖRG, SABINE: Informationsverarbeitung durch Kinder: Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt. München, New York u. a. 1980.

Medienspuren und handlungsleitende Themen von Kindern erkennen und verstehen

Während der Freispielzeit im Kindergarten beobachte ich den fünfjährigen Paul, der mit einem kleinen rechteckigen Holzstück spielt. Bei genauerem Hinsehen entdecke ich auf dem Holz farbige Punkte, die er mit Stiften darauf gezeichnet hat. Als Paul merkt, daß ich ihm interessiert zusehe, sagt er: „Das ist mein Beschützer. Der beschützt mich.“ Ich kann nicht erkennen, wie er das meint, und so frage ich ihn, ob er mir das erklären kann. Paul antwortet: „Ja, mein Beschützer, wie beim Fernsehen. Hier, diesen Knopf, dann ist die Musik weg. Manchmal wenn es zu gruselig ist, nehme ich das. Papa erlaubt mir das.“ Als ich Pauls Erzieherin frage, ob er das schon länger spielt, erzählt sie mir, daß Paul manchmal aus Spaß, oder wenn er auf sie ärgerlich sei, weil sie mit ihm geschimpft hat, seinen „Beschützer“ holt, um auch bei ihr mit seiner Holzfernbedienung den Ton abzustellen. „Natürlich weiß er, daß es nicht geht, lacht dann wieder, und meistens ist es dann gut.“

● *Medienspuren beobachten und deuten*

Im kindlichen Spiel lassen sich eine Vielzahl unterschiedlichster Medienspuren erkennen. Eine Frage ist jedoch, wie diese Spuren zu deuten sind. Dabei spielen immer individuelle Deutungsmuster der Beobachtenden eine Rolle. Diese Deutungsmuster sind maßgeblich durch das Wissen und durch dieses Wissen bestätigende Erfahrungen geprägt. Auch zu medialen Äußerungen von Kindern gibt es zahlreiche Deutungsmuster. Wenn Kinder eine ihrer Lieblingssendungen nach- oder weiterspielen, deuten das manche Eltern und PädagogInnen zumeist nicht als eigenständigen, kreativen Spielinhalt, sondern sehen darin ein bloßes Imitieren der medialen Vorlage. Dieses Deutungsmuster wird um so hartnäckiger vertreten, je stärker die zugrundeliegende mediale Vorlage inhaltlich oder ästhetisch abgelehnt wird.

Dazu ein Gesprächsbeispiel von einem Elternabend. Auf die Frage, ob und welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder im Rollenspiel nach dem Ansehen von „Pippi Langstrumpf“ oder den „Power Rangers“ bestehen, ergibt sich folgender Dialog zwischen drei Elternteilen:

Vater: Die Kinder werden auf jeden Fall im Rollenspiel (zu den *Power Rangers*) weniger umsetzen können als mit *Pippi Langstrumpf*.

Mutter 1: Nee, ich denke, das ist fast umgekehrt. *Pippi Langstrumpf* ist etwas, was nicht so weit weg ist. *Pippi Langstrumpf* ist ein Kind, in das man sich hineinversetzen kann und das eigentlich alles darf, was man selbst gerne mal möchte. Aber die *Power Rangers* die sind ganz weit weg. Das ist ganz toll, aber das ist das, was man eigentlich nicht erreichen kann. Irgendwie keine Realität, wobei *Pippi Langstrumpf* schon irgendwie Realität ist.

Vater: Ja, aber bei den *Power Rangers* gibt es nicht so viele Varianten zum Spielen. Es gibt ja nur Kämpfen, Verfolgung und Schießen. Das ist es ja. Die Varianten sind viel kleiner. Bei *Pippi Langstrumpf* haben sie mehrere Möglichkeiten, mit dem Gold, mit dem Kochen und und und. Das Kind stumft im Rollenspiel mehr ab mit solchen Dingen, ganz klar. Es gibt kein Rollenspiel in dem Sinn, sondern nur ‚Action‘.

Mutter 2: Da sind bestimmt Varianten dabei, die wir als Erwachsene gar nicht so sehen. Wir sehen das nämlich so: ‚Ist doch total blöd. Die kämpfen nur, und die machen nur dies und die machen nur das.‘ Die Kinder sehen das unter einem ganz anderen Aspekt. Die sehen das nicht so, wie wir das sehen, daß das nur vier Varianten sind und daß das langweilig ist.

Vater: Aber es ist doch eins klar: Wenn man sich ein Video anguckt, wo Gewalt praktiziert wird, also bei *He-Man* oder den *Power Rangers*, dann kommt da auch nur Action raus. Ich hab es doch gesehen auf den Kindergeburtstagen. Die Jungs wollten kämpfen, und mit den Mädchen konnte man auch mal Flaschendreher spielen.

Mutter 1: Die Kinder sehen das aus einem ganz anderen Blickwinkel.

Vater: Fünf *Power Rangers* in einen Raum hinein, da kommt nix anderes bei raus. Das kann ich mir nicht vorstellen.

Dieser Dialog zeigt anschaulich den Zusammenhang zwischen einer (Vorab-) Bewertung von Medienfiguren und der daraus resultierenden Einschätzung und Deutung der kindlichen Medienerlebnisse. „Da sind bestimmt Varianten dabei, die wir als Erwachsene gar nicht so sehen.“ Diese Äußerung der Mutter

zeigt, daß sie die Sendung *Power Rangers* anders und offener bewertet als der Vater. Er schätzt die Sendung auch aufgrund seiner Erfahrungen negativ ein und geht davon aus, daß Kinder daraus nur Action und wenig andere Spielmöglichkeiten ziehen können. Beide Bewertungen eröffnen einen unterschiedlichen Zugang zur Deutung des kindlichen Rollenspiels. Die Mutter schreibt den Kinder die Fähigkeit zu, kreativ mit der medialen Vorlage umgehen zu können. Weiterhin sieht sie, daß Kinder sich aus Filmen Dinge ziehen, die für Erwachsene zunächst nicht erkennbar sind. Der Vater hingegen schaut nur auf die Inhalte der medialen Vorlage und gar nicht auf die Kinder. Aus diesem Blickwinkel bewertet er auch das kindliche Spiel. Die kindlichen Bedürfnisse und ihre Fähigkeiten zur aktiven Auseinandersetzung läßt er dabei außer Acht.

● *Wissen und Wahrnehmen*

Die Frage ist also immer: Wer beobachtet etwas und wie wird dies wahrgenommen? Es lassen sich in dem Zusammenhang zwei Vorstellungen der Wirklichkeitswahrnehmung unterscheiden:

• *Welt als objektive Realität*

Dies ist die übliche Vorstellung, wie sie die meisten Menschen haben. Sie geht davon aus, daß alle Menschen mit ihren Sinnesorganen dieselben Eindrücke/Reize von der Umwelt bekommen und aufnehmen. Im Sinne einer Abbildung speichern die Menschen diese Reize (Abbildungsphilosophie). Da die Menschen diese unterschiedlichen Eindrücke lediglich anders interpretieren, gibt es leichte Verzerrungen über das, was sie als „Wirklichkeit“ bezeichnen. Dennoch bleibt eine objektiv erfassbare Wirklichkeit vorhanden.

• *Welt als Konstruktion der Menschen*

Diese Vorstellung geht davon aus, daß die Realität eine menschliche Konstruktion ist. Das, was Menschen wahrnehmen, wird nicht im nachhinein interpretiert, sondern das, was sie wahrnehmen, ist Interpretation. Diese Interpretation hängt von den Erlebnissen, dem Wissen und den Erwartungen der Personen ab. Da diese bei allen Menschen unterschiedlich sind, ist auch die Interpretation der Welt nie identisch. Wirklichkeit wird also subjektiv zusammengesetzt. Damit Menschen Illusion und Wirklichkeit unterscheiden können, müssen sie sich über ihre Wahrnehmungen austauschen.

WissenschaftlerInnen sind sich heute weitgehend darüber einig, daß das menschliche Gehirn kein umweltoffenes Reiz-Reaktionssystem (Welt als objektive Realität) ist, sondern daß die Wahrnehmung immer auch durch die bestehenden Vorerfahrungen geleitet und konstruiert wird. Dazu ein einprägsames

Bildbeispiel des Hirnforschers GERHARD ROTH. (siehe Abb. 1) (ROTH 1994, S. 240 f.).



Abb. 1

ROTH versuchte, mit dem obenstehenden Bild Versatzstücke im visuellen Gedächtnis von StudentInnen zu aktivieren. Sie wurden aufgefordert, die zunächst unzusammenhängenden Schwarzweißkonturen zu einem stabilen, bedeutungsvollen Gesamtgebilde zusammenzusetzen. Dies dürfte den meisten jedoch trotz Anstrengung Schwierigkeiten bereiten. Bitte probieren Sie es selbst aus und legen Sie eine Betrachtungspause ein.

Nach längerem Betrachten des Bildes und dem Wissen darüber, daß es sich um die Abbildung einer Kuh handelt, wird die Wahrnehmung stabilisiert, und es wird uns unmöglich, etwas anderes zu sehen als eine Kuh. GERHARD ROTH weist damit auf die besondere Bedeutung des Vorwissens und der Vorerfahrung für die Wahrnehmung hin. „Das Gedächtnis ist damit unser wichtigstes Sinnesorgan“, das jedoch nur ein Teil im „Kreisprozeß von Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten ist“ (ebd. S. 242).

Ähnlich diesem bildlichen Muster festigen sich auch Deutungen über die soziale Wirklichkeit. Was Menschen bewußt wahrnehmen, ist ihre Konstruktion. So können dieselben Umweltereignisse für verschiedene Menschen ganz verschiedene Bedeutungen und Wirkungen haben, oder ein und dasselbe

Umweltereignis kann für denselben Menschen zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Bedeutungen bekommen. Menschen bringen in der Regel passende Modelle des Erkennens hervor, aber sie interpretieren das Original einer „Realität“ immer auf der Grundlage ihrer subjektiv erlebten Realität.

Insofern ist das Deutungsmuster des Vaters im obigen Beispiel nicht falsch, sondern subjektiv gebildet und durch eigene Erfahrungen gefestigt. Problematisch erscheint bei der Deutung des Vaters, daß er andere Sichtweisen als die seine nicht in Betracht zieht.

Die Deutungsmuster, die Menschen im Laufe ihrer Entwicklung ausbilden, hängen im wesentlichen von ihren biografischen (Vor-)Erfahrungen, den kulturellen Bedingungen und dem erworbenen Wissen ab. Bezogen auf das Thema „Kinder und Medien“ sind diese immer noch sehr stark durch kulturpessimistische Befürchtungen geprägt. Zu fragen ist: Woher kommen diese Deutungsmuster, und wie können sie bei Eltern und PädagogInnen erweitert werden?

● *Populäre Berichterstattung als Thema in der Elternbildung*

Viele der einseitigen, kulturpessimistischen Deutungsmuster werden durch eine populäre Berichterstattung hervorgerufen und gefestigt (siehe Abb. 2). Diese Schlagzeilen schüren vorhandene diffuse und ängstliche Grundeinstellungen gegenüber den medialen Angeboten. Dadurch, daß einfache kausale Erklärungsmuster wiederholt präsentiert werden – indem der „Rückgang der Lesekultur“, „schleichender Sprach- und Phantasieverlust“ oder ein „Leben aus zweiter Hand“ mit der Fernsehrezeption verbunden werden –, festigen kulturpessimistische Sichtweisen die bestehende Alltagsmeinung.

Das Muster dieser plakativen Überschriften richtet sich ganz nach dem allgemeinen medientypischen Gesetz: „Schreckensnachrichten sind gute Nachrichten!“ Weil aufregend schlechte Nachrichten der Presse hohe Gewinne sichern, bekommt das vermeintliche Scheitern von Erziehung in Schule und Elternhaus einen hohen Nachrichtenwert. Häufig kriminalisiert eine solche Berichterstattung Kinder zu „kleinen Rambos“ oder „Fernsehmonstern“ und publiziert zudem medienpädagogisches Wissen von vorgestern. Neuere Ergebnisse der Medienforschung, z.B. der qualitativen Rezeptionsforschung, werden ignoriert. Schaut man sich die Artikel genauer an, so ist darin folgendes Grundschema zu erkennen: Zum einen appellieren sie an das schlechte Gewissen der Eltern, ihre Kinder in irgendeiner, nicht genauer benannten Weise zu vernachlässigen. Zum anderen beschreiben sie zumeist eine spezifische Problemgruppe und übertragen die Aussagen auf die Allgemeinheit. Angst vor negativen Wirkungen und Einflüssen medialer Angebote wird so zur



Abb. 2

Grundlage der Medienerziehung. Da diese Grundhaltung einer konstruktiven Auseinandersetzung zuwiderläuft, muß die medienpädagogische Elternbildung hier ein Gegengewicht setzen.

Daher sollte z.B. auf einem medienpädagogischen Elternabend thematisiert werden, wie Familien mit dem Fernsehen umgehen können und welche konkrete Bedeutung Medien in der Alltagswelt der Kinder haben. Eine Sensibilisierung für die kindliche Lebenswelt und die daraus erfolgende Beschäftigung mit Kindern sind wesentliche Schritte zu einem besseren Verständnis. Mit dieser veränderten und differenzierten Perspektive können Eltern und ErzieherInnen die Kinder als aktive RezipientInnen sehen. Dadurch wird es ihnen möglich, ihre Deutungsmuster zu erweitern und im kindlichen

Alltagshandeln Medienspuren sensibler wahrzunehmen, in denen sich die handlungsleitenden Themen der Kinder widerspiegeln.

● Handlungsleitende Themen und Medienspuren

Ich möchte im folgenden das Modell der handlungsleitenden Themen und der symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen (vgl. BACHMAIR 1984) vorstellen und anhand zweier Fallbeispiele erläutern. Anthropologische Grundannahme dieses Modells ist, daß Menschen ihre Lebenswelt (Familie, Kindergarten, Medien usw.) aktiv verarbeiten. Dies führt neben einer individuellen Lebensbiographie auch zu unterschiedlichen Einstellungen, Gewohnheiten und Handlungsweisen. Im Prozeß des aktiven Verarbeitens der Lebenswelt nehmen bestimmte Themen aufgrund von Erlebnissen und sozialen Beziehungen eine besondere Bedeutung in der Biographie des einzelnen Kindes ein. Bachmair nennt diese die „handlungsleitenden Themen“ und formuliert folgenden Kernsatz: „Die Menschen mit ihren jeweils spezifisch individuellen, gruppen- und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten (handlungsleitende Themen), treffen in Situationen auf symbolisches Material ihrer Kultur (Medien und ihre Symbolik), mit dessen Hilfe sie sich im jeweiligen Situationskontext orientieren. Dazu eignen sich insbesondere Kinder die kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiten sie thematisch (Erlebnis, Erfahrung, Wahrnehmung, um sich selber oder der sozialen Umwelt etwas mitzuteilen (symbolische Darstellung))“ (BACHMAIR 1994, S. 177 f.).

Kinder entnehmen also auch dem Fernsehprogrammen Bruchstücke, die sie für sich ganz persönlich als bedeutsam erleben. „Die Kinder brechen sich aus dem Fernsehen, aus ihrem Konsum- und Mediennetz heraus, was sie zur Bewältigung ihres Alltags brauchen. Hierbei fungiert das alltägliche Handeln als Interpretationsrahmen der Fernsehrezeption“ (BACHMAIR 1984, S. 14).

Welcher Film sehr berührt oder welche Szene besonders in Erinnerung bleibt, hängt von der Beziehung zwischen dem Film und den Lebenserfahrungen der jeweiligen Person ab. Eine Szene wirkt also nicht nur dann, wenn sie besonders brutal, blutig oder gewalthaltig ist, sondern wenn sie einen individuellen Sinn durch ihre Nähe zu den Erfahrungen der RezipientInnen bekommt. Die Fernsehspuren im Alltagshandeln haben symbolische Funktion, d.h. ein Kind drückt seinen Gefühlszustand nicht sprachlich, sondern sinnbildlich mit seinen Mitteln aus. In den symbolischen Formen der An- und Verarbeitung sind auch die handlungsleitenden Themen zu finden: „Was Kinder in ihrer, den Erwachsenen fremden Lebens- und Medienwelt tun, sagen, malen, spielen, ist das symbolische Material, das es nach den handlungsleitenden

den Themen zu befragen und zu deuten gilt“ (BACHMAIR 1994, S. 176). Die Spuren der symbolischen Verarbeitung finden sich als mediale Bruchstücke in Gesprächen, in Spielszenen, in Zeichnungen oder in Gestaltungsarrangements des Kinderalltags wieder. Dabei sind es zumeist die thematische Nähe von Filmen oder Serien, die charakterliche Darstellung der Medienfiguren und ihre Handlungsvollzüge, die für die Kinder eine sinnvolle Bedeutung bekommen.

Die Kinder entnehmen demnach dem Medienangebot das, was in ihre alltägliche und alterstypische Sinnperspektive paßt. Durch Handlungen, Charaktere und Aussehen bieten zahlreiche Medienfiguren und -geschichten für Kinder Anknüpfungspunkte an ihre eigenen Themen und Fragen. Wenn ein Kind z.B. an *Simba (König der Löwen)* eigene Fragen des Großwerdens stellt und sie mit *Simba* bearbeitet, dann hat die Filmfigur eine symbolische Bedeutung. Diese Themen sind entweder entwicklungsbedingt, d.h. durch die Entwicklungsaufgaben der Altersstufe beeinflußt, oder alltags- bzw. erfahrungsbedingt, d.h. durch die konkreten sozialen Bedingungen und individuellen Erfahrungen des Kindes beeinflußt.

Trotz individualisierter Mediennutzung treten folgende handlungsleitende Themen immer wieder in den medienbezogenen Äußerungen von Kindern auf:

- Machtphantasien: stärker sein wollen als andere, weil man sich selbst als schwach erlebt;
- Gerechtigkeit: gewitzt, mit List, Tücke und Magie „das Böse“ besiegen wollen oder selbst gerecht behandelt werden wollen;
- Großwerden: die Angst, erwachsen werden zu müssen, und gleichzeitig der Wunsch, erwachsen zu werden, weil man sich selbst als klein erlebt;
- Alleinsein: Verlassensein oder -werden;
- Geschlechtlichkeit: Fragen nach dem eigenen Geschlecht und den damit zusammenhängenden Erwartungen;
- Tod und Sterben: Suche nach Erklärungen;
- Ich und andere: FreundInnen finden, Banden gründen;
- Erwartungen: Was kommt auf mich zu, z.B. im Kindergarten, in der Schule?;
- Schwangerschaft und Geburt: Wo kommen die Babys her?;
- Eigenen Besitz schützen und persönlichen Raum beanspruchen;
- Geliebt und gemocht zu werden;
- Mit eigenen Gefühlen umgehen können, z.B. Eifersucht auf Geschwister.

Wie die Begriffe „Spuren“ und „Bruchstücke“ bereits sagen, handelt es sich bei dem Aufspüren und Deuten von handlungsleitenden Themen um eine Art

Puzzle. Dieses Puzzle setzt sich aus mindestens fünf Teilen zusammen: den handlungsleitenden Themen der Kinder, den Geschichten und Identifikationsangeboten des Fernsehens, den Erlebnissen mit diesen medialen Angeboten (subjektabhängige Konstruktion), der Rezeptionssituation und dem sozialen Umfeld. Die Wahrnehmung und Interpretation von handlungsleitenden Themen der Kinder ist häufig durch Mehrdeutigkeiten geprägt, denn überall wo Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, sind sie gleichzeitig interpretierend aktiv. Ergebnis dieser Interpretationen sind häufig unterschiedlichste Bedeutungen derselben Informationen. Dies gilt natürlich auch für die Wahrnehmung von Filmen und die sich evtl. daran anschließenden Medienspuren. Interpretation und Mehrdeutigkeit ist jedoch kein Manko, sondern existentieller Bestandteil menschlicher Kommunikation und Verständigung. „Mir fällt nur eine Situation ein, in der – aber auch nur bedingt – nicht interpretiert wird: beim Befolgen von Kommandos auf dem Kasernenhof. [...] Wo nicht interpretiert werden darf, herrscht Entmündigung“ (OTTO 1992, S. 53).

- *Erwachsene auf Spurensuche:
Medienspuren in Spielsituationen erkennen*

Mit diesem Ansatz wurde die Medienerziehung um zwei wichtige Aspekte erweitert. Zunächst sind die Erziehenden aufgefordert, durch einfühlsame Beobachtung die Mediennutzung der Kinder zu verstehen, um dann die Kinder zu unterstützen, die Fernseherlebnisse vor dem Hintergrund ihrer Themenperspektive zu verarbeiten. Da bei dieser unterstützenden Medienerziehung die handlungsleitenden Themen der Kinder im Mittelpunkt stehen und nicht die Medien, gehört es zu den Aufgaben von Eltern und PädagogInnen, auf die symbolisch mitgeteilten Fragen, Ängste, Wünsche und Freuden der Kinder einzugehen. Der erste Schritt zu einem pädagogischen Handeln muß also sein, herauszufinden, welche Rolle die Medien und ihre Figuren für die Kinder spielen. Dieses medienpädagogische Handeln fördert eine aktive Auseinandersetzung mit den aktuellen Themen und Figuren.

In einem dörflichen Kindergarten spielt sich folgendes ab: Drei Kinder verteilen, noch bevor der Morgenkreis beginnt, kleine Zettel, die sie als Eintrittskarte zum Kino bezeichnen. Die Kinder erklären, daß es „gleich in der Bauecke auf dem Flur“ losgehe. Als ich die Bauecke betrete, sitzen schon einige Kinder auf Bänken um eine aus Kästen zusammengestellte Burg. Die drei Kinder kündigen die *Dalmatiner*, den *Glöckner* und den *König der Löwen* gleichzeitig an. Sie stehen nun in ihrer Burg, heulen wie kleine Hunde und hüpfen hin und her. Diese Handlung wiederholt sich mehrmals und stellt den Walt-Disney-Film 101

Dalmatiner dar. Als nichts Neues in dem Rollenspiel passiert, wird das Publikum unruhig und einige gelangweilte Kinder gehen. Nun entsteht unter den drei SchauspielerInnen ein Gespräch, bei dem es um den weiteren Verlauf „des Films“ geht. Es sollen die Rollen der Hexe und des *Scar* verteilt werden. Keine/r der SchauspielerInnen will aber diese „bösen“ Figuren spielen. Die Kinder beenden die Vorstellung mit dem Satz: „Wir müssen uns noch beraten.“ Für die DarstellerInnen und die ZuschauerInnen bleibt dies etwas unbefriedigend.

Die Kinder haben hier einen eigenständigen Versuch zur Bearbeitung ihrer Medienerlebnisse unternommen, allerdings haben zwei Umstände ihren „Film“ gestoppt und ihre Weiterbearbeitung behindert. Zum einen gab es Probleme mit der Rollenverteilung der „Bösen“, zum anderen hat jedes der drei Kinder sein aktuell erinnertes Medienerlebnis in das Rollenspiel eingebracht und dadurch das Entwickeln einer gemeinsamen Szene erschwert. Eine umfassende Deutung dieser Medienspuren ist aufgrund der fehlenden Ausgestaltung des Rollenspiels nicht möglich. Deutlich wird daran dennoch, daß in dieser Spielsituation insbesondere Walt-Disney-Filme thematisiert werden und daß keines der Kinder die Rolle des „Bösen“ übernehmen will. Ein pädagogisch angeleitetes Rollenspiel anzubieten, bei dem jedes Kind seine Medien Erinnerung individuell einbringen und ausdrücken kann, wäre hier sinnvoll (vgl. GRESCHITZEK/NEUSS 1997).

Deutlicher tritt das handlungsleitende Thema in der eingangs geschilderten Spielszene auf. Paul benutzt ein Stück Holz als eine Fernbedienung und bezeichnet es als seinen „Beschützer“. Mit seinem „Beschützer“ transportiert Paul Teile seines familiären Medienhandelns in einen anderen Kontext und Sinnzusammenhang. Wenn Paul fernsieht und es ihm zu gruselig oder zu spannend wird, regelt er mit der Fernbedienung den Ton herunter oder stellt ihn ganz aus, um die Spannung selbständig zu verringern. Auffällig daran ist zum einen, daß er einen technischen Gegenstand personifiziert, und zum anderen, daß er die Handlung des Selbstschutzes auch außerhalb der Fernseh-situation benutzt, um sich spielerisch vor den Reglementierungen der Erzieherin zu schützen. In der Rezeptionssituation befreit der „Beschützer“ Paul aus den überfordernden „gruseligen“ Filmen und führt zu einer Entlastung. Da Paul diese Möglichkeit auch in sozialen Situationen einsetzt, läßt sich vermuten, daß sich Pauls handlungsleitendes Thema insgesamt um das Verhältnis von Selbständigkeit und Bevormundung dreht. Der „Beschützer“ ist sowohl in der Situation vor dem Fernseher als auch in der Situation im Kindergarten ein Symbol für Pauls Wunsch nach Autonomie und Selbständigkeit.



Abb. 3

● *Zeichnungen zu Medienerlebnissen – der Angst auf der Spur*

Kinder haben im Laufe ihres Aufwachsens eine Vielzahl von Erlebnissen, die gefühlsmäßige Eindrücke und Verunsicherungen mit sich bringen. Eine selbstbestimmte Verarbeitung und Bewältigung von Ängsten ist für die Ausbildung der Identität und das Selbstvertrauen wichtig. Auch Ängste, die durch mediale Inhalte wachgerufen oder aufgedeckt wurden, können, sofern sie produktiv verarbeitet und bewältigt werden, zur Selbsterfahrung des Kindes beitragen (vgl. Neuss 1998). Eine dieser selbstbestimmten Bewältigungsstrategien ist die zeichnerische Umsetzung des Erlebten. Bei dieser Art der Selbsterfahrung und Angstbewältigung benötigen Kinder auch die Unterstützung von Eltern und PädagogInnen. Was können Eltern und PädagogInnen tun, um Kinder bei der Bewältigung ihrer durch Medieninhalte ausgelösten Ängsten zu unterstützen?

Ich möchte nun eine Kinderzeichnung der sechsjährigen Svenja vorstellen, die sie aufgrund einer ängstigenden Medienerinnerung gezeichnet hat. Bei diesem Medienerlebnis handelt es sich um eine Szene aus einem Dokumentarfilm über Afrika. Neben den zahlreichen Tieren wurde dort auch gezeigt, wie ein Zebra von einem Einheimischen getötet wurde. Auf Svenjas Zeichnung ist eine grüne Wiese zu sehen, auf der ein Zebra liegt. Um die Zeichnung von Svenja (siehe Abb. 3) zu verstehen, ist es notwendig, mit ihr darüber sprechen:

- I.: Erzähl mir doch mal, was du hier auf dem Bild gemalt hast.
 S.: Ich habe ein Zebra, das gerade aufgeschlitzt wird, gemalt
 I.: Was hast du außer dem Zebra noch gemalt? Was ist noch auf deinem Bild zu sehen?
 S.: Da ist auch noch Blut, ein Messer und Gras.
 I.: Was ist für dich das Wichtigste auf dem Bild?
 S.: Das Zebra.
 I.: Warum ist dir gerade das Zebra so wichtig?
 S.: Weil das ein Tier ist, und ich mag nicht, wenn man Tiere tötet.
 I.: Wenn du dem Bild einen Namen geben würdest, wie würdest du es dann nennen?
 S.: Das aufgeschlitzte Zebra.
 I.: Erzähl mir doch mal etwas zu den Farben, die du auf deinem Bild verwendet hast.
 S.: Weil das Zebra ja richtig aufgeschlitzt wurde, ist da so viel Rot. Und weil es auf einer Wiese lag, so viel Grün.
 I.: Weißt du denn, wer das Zebra aufgeschlitzt hat?
 S.: So ein schwarzer Mann.
 I.: Warum hast du den nicht gemalt?
 S.: Der paßt da nicht mehr so richtig hin. Da paßt nur noch der Oberkörper hin.
 I.: Was war das denn für ein Film, den du gesehen hast?
 S.: Das weiß ich nicht. Wir haben da so einen Film geguckt, Mama, Papa und ich. Den können auch kleine Kinder sehen, und dann hat Papa umgeschaltet, und dann war das da.
 I.: Weißt du noch, wie der Film hieß?
 S.: Nee, das wußte ich gar nicht.
 I.: Wann habt ihr den Film geguckt? War das abends?
 S.: So um halb acht.
 I.: Erzähl mir doch noch mal, was du an dem Film so schlimm fandest.
 S.: Ja eben, daß das Zebra aufgeschlitzt wurde und Tiere, die wollen ja genauso leben. Die Menschen, die das Zebra aufgeschlitzt haben, wollen ja auch nicht, daß sie auf einmal aufgeschlitzt werden.
 I.: Würdest du dir diesen Film noch einmal anschauen?
 S.: Nein!
 I.: Hast du danach mit Mama und Papa über den Film gesprochen? Hast du ihnen gesagt, daß er dir Angst gemacht hat?
 S.: Ja, nicht so richtig. Ich habe nur gesagt, daß er mir Angst macht.
 I.: Hast du so etwas schon mal in echt erlebt?
 S.: Nein. Ich habe schon mal auf dem Parkplatz eine tote Maus gesehen.

- I.: Wie hast du dich gefühlt, als du den Film gesehen hast?
 S.: Mir war gruselig, weil ich das auch gemein von dem Mann fand.
 I.: Was hast du dann gemacht, als dir gruselig wurde?
 S.: Ich habe weggeguckt.
 I.: Wärest du gerne jemand im Film gewesen? Hättest du da gerne mitgemacht?
 S.: Gar nicht. Ich würde solche Sendungen gar nicht machen.

Svenja schaute mit ihren Eltern gemeinsam einen Film. In einer Werbepause schaltete Svenjas Vater auf ein anderes Programm um, in dem die oben beschriebene Filmszene zu sehen war. Weil er merkte, daß seine Tochter durch diese Dokumentation geängstigt wurde, schaltete er wieder auf das vorherige Programm. Daß diese kurze Szene ausreichte, um Svenja lange zu beschäftigen, zeigt sich daran, daß zwischen ihrem Medienerlebnis und dem Anfertigen der Zeichnung fast sechs Monate lagen.

Für Svenja steht das verletzte Tier im Vordergrund ihrer Erinnerung. Die Erinnerung an diese Szene bewegt sich um das Thema Tod und Gerechtigkeit. Svenja leidet nicht nur bei der Rezeption von Fernsehsendungen mit den Tieren mit. So kann sie sich bei der Frage, ob sie etwas ähnliches schon einmal erlebt hat, an eine tote Maus erinnern, die sie auf einem Parkplatz gesehen hat. Die Fernsehscene löst bei Svenja auch die Frage aus, warum Menschen überhaupt so böse sein können und absichtlich ein Tier töten. Sie betont besonders: „Die Menschen, die das Zebra aufgeschlitzt haben, wollen ja auch nicht, daß sie auf einmal aufgeschlitzt werden.“ Damit stellt Svenja alle Lebewesen auf eine Stufe und fragt danach, woher Menschen sich das Recht nehmen, Tiere zu töten. Die Rezeption dieser Szene ist jedoch nicht nur durch Svenjas thematische Fragen geprägt, sondern auch gleichzeitig durch die Brisanz der filmischen Darstellung und die Rezeptionssituation. Die durch das Zapping des Vaters hervorgerufene, nicht zu erwartende Szene steht ohne Erläuterung oder inhaltliche Rahmung für sich allein und ruft auch deshalb Angstgefühle bei Svenja hervor. Mögliche Begründungen für die Jagd von Tieren können nicht wahrgenommen werden, weil der Vater als Reaktion wieder auf das Ursprungsprogramm zurückschaltet. Darüber hinaus wäre es sinnvoll gewesen, mit Svenja über ihre Fragen und Ängste zu sprechen, um ihr Erklärungen und emotionale Sicherheit anzubieten.

Problematisch ist für Kinder insbesondere das, was sie selbst als problematisch empfinden und äußern. Je stärker die Dramaturgie der Sendung an die entwicklungsbedingten Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern in Vor- und Grundschulalter angepaßt ist und je mehr die Sendungen die Themen der Kinder berühren, um so wichtiger ist es, daß Eltern sich anschließend Zeit für ein Gespräch nehmen. Trotz individueller Rezeptions- und Wahrnehmungs-

weisen lassen sich einige Aspekte benennen, die Kinder ängstigen können:

- *Kinderabenteuer*: In Filmen, die für Kinder produziert werden, sind häufig auch Kinder die SchauspielerInnen. Daher bieten gerade diese Sendungen Kindern zahlreiche Möglichkeiten zur Identifikation. Für Kinder kann ein und dieselbe Sendung zum schlechten oder zum guten Erlebnis werden. Hat sich das Kind mit den handelnden Medienfiguren identifiziert, so ist es für das Kind spannend, alle möglichen Abenteuer gemeinsam mit den HeldInnen zu bestehen. Jedoch wird dieselbe Sendung zum negativen Erlebnis, wenn den MedienheldInnen plötzlich etwas Unvorhergesehenes passiert, oder wenn das Kind die Gefahr sieht, daß sich das gewohnte Happy-End nicht einstellt, weil „das Böse“ zu mächtig wird.
- *Klein sein und Opferperspektive*: Identifikation läuft bei Kindern häufig über die Perspektive der „Kleinen“. Die Perspektive der kindlichen Kleinheit beschreibt PETRI mit dem Begriff der „Gulliver-Erfahrung“ (PETRI 1989, S. 66). Für Kinder gliedert sich danach die Welt in Kleine und Große, in Zwerge und Riesen, in Ohnmächtige und Mächtige. Die Auseinandersetzung mit dieser Perspektive findet sich häufig als handlungsleitendes Thema in medienbezogenen Äußerungen. Dabei greifen Kinder auf unterschiedlichste Genres (Action-Cartoons, Tier- oder Naturdokumentationen usw.) zurück. Kinder reagieren intensiv bei Szenen, die Identifikationsangebote für sie enthalten und die Opferperspektive zeigen.
- *Gewalterleben*: Die differenzierte Wahrnehmung von Gewaltszenen ist unter anderem von Alter, Geschlecht und sozialem Umfeld abhängig. Die Fähigkeit, verschiedene Formen der Gewaltdarstellung (Tagesschau, Reality-TV, Spielfilm) zu erkennen und zu bewerten, nimmt mit Alter und Schulbildung zu. Die Bewertung medialer Gewaltdarstellungen geschieht in der Regel nicht aufgrund der Gewalthandlung selbst, sondern aufgrund der sichtbaren Folgen beim Opfer. Gewalthandlungen werden dann als solche erkannt und (negativ) bewertet, wenn die Folgen für das Opfer sichtbar sind, d.h., wenn das Opfer leidet, blutet, regungslos daliegt oder in ein Krankenhaus muß.
- *Natur- und Umweltkatastrophen und Unglücke*: Insbesondere Nachrichtensendungen, die Natur- und Umweltkatastrophen und ihre Folgen für Menschen und Tiere zeigen, werden von Kindern häufig als ängstigend erlebt. Dabei spielt wiederum die Perspektive der Ohnmacht, des Ausgeliefert-Seins und der Bedrohung der eigenen Existenz eine wichtige Rolle. Insbesondere wenn Parallelen oder Ähnlichkeiten zu den Alltagserfahrungen der Kinder entstehen, können diese Ängste aktualisiert oder hervorgerufen werden (z.B. Erfahrungen mit Feuer, Wasser, Blitz). Häufig werden jedoch auch Nachrichten-

informationen (z.B. Autounfall, Zugunglück) an die eigenen Erfahrung angeschlossen und deshalb als problematisch erlebt.

- *Übernatürliche Wesen*: Übernatürliche Wesen (Geister, Gespenster, Monster, Hexen, Gnomen usw.) und ihre phantastischen Fähigkeiten des Verzauberns und Verwandeln üben eine große Faszination auf Kinder aus, führen aber häufig zu Ängsten. Diese Art der medialen Angebote können die kindlichen Ängste wachrufen und Phantasien besonders dann anregen, wenn sich Kinder selbst noch in der Phase des „magischen Denkens“ befinden.
- *Laute oder plötzliche Geräusche*: „Je jünger die Kinder sind, desto intensiver ziehen Geräusche und Musik sie in den Bann, gestalten sie das kindliche Filmleben auf der Grenze zwischen Freiwilligkeit und Überfahrenwerden“ (ROGGE 1994, S. 95).

● *Medienerlebnisse in der Schule verarbeiten helfen*

Mit verschiedenen praxisorientierten Dokumentationen zur Medienpädagogik in der Schule wurden zwar erste Grundlagen geschaffen, um medienpädagogische Unterrichtsbeispiele und Projekte einer breiteren Schulöffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. BAUMGARTNER u. a. 1981; 1982; TULODZIECKI u. a. 1995; SCHNOOR 1993; FAULSTICH/LIPPERT 1996); allerdings gibt es für die Aufarbeitung von emotionalen Medienerlebnissen kaum praktikable Beispiele. Dieses Aufgabenfeld hebt jedoch der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission als ein wichtiges Ziel hervor: „Auf der Ebene einer Aufarbeitung von Medienerlebnissen und -wirkungen müssen Kinder im Grundschulalter Gelegenheit finden, ihre Gefühle und Vorstellungen in Worte zu fassen und durch spielerische Formen der Auseinandersetzung Abstand von Medienerlebnissen zu gewinnen“ (Bund-Länder-Kommission 1995, S. 29).

Weil es zur Medienkompetenz in besonderem Maße gehört, die Fülle der Fernseherlebnisse verarbeiten und strukturieren zu können, brauchen Kinder dabei Unterstützung, wie folgendes Beispiel zeigt (siehe Abb. 4):

Die zehnjährige Tina besucht häufig ihren Großvater, bei dem sie oft Fernsehen darf. Auch im Freundeskreis sei, so Tinas Mutter, „das gesamte Spektrum der ‚Fernschwelt‘ bekannt“. Tina trifft sich häufig mit ihrer 15jährigen Freundin Ela, um sich auf MTV Videoclips anzusehen. Sie besucht eine Waldorfschule, die eine bewahrpädagogische Haltung gegenüber Medien einnimmt.

Tina hat zu Medienerlebnissen, die sie ängstigen, eine Zeichnung angefertigt. Während des Gesprächs über die Zeichnung stellt sich heraus, daß sie sich gleichzeitig auf drei Medienerlebnisse bezieht, die ihre gemeinsame Über-



Abb. 4

lagerung in den Themen: Konflikt und Bedrohung haben. Die zeichnerische Collage bezieht sich nach Aussagen von Tina auf die Filme *Vom Winde verweht*, *Comedian Harmonists* und auf den Vorabendfilm *Tod in der Nordsee*. Als die Mutter die Zeichnung ihrer Tochter sieht, ist sie erschrocken, weil diese für ihre Tochter sehr untypisch sei. „Aus der Waldorfschule bringt sie immer farbenfrohe und Ruhe ausstrahlende Bilder mit nach Hause. Ich war regelrecht schockiert. So was hat sie noch nie gezeichnet. Daß sie solche Bilder im Kopf hat ...“ Die Mutter begründet dies dann mit der Antihaltung der Waldorfpädagogik gegenüber Medien: „Unter der schönen Hülle gärt was, was gerade bei den Waldorfpädagogen vernachlässigt wird.“

Zum Rahmen, in dem Medienerlebnisse thematisiert und bearbeitet werden können, gehört neben dem Kindergarten und dem Elternhaus auch die Schule – in diesem Fall die Waldorfschule. Allerdings scheinen gerade die pädagogischen Grundsätze dieser Einrichtung eine besondere Problematik aufzuweisen. Einerseits fördert die pädagogische Konzeption von Waldorfschulen die ästhetische Sensibilität der Kinder, was auch zu einer intensiveren Wahrnehmung von Fernsehfilmen führen dürfte. Andererseits findet aufgrund der Ablehnung von Medienerfahrungen eine Abstinenz gegenüber konstruktiven medienzieherischen Ansätzen statt. Nicht Aufgreifen, sondern Gegensteuern ist hier häufig die für richtig befundene pädagogische Strategie. Daß dies nicht immer zugunsten der Kinder verläuft, illustriert der eben geschilderte Fall.

Es sollte deutlich geworden sein, daß neben der Familie auch der Kindergarten

und die Grundschule Kindern zum Verarbeiten ihrer Medienerlebnisse einen „assoziativen Freiraum“ zur Verfügung stellen müssen (vgl. BACHMAIR 1984). Durch diese Verarbeitung lernen nicht nur die Kinder etwas über sich, sondern auch Eltern und PädagogInnen haben die Möglichkeit, etwas über die Kinder zu erfahren.

- *Eltern sprechen über Medienerlebnisse ihrer Kinder:
Handlungsleitende Themen erkennen*

Mit dem Fernsehen machen Kinder sowohl gute als auch schlechte Erlebnisse. Was Kinder für sich als gutes und schlechtes Erlebnis definieren, ist sehr unterschiedlich. Erwachsene neigen dazu, ihre Gut-Schlecht-Vorstellungen über Filme, Sendungen oder Serien als den allgemein richtigen Maßstab anzusetzen und danach auch die Filme der Kinder zu beurteilen. Diese normative Beurteilung übergeht jedoch nicht selten die Empfindungen der Kinder. Das, was Erwachsene für sich als besonders schlimm oder als problematisch ansehen, kann für Kinder ganz anders sein. Wie wichtig es sein kann, die für die Kinder besonders eindrucksvollen Szenen als Hinweis auf deren handlungsleitende Themen zu verstehen und in einem Gespräch vorsichtig aufzunehmen, verdeutlichen zwei Fallbeschreibungen.

Auf einem Elternabend berichtet eine Mutter folgendes: „Ich weiß, meine Kleine war vor kurzem bei ihrem Cousin, und da lief halt irgend so eine Zeichentrickserie, wo was umgefallen ist, jedenfalls nicht aufgestanden ist, so'n Vieh. Ich habe es auch so aufgefaßt, daß der tot ist. Und meine Kleine hat sofort angefangen zu heulen und hat gesagt: ‚Der soll nicht tot sein!‘ Ich habe ganz lange überlegt, wie kommt sie da jetzt drauf, und ich bin da auch hintergekommen. Wenn wir nach Hause fahren, fahren wir an Jesus vorbei. Ihre Frage ist permanent: ‚Warum ist der tot?‘ und ‚Warum wurde der totgemacht?‘ Und dann, wenn sie mitkriegt, daß die Katzen tote Vögel mitbringen, da reden wir auch drüber. Da hat sie auch immer gefragt: ‚Wann der denn aufsteht?‘ Da habe ich auch gesagt, der kann nicht mehr aufstehen. Da fällt auch dieses ‚tot‘. Ich habe mich zuerst gefragt, wieso kann die was mit ‚tot‘ anfangen? Es ist noch keine Oma gestorben, und es ist so nichts passiert. Bei uns ist im Moment das Thema ‚Tod‘. Mit diesem Jesus da an der Straße am Kreuz, das ist fast jeden Nachmittag Thema, warum er nun tot ist und auch noch am Kreuz hängt.“ Die Mutter meint, daß ihr Kind die *Power Rangers* gesehen hat. Sicher ist sie sich jedoch nicht.

Die heftige Reaktion des Kindes auf den Zeichentrickfilm läßt sich nur erklären, wenn man neben den Szenen auch die handlungsleitenden Themen und die bisherigen Erfahrungen des Mädchens betrachtet. Das Thema Tod

beinhaltet viele Fragen, die das Kind sehr beschäftigen: *Wo komme ich her und wo gehe ich hin? Warum stirbt jemand, und was ist dann? Warum müssen Menschen überhaupt sterben? Warum töten größere die kleineren? Warum ist Tod in der Welt?* Tod ist ein Thema, das Kinder interessiert.

Medienbezogene Äußerungen können also Hinweise auf bestimmte innere Themen sein. Wenn Eltern sich von ihren Kindern deren Medienerlebnisse erzählen lassen, werden sie feststellen, was diese besonders intensiv wahrnehmen und welche Themen und Fragen das Kind beschäftigen. „Es gibt für Kinder keine harmlosen, soll heißen: folgenlosen Medienprodukte. Manchmal bewältigt das Kind seine Ängste schöpferisch, manchmal schlägt die spielerische Begegnung mit Ängsten in Furcht und Schrecken, in Unlust und Frustration um. Die Vielfalt und Unvorhersehbarkeit kindlicher Ängste, die mit der Mediennutzung einhergehen können, sollten Eltern als Zeichen nehmen, die ein Kind setzt, als Zeichen für emotionale Entwicklungsschritte, die das Kind gerade vollzieht, für momentane Sorgen und Nöte bzw. als Hinweis darauf, daß mit dem Filmerleben längst überwundene Erfahrungen wiederbelebt wurden“ (ROGGE 1997, S. 249).

Eine andere Mutter schildert folgende Szene: „Mein Mann hat abends noch spät Fernsehen geguckt, da ist unser Sohn Jens irgendwann nachts aufgestanden, es war wohl dreiviertel zwölf, und hat sich in die Tür gestellt. Mein Mann sagt, bis ich das mitgekriegt habe, daß er da stand und guckt, hatte er wohl schon genug gesehen. Ich weiß nicht, ein brennendes Haus oder was da war. Mein Mann war auch mit der Situation überfordert, er sagt: ‚Ich weiß auch gar nicht, wie ich mich verhalten sollte.‘ Er hat ihn dann neben sich gesetzt, den Fernseher ausgemacht, und Jens hat dann gefragt, warum es da gebrannt hat, in dem Haus, wer das gewesen ist. Mein Mann hat ihm dann erklärt: ‚Da hat ein Mann eine Kerze brennen lassen, die wurde nicht richtig ausgepustet, und dann hat das Häuschen angefangen zu brennen.‘ Das hat ihn tagelang beschäftigt. Heute Nachmittag hat er gespielt. Er hat auch immer wieder das Häuschen mit der brennenden Kerze erwähnt. Mein Mann sagte, er wußte auch gar nicht, wie er ihm das erklären sollte. Es war halt so dreiviertel zwölf, da rechnet man ja nicht damit, daß er noch nicht schläft. Das ist nicht immer so einfach.“

Der Moderator dieses Elternabends fragt die Mutter, ob das Kind möglicherweise selbst schon einmal etwas ähnliches erlebt hat. Daraufhin berichtet die Mutter: „Es hat vor nicht so langer Zeit bei uns oben in den Gartenanlagen furchtbar gebrannt. Da ist ein Gartenhäuschen abgebrannt, das konnten wir also vom Fenster aus recht gut sehen. Das Feuer und die Feuerwehr.“ Auf die Frage, ob das Kind diesen Brand gesehen hat, sagt die Mutter: „Ja, ja, es hat ja

am Fenster gestanden. Alles war voller Rauch, und wir konnten kein Fenster aufmachen. Und er wollte auch sehen, wo das gewesen ist mit dem Feuer, was da passiert ist. Ich bin mit ihm da auch hingegangen“.

Der Moderator vermutet eine tieferliegende Bedeutung des Hauses als Symbol für Geborgenheit, Schutz und die Angst, diesen Schutz zu verlieren. Jetzt fällt der Mutter ein weiteres Detail ein: „Ja, seine Frage war sofort, ob da Leute drin wohnen, ob da Kinder sind und wo die nun hin sind. Deswegen habe ich mir gedacht, ich zeige ihm das Gartenhaus, wo das abgebrannt war. Er hat sich das auch alles angeguckt, und ich habe ihm gesagt, da wohnt niemand drin. Das hat ihn schon sehr beschäftigt. Das fällt mir auch gerade jetzt ein, wo Sie das sagen, daß er das schon mal erlebt hatte.“

Auch dieses Beispiel verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem realen Ereignis in der kindlichen Lebenswelt und den Szenen im Fernsehen. Die Mutter hatte zunächst nur das angstmachende Fernseherlebnis ihres Kindes vor Augen. Die gute Gesprächsatmosphäre des Elternabends machte es ihr möglich, von diesem Ereignis zu erzählen, ohne Angst haben zu müssen, zurechtgewiesen zu werden. Durch das Gespräch hat die Mutter ein „Aha-Erlebnis“, indem sie zwei für sie bisher unabhängige Ereignisse miteinander verbinden konnte. Gemeinsam mit den anderen Eltern wird überlegt, welches handlungsleitende Thema für das Kind von Bedeutung sein könnte. „Die vorrangige Aufgabe für die Erwachsenen ist die, die für die Kinder wichtigen Bilder und Themen zu entdecken“ (BACHMAIR 1993b, S. 65). Dabei sind erin- nerte Ängste aus der eigenen Kindheit behilflich.

Für Eltern ist es wichtig, die symbolische Botschaft, die hinter Medien- äusserungen der Kinder stecken, zu erkennen und behutsam darauf zu reagie- ren. Eltern können mit Hilfe von solchem Wissen ihre bisherigen Deutungsmuster erweitern und eine Umbewertung des Vergangenen vornehmen sowie Perspektiven für künftige Beobachtungen gewinnen. Vor dem Gespräch dominierte die schreckliche Filmszene die Problemsicht der Eltern und die Frage, wie es in Zukunft zu vermeiden sei, daß Jan unbemerkt fernsieht. Nach der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit den Erlebnissen des Kindes steht vor allem dessen Bedürfnis nach Geborgenheit, Sicherheit und „Nest- wärme“ im Vordergrund. Die betreffenden Eltern können sich nun gemeinsam überlegen, welche Faktoren zur Verunsicherung des Kindes geführt haben und wie sie künftig diesem Bedürfnis ihres Kindes begegnen.

Die Sensibilisierung der Eltern für die kindliche Lebenswelt und die daraus fol- gende Beschäftigung mit den Kindern sind notwendige Schritte zum besseren Verständnis. Deshalb setzt die Vermittlung von Wissen und die Erweiterung von Handlungskompetenzen an den lebensgeschichtlich geprägten Deutungsmustern und Erfahrungen der Eltern an. Die pädagogischen Strategien heißen „Hinhören und Verstehen“: „Wenn ich weiß, was Du fernsiehst, verstehe ich Dich besser“ (BACHMAIR 1993a, S. 96). Das bedeutet auch, die Wünsche und Kommunikationsansprüche der Eltern wahrzunehmen und in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen. Folgende konkrete Ziele für die Elternarbeit können formuliert werden.

Die Eltern sollen:

- anhand dokumentierter Fallbeispiele und Materialien (z.B. Videoauf- zeichnungen von medienbezogenen Spielszenen, Zeichnungen und Gesprächen) für die Medienspuren im Alltag sensibilisiert werden, um so zu einem neuen Verständnis für Gespräche, Spiele und Ausdrucksformen ihrer Kinder zu kommen;
- ihre Kinder als aktive und gestaltende MediennutzerInnen entdecken. Dazu ist es nötig, auf die unterschiedlichen Funktionen der Medien hinzuweisen und z.B. das Nachspielen von Filmszenen nicht als passives Nachahmen anzusehen, sondern als eine für die Kinder bedeutsame Ausdrucksform;
- befähigt werden, das Medienangebot in seiner Funktion, Bedeutung und Qualität für die Kinder zu beurteilen. Dabei sollen bestimmte Geschichten und Figuren in den Lebenszusammenhang und den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes eingeordnet werden können;
- sich eine eigenständige Meinung über die Rolle der Medien in ihrer Familie und der Gesellschaft bilden können;
- transformierbares Wissen erwerben, damit Medienerziehung in der Familie auch angewendet werden kann.

Um das verwirklichen zu können, sollte mit Hilfe von kreativen Methoden über die eigene Medienbiographie, die eigenen Medienutzungsgewohnheiten sowie über die Bedeutung und den Stellenwert der Medien in der Familie gearbeitet werden. ModeratorInnen sollten dabei nicht als ExpertInnen auftreten, die eine scheinbar wissenschaftlich abgesicherte Idealerziehung propagieren. Statt dessen sollten sie alle beteiligten Eltern (und evtl. Kinder) in einer angst- freien Gesprächsatmosphäre in Diskussionen einbeziehen, zu Gesprächen anregen, Erlebnisse und Erfahrungen aufgreifen und zu Reflektionsprozessen anregen (vgl. BACHMAIR/NEUSS/TILEMANN 1997).

LITERATUR

- Bachmair, Ben: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen (Teil 1). Kassel 1984.
- BACHMAIR BEN/NEUSS NORBERT/TILEMANN, FRIEDRIKE: Fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. Schriftenreihe der LPR Hessen, Band 3, München 1997.
- BACHMAIR, BEN: Wenn ich weiß, was Du fernsiehst, verstehe ich Dich besser. In: OTTO, GUNTER. (Hg.): Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft (11) 1993a, S. 96.
- BACHMAIR, BEN: TV-Kids. Ravensburg 1993b.
- BACHMAIR, BEN: Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Opladen 1994, S. 171–184.
- BAUMGARTNER, M. u. a.: Medienpädagogik – Wahrnehmen und Mitteilen. Unterrichtsvorschläge für das 1.–3. Schuljahr und die Vorschule. AVZ: Audiovisuelle Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (Hg.), Zug 1981.
- BAUMGARTNER, M. u. a.: Comics. Unterrichtsvorschläge für das 1.–3. Schuljahr und die Vorschule. AVZ: Audiovisuelle Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (Hg.), Zug 1982.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Heft 44. Bonn 1995.
- EDER, SABINE/NEUSS, NORBERT/ZIPF, JÜRGEN: Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Berlin 1999.
- FAULSTICH, W./LIPPERT, G. (Hg.): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis. Paderborn 1996.
- GRESCHITZEK, PETRA/NEUSS, NORBERT: „Hier kommt Darkwing Duck!“. Das Fernsehwunschprogramm der Kinder. In: NEUSS, NORBERT u. a.: Erlebnisland Fernsehen. München 1997.
- NEUSS, NORBERT: „Ich finde Märchenherzenfilme doof!“ – Perspektiven einer geschlechts-reflektierenden Medienarbeit. In: BEINZGER, DAGMAR/EDER, SABINE/LUCA, RENATE/RÖLLECKE, RENATE (Hg.): Im Wyberspace. Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld 1998, S. 222–236.
- NEUSS, NORBERT: Symbolische Verarbeitung von Medienerlebnissen in Kinderzeichnungen. In: FROMME, JOHANNES/KOMMER, SVEN/MANSEL, JÜRGEN/TREUMANN, KLAUS-PETER (Hg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999, S. 183–199.
- NEUSS, NORBERT: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen 1999.
- NEUSS, NORBERT/POHL, MIRKO/ZIPF, JÜRGEN: Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten und reflektieren. München 1997.
- OTTO, GUNTER: Geographieunterricht aus der Sicht der Ästhetischen Erziehung. In: geographie heute. Heft 100, 1992, S. 52–55.
- PETRI, HORST: Erziehungsgewalt. Frankfurt a. M. 1989.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder können Fernsehen. Reinbek 1994.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder haben Ängste. Von starken Gefühlen und schwachen Momenten. Reinbek 1997.
- ROTH, GERHARD: Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M. 1994.
- SCHNOOR, D. U. A.: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig 1993.
- TULODZIECKI, GERHARD U. A.: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995.

Supermann rettet Prinzessin!?

Die Kategorie Geschlecht in Gesellschaft und Medien

● Die Konstruktion von „Geschlecht“

„Wie können keinen Schritt tun, ohne Haltungen einzunehmen, die uns von der Gesellschaft und unserem Geschlecht genau vorgeschrieben sind. Mit jeder Bewegung die wir machen, inszenieren und erschaffen wir unsere Geschlechterrolle – und unsere Ungleichheit – neu“ (ROBERT VON RANKE-GRAVE: IN: BIEGLER u.a. 1995, S. 41).

Wir sind es gewohnt, unsere Mitmenschen in „männliche“ und „weibliche“ Individuen zu unterteilen. Wir tun dies in der Regel aufgrund offensichtlicher Geschlechtsmerkmale, die uns als Anhaltspunkte dienen. Sie begegnen uns einerseits auf der Ebene der genetisch und hormonell bedingten Faktoren, die für die Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale zuständig sind und das biologische Geschlecht (sex) bestimmen. Zum anderen begegnen sie uns aber auch im Verhalten eines Menschen, denn Umweltfaktoren sowie die inneren Bedingungen eines Individuums bestimmen ebenfalls das Geschlecht mit, allerdings auf einer „sozialen“ Ebene (gender).

Die Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen hat seit jeher die wissenschaftliche Forschung beschäftigt. Was zeichnet einen Mann aus, was eine Frau? Mit großer Regelmäßigkeit bezogen sich die ForscherInnen unterschiedlichster Fakultäten (Soziologie, Psychologie, Anthropologie usw.) zur Beantwortung dieser Frage auf die Aussagen der Biologie. An das biologische Geschlecht und seine vermeintliche Naturhaftigkeit wurden gewisse geschlechts-„spezifische“ Zuschreibungen gekoppelt und blieben bis weit in die 60er Jahre hinein unhinterfragte Tradition: Die Zeugungsfähigkeit des Mannes und die Gebärfähigkeit der Frau schienen vorzugeben, was Frauen und Männer „natürlicherweise“ können, sollen und dürfen. Der Frau gehörte der „innere“, der häusliche Lebensraum und dem Mann der „äußere“, öffentliche Raum zur Artikulation und zur Gestaltung der jeweiligen Lebensaufgaben.

Bereits die frühe feministische Forschung der 70er Jahre hat sich mit den

Ursachen und Folgen dieser scheinbar selbstverständlichen Zuschreibungen beschäftigt und die daraus resultierenden Ungleichbehandlungen und Chancenungleichheiten von Männern und Frauen in das gesellschaftliche Bewußtsein getragen. An der weiblichen Sozialisation wird innerhalb dieser frühen feministischen Sozialisationstheorien besonders die Benachteiligung durch gesellschaftliche Mechanismen hervorgehoben. Die „Geschlechterforschung“ der 80er und 90er Jahre hat hier einen Perspektivenwechsel vorgenommen. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird von heutigen ForscherInnen nicht mehr verstanden als gegebenes und geschlossenes (patriarchalisches) System, sie ist nicht nur äußerer Zwang. Die Gesellschaft prägt nicht nur, sondern sie wird von den in ihr lebenden Individuen selbst hergestellt. Diese Einsicht bedeutet, daß wir alle, Männer und Frauen, unsere gesellschaftliche Realität aktiv mitgestalten. Wir werden nicht einseitig geprägt, auch wir prägen durch unser tägliches Handeln, unsere Interaktionen mit anderen Menschen, die Gesellschaft. Da wir die Kategorie „Geschlecht“ nicht allein als eine biologische verstehen, sondern auch als eine soziale Kategorie, die kulturell gewachsen ist, gilt die Feststellung von der aktiven Konstruktion des Geschlechts und vor allem des Geschlechterverhältnisses auch hier.

Welche Bedeutung hat das Wissen um diese Konstruktion von Geschlechtern für die pädagogische Arbeit? Die Bedeutung liegt auf zwei unterschiedlichen Ebenen, denn sie betrifft einmal den Blick auf die pädagogisch handelnde Person, die sich selbstreflektierend mit ihrer eigenen Geschlechterrolle auseinandersetzt. Und sie betrifft zum anderen den Blick auf die Mädchen und Jungen, mit denen sie arbeitet.

Gleichgültig, wie sehr wir im Kindergartenalltag eine Gleichbewertung bzw. Gleichbehandlung der Kinder anstreben, wir müssen feststellen: Unsere Wahrnehmung von Jungen und Mädchen, deren äußerer Erscheinung und deren Tun, orientiert sich immer wieder mehr oder weniger stark an den kulturell gewachsenen Geschlechterstereotypen. Diesen Stereotypen entsprechend empfinden wir bestimmte Verhaltensweisen der Kinder als angemessen, als normal. So fällt es uns wahrscheinlich leichter, Attribute wie: passiv, zugewandt, empatisch, mütterlich usw. einem Mädchen zuzuordnen, als einem Jungen. Und sollten wir einen typischen Jungen beschreiben, würden uns wohl in der Regel Begrifflichkeiten wie: durchsetzungsfähig, dominant, stark usw. einfallen. Obgleich sicherlich alle pädagogisch Tätigen mehr als nur einmal die Erfahrung gemacht haben, daß einzelne Mädchen und Jungen auch ganz untypisch sein können, und obgleich wir wissen, daß bestimmte Verhaltensweisen nicht automatisch an ein Geschlecht gekoppelt sind, scheinen uns diese auch von uns selbst verinnerlichten Rollenzuschreibungen immer wieder einzuholen.

● Jungen und Mädchen im Kindergarten

Wenn Mädchen und Jungen mit drei Jahren in den Kindergarten kommen, haben sie bereits eine Vorstellung von ihrem biologischen Geschlecht, sie wissen, ob sie ein Junge oder ein Mädchen sind. Das „kulturelle“ Geschlecht, die Geschlechterrolle, die bestimmt, was Jungen und Mädchen können, sollen und dürfen, entwickelt sich ungefähr zu diesem Zeitpunkt.

An die Geschlechterrollen sind viele Bündel von Definitionen, Einstellungen, sprachlichen Bezügen und Äußerungen gebunden. Geschlechterrollen werden aber auch von Kindern nicht einfach gelernt und übernommen bzw. kopiert. Auch hier gilt das bereits oben Beschriebene: In ihren Interaktionen, in denen immer wieder neu jede Art von Verhalten „ausgehandelt“ wird, machen die Kinder ihre persönlichen „Erfahrungen“, sie interpretieren ihre eigene Identität und entwickeln sie weiter (vgl. TILLMANN 1990 S. 22). So werden sie handlungsfähige Gesellschaftsmitglieder und einmalige Individuen. Jungen und Mädchen eignen sich also die Zuschreibungen, die Sprachsymbole, Normen und Werte ihrer sozialen Umgebung in reflexiver Weise an. Die Vorbilder innerhalb der Familie und die Vorbilder im familiennahen Umfeld (Großeltern, Kindergarten, FreundInnen) spielen hierbei eine übergeordnete Rolle.

Innerhalb des Erziehungsprozesses und im Verlauf der Sozialisation „merken“ die Kinder durch Beobachtung, Imitation, Strafe und Belohnung, daß es scheinbar „geschlechtsstypische“ Unterschiede zwischen dem, was sie als Junge oder Mädchen dürfen, gibt. Sie lernen aus ihren Erfahrungen, beginnen sich „typischer“ zu verhalten und werden in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert.

Im Kindergartenalltag fällt auf, daß viele Jungen und Mädchen ihre „spezifischen“ Thematiken, die sie aus der gesellschaftlichen Realität ziehen, bearbeiten. Viele Jungen thematisieren das „Starksein“, viele Mädchen dagegen das „Schönsein“. Kleine Kinder spielen überwiegend spontane Freispiele (Imitationsspiele), in denen sie die ihnen bekannte Realität meist stark typisiert reproduzieren und sich so an sie anpassen. Es ist nicht verwunderlich, wenn sich die Annahme, Mädchen und Jungen seien grundsätzlich verschieden, auch im Bewußtsein vieler ErzieherInnen hartnäckig hält, weisen die kindlichen Verhaltensweisen doch oft große Unterschiede auf.

Das geschlechts„typische“ Verhalten und Empfinden von Kindern kann als Repräsentanz einer geschlechtsspezifisch strukturierten Umwelt angesehen werden. Je stärker die Umwelt seitens der Sozialisationsagenturen bestimmte Erziehungsziele verfolgt (überspitzt: Junge weint nicht, Mädchen balgt nicht!) und z.B. den Wert der sozialen Anpassung und Gleichförmigkeit über den der individuellen Originalität und Kreativität stellt, um so größer wird der gesell-



schaftliche Druck für das Kind, sich gemäß der Geschlechtsrollenerwartungen zu verhalten. Die Selbstverwirklichungstendenzen des Kindes werden dabei eingeschränkt, der individuelle Gestaltungs- und Einflußbereich des Mädchens oder des Jungen werden beschnitten.

URSULA SCHEU zufolge weisen die positiven bzw. negativen Sanktionierungen von geschlechtsstypischem Verhalten durch die jeweiligen Sozialisationsinstanzen Züge von Zwang auf. Die Übernahme einer Geschlechterrolle scheint längst nicht immer „freiwillig“ zu geschehen. SCHEU stellt fest, „daß kleine Mädchen häufig lieber Jungen wären, daß die Annahme der weiblichen Geschlechterrolle nicht ohne Widerstand geschieht, besitzt sie doch im Gegensatz zur männlichen keine positive Anziehungskraft. Die Annahme einer Rolle (einer Realität), die Demütigung, Unterdrückung und Ausbeutung beinhaltet, kann nur erzwungen werden“ (SCHEU 1991, S. 10). Folgendes Zitat macht dies deutlich: „Ich weiß das noch genau, ich war vier oder fünf Jahre alt, da wollte ich unbedingt so sein wie ein Junge. Mädchensein, bzw. das, was ans Mädchensein gekoppelt war, z.B. ordentlich sein oder zurückhaltend, fand ich entsetzlich. Ich liebte es, draußen rumzutoben, und spielte mit meinen Brüdern und Freundinnen Piratenfilme nach. Dabei war ich immer ein heldenhafter Pirat und nicht eine der Frauen, die in solchen Filmen in unbequemen Kleidern unter Deck rumsitzen und nix vom Leben mitkriegen. Die Männerklamotten waren überhaupt viel besser, und die Männer hatten was zu sagen. Ich durfte als Pirat in Maßen frech sein, durfte auch mal rumbrüllen, mich prügeln, ohne gleich Ärger zu kriegen. Aber wenn jemand sagte: »Du bist ja wie ein Junge«, war ich irgendwie zutiefst beleidigt! Ich wollte kein Junge sein, aber ich fühlte mich auch bestärkt, wenn mich manche dafür hielten. Und dennoch gab es eine Ungleichbehandlung zwischen meinen Brüdern und mir, das verstärkte sich mit zunehmendem Alter, als man auch sah, daß ich ein Mädchen war. Ab da ging's bergab, (lacht) ich durfte viel weniger als die Jungs, ja, so war das“ (FRANCES, 34).

„Junge-Sein“, das macht dieses Zitat deutlich, ist von vielen Mädchen ein „geheimer“ Traum. Sie beneiden die Jungen um ihre Unabhängigkeit und ihr Selbstbewußtsein. Die Kehrseite dieser „jungenspezifischen“ Zuschreibungen



aber ist, daß viele Jungen sich fürchten, zuviel „Gefühl“ und Weichheit zu zeigen, da dieses „weibliche“ Verhalten sie scheinbar abqualifiziert. „Anstatt Jungen beizubringen, daß Niederlagen, Angst und Kummer auch zu einem männlichen Leben dazugehören, möchten viele Erwachsene Jungen lieber in Zustände vermeintlicher Großartigkeit und Rücksichtslosigkeit hineinmanövrieren“ (NEUTZLING/SCHNACK 1991, S. 134). Um den Jungen gerecht zu werden, sollten jedoch auch sie die Möglichkeit erhalten, ihre »weichen Gefühle« zu entdecken und zu leben, um somit zu einem kompetenten sozialen Umgang mit sich und anderen zu gelangen. Mädchen wiederum müssen erkennen, daß nicht nur das Aussehen und die Ausübung von „weiblichen“ Qualitäten das „Mädchen-Sein“ ausmachen. „Kindergartenkinder (sind) nicht grundsätzlich (...) an einen ‚Geschlechtstraditionalismus‘ gekettet (...); aber um die grundsätzlich gegebenen Verhaltensspielräume nützen zu können, brauchen sie eine Erziehungsumwelt, die sie zu geschlechtsflexiblem Verhalten befähigt, statt sie zu geschlechtstypischen Reaktionen aufzufordern“ (FRIED, in: FAULSTICH-WIELAND 1995, S. 108).

Fest steht, daß auch der Kindergarten großen Einfluß auf die Entfaltung der kindlichen Geschlechterrollen hat. In den meisten bundesdeutschen Einrichtungen des Vor- und Grundschulbereiches arbeiten bekanntermaßen hauptsächlich Frauen. Diese „Frauendominanz“ birgt für beide Geschlechter Nachteile. Zum einen finden die Jungen auf ihrer Identitätssuche keine Männer Vorbilder, die ihnen (möglichst vielfältige und positive) Identifikations-

möglichkeiten bieten. Weiterhin wird den Jungen von den Erzieherinnen häufig mehr Beachtung geschenkt als den Mädchen, und sie erhalten eher positive Rückmeldungen (vgl. FRIED 1989, S. 16). Dies rührt sicher auch daher, daß sich Jungen häufiger durch lautes und raumgreifendes Benehmen bemerkbar machen und die Aufmerksamkeit, die sie benötigen, einfordern. Dieses Raumverhalten und die Beanspruchung von Terrains wird in unserer Gesellschaft und so auch in unserem Kindergarten eher den Jungen zugestanden als den Mädchen. Auf diese Weise werden Verhaltensnormen weitergereicht (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1995, S. 81). Die Mädchen werden entsprechend von den ErzieherInnen weniger beachtet. Zum einen, weil von außen „weibliche“ Eigenschaften wie „soziale Kompetenz“ oder „Hilfsbereitschaft“ als gegeben vorausgesetzt werden, ein pädagogisches „Bemühen“ scheint weniger notwendig. Zum anderen, da Mädchen tatsächlich zumeist ihr „typisch weibliches“ Verhalten (leise, zugewandt etc.) zeigen und von daher ein Eingreifen in ihr Verhalten viel seltener notwendig ist. Es ist also wichtig, daß wir uns als pädagogisch Tätige unserer eigenen Rollenstereotypen bewußt sind und unser Verhalten gegenüber den Jungen und Mädchen immer wieder neu reflektieren. Nur so können wir den Kindern die Freiheit gewähren, sich entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse zu entfalten.

● Die Rolle der Medien bei der Konstruktion von Geschlechterrollen

„Gerade in Werbespots und Filmen finden sich Klischees und Geschlechterrollenstereotypen in Reinkultur“ (BAUER/HENGST 1980, S. 132).

Medien und der Medienverbund (Videofilme und dazugehörige Spielwaren, Kleidung, Hörspielkassetten etc.) sind ein Sozialisationsfaktor neben der Familie, der „Peergroup“ (Gleichaltrigengruppe) oder den Bildungsinstitutionen. Auch sie transportieren bestimmte (Leit-)Bilder oder stereotype Bewertungen und Vorstellungen von dem, was ein „Mädchen/eine Frau“ oder einen „Jungen/Mann“ ausmacht. Wenn wir davon ausgehen, daß Medien auch im gewissen Rahmen immer gesellschaftliche Realitäten widerspiegeln, so ist es nicht verwunderlich, daß wir allerorten geschlechterrollenstereotype Bilder und Zuordnungen zu sehen und zu hören bekommen. Die Stereotypen in den Medien sind zumeist noch konservativer als in der gesellschaftlichen Realität. Man könnte fast meinen, viele Medienschaffenden haben von der „Gleichstellung der Geschlechter“ noch nie etwas gehört, denn sie verzerren auch am Ende der 90er Jahre in vieler Hinsicht das Bild vom „Mann-Sein“ und „Frau-Sein“ auf das Drastischste.

Auch dann, wenn der Einfluß der Medien nicht direkt ist und die Übernahme von Geschlechterrollen sich nicht linear abspielt, so ist die Auswirkung der medialen Vorgaben auf das Bewußtsein nicht zu unterschätzen. Stereotype Rollenbilder in den Medien können, so BECKMANN, vor allem dann verstärkend und verfestigend wirken, wenn sie auf bereits vorhandene Einstellungen stoßen (vgl. BECKMANN 1993, S. 1). Natürlich spielen bei der Verarbeitung von Medieninhalten neben den Medien selbst auch das Umfeld und die Persönlichkeit eines Jungen/Mädchens eine große Rolle. Zudem bestimmt die aktuelle Situation, in der ein Kind steckt, seine/ihre Sehnsüchte, Wünsche, Interessen, Fähigkeiten usw., die Mediennutzung mit. Kinder „picken“ sich in der Regel entsprechend ihren Bedürfnissen nach „Stärke“, „Mut“ oder „Zärtlichkeit“ aus dem Medienangebot das heraus, was sie für ihre Entwicklung brauchen. Aber hier besteht leider ein Ungleichgewicht im Angebot für Jungen und Mädchen.

Die individuellen Charaktere der Personen in den Medien (Comics, Filme, Kinderbücher, Spielfiguren etc.) sind fast immer auf „archaische“ Muster reduziert. Die Guten sind meist auch die Schönen, die Besonderen, die GewinnerInnen (dies gilt für männliche und weibliche Figuren). Das Bild des Mädchens ist hierbei zwar vielseitig, z.B. sportlich, zickig, lustig, pfiffig, aber besonders auffällig ist, daß Mädchen schön und modebewußt (Attribute wie saubere Kleider, langes Haar) sein müssen. Der Junge wird als pfiffig, heldenhaft, schlau und witzig dargestellt, aber er darf nicht wirklich versagen, er muß seinen „Mann“ stehen. RIESMANN meint, daß Kindern durch die Stereotypisierung Identifikationsmöglichkeiten genommen werden (vgl. RIESMANN aus: BAUER/HENGST 1980, 23 f.). So weist z.B. die Werbung, die sich an Vor- und Grundschulkindern richtet, häufig klischeebesetzte Mädchen- und Jungendarstellungen auf (vgl. SCHNATMEYER/SEEWALD 1998, S. 242). Werbespots, die sich an Mädchen richten (z.B. Barbiespielzeug, Schminkutensilien), sind meist in softer Farbe getaucht, langsam geschnitten und mit einschmeichelnder Musik untermalt. Die Werbung für Jungen-Produkte (z.B. Actionspielzeug, Technik, Fahrzeuge) ist eher kontrastreich getönt; sonore Männerstimmen und schnelle Schnitte erzeugen besondere Dynamik. „In den Werbespots werden die gängigen Normen und Verhaltensweisen vermittelt. Durch stereotype Rollenfestlegungen von Mann und Frau – wobei die Frau immer mit Schönheit, der Mann mit Autorität, Erfolg und materieller Sicherheit in Verbindung gebracht werden – fixiert das Fernsehen das zuschauende Kind bereits von Klein auf auf die ihm von der Gesellschaft zugewiesene Rolle. (...) Fernsehwerbung verzichtet bewußt auf Differenzierung“ (Projektgruppe Kinderfernsehen 1975, S. 78).

Auf dem Spielzeugmarkt gibt es ähnliche Stereotypen. Angepriesene Mädchenspielzeuge weisen zumeist häusliche oder soziale Bezüge auf, wohinge-





gen sich Jungen-
 spielzeuge auf eine zu-
 künftige Berufswelt oder ein abenteuerliches
 Agieren beziehen. In einem Spielzeugprospekt von
 „Fischer-Price“ steht beispielsweise ein Mädchen in der
 Küche, während der Junge nach dem Motto: „Werken und Basteln wie die Gro-
 ßen!“ mit Plastikwerkzeug hantiert. Ein „Matchbox“-Prospekt bildet von vorn-
 herein nur Jungen ab, während das „Barbie-Trendjournal“ hauptsächlich die
 weiblichen Fans ansprechen soll. Hengst findet heraus: „Wenn auf der
 Verpackung von komplizierten Baukästen o. ä. technischem Spielzeug Mäd-
 chen abgebildet sind, dann nie als solche, die mit dem Material aktiv umgehen,
 sondern immer nur als Zuschauerinnen oder Bewunderinnen der spielenden
 Jungen“ (BAUER/HENGST 1980, S. 128).

Industriespielwaren können als „heimliche Miterzieher“ angesehen wer-
 den. Sie konstruieren und vermitteln vermeintlich richtige Weltbilder, Verhal-
 tensmuster und gesellschaftliche Werte. Da beim kindlichen Spiel die Realität
 unreflektiert bleibt, wird eine Anpassung an bestehende Muster meistens ohne

nachzudenken vollzogen. Die Entwicklung eigenständiger und zukunftsbezo-
 gener Lebensformen und -anschauungen wird dadurch behindert (vgl.
 SCHOTTMAYER, in: KAZEMI-VEISARI 1989, S. 5).

Allerdings sind die Werbung und der Spielwarenmarkt nicht die einzigen
 Bereiche der kindlichen Alltagswelt, in der sich tradierte Vorstellungen von
 dem, was Jungen oder Mädchen „ausmacht“, halten. Auch in Kinderbüchern
 oder auf Hörspielkassetten finden sich fragwürdige, starre Rollenzuschrei-
 bungen, die der Gleichstellung der Geschlechter entgegenlaufen. Das ist von
 daher kritisch zu betrachten, weil von vielen Kindern diese Medien immer wie-
 der angesehen bzw. angehört werden, und zwar „in einer Zeit, in der die
 Entwicklung der Geschlechtsidentität besonders wichtig ist“ (SCHEU 1991,
 S. 97). In 30% der Bilderbücher haben Mädchen zwar tragende Rollen, aber
 nur in 6% aller Bilderbücher erscheinen die Mädchen im Titel (Jungen hinge-
 gen in 43%). Auch die meisten Tierfiguren in Mediengeschichten sind männ-
 liche Protagonisten (vgl. BECKMANN 1993, S. 1). „In Bilderbüchern kommen
 auf eine Abbildung eines weiblichen Wesens elf männliche. Werden die
 Abbildungen der Tiere miteinbezogen (...), dann kommen auf ein weibliches
 Wesen sogar 95 männliche“ (SCHEU 1991, S. 98). Wenn wir bedenken, daß die
 Hälfte der Weltbevölkerung aus weiblichen Menschen besteht, so verwundert
 es doch sehr, wie sich die Bilderbuchwirklichkeit darstellt. Zudem befinden
 sich Mädchen (in allen Medien, auch in vielen Computerspielen) häufig in
 einer Opferrolle, aus der sie von einem Jungen befreit werden müssen. Egal,
 ob es sich um eine Prinzessin (*Schneewittchen*) handelt oder um ein ganz nor-
 males Mädchen („Die Geschichte von Elise“): Nur selten werden alte
 Rollenklischees von der hilflosen, wenngleich schönen Prinzessin durchbro-
 chen, wie z.B. in dem Bilderbuch *Prinzessin Pfiffigunde*. In dieser Geschichte steht
 nicht die Heirat, sondern die glückliche Verwirklichung des eigenen Lebens im
 Vordergrund.

Ein wichtiger Hinweis ist in diesem Zusammenhang, daß Mädchen in ihrer
 Lebensplanung durchaus auch andere als die in den Medien vorgegebenen
 Rollenbilder entwickeln. Jungen hingegen orientieren sich sehr stark an den
 vorgefundenen „Mädchenbildern“. So erhalten die Jungen eine Vorstellung
 vom Mädchensein, die mit der Realität nicht übereinstimmt. Mädchen müssen
 sich demzufolge nicht nur von den Rollenzuweisungen der Bilderbücher
 abgrenzen, sondern auch dem Rollenklischee der Jungen entgegentreten.

Auch in Filmen gibt es für Mädchen und Jungen wenige Identifikations-
 figuren, die ein breites Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten aufweisen.
 Zwar sehen Mädchen oftmals die gleichen Sendungen im Fernsehen wie
 Jungen (mit männlichen Helden), und auch dies kann sie zu Rollenspielen und
 Auseinandersetzungen einladen, aber die emotionale Identifikation mit dem
 Protagonisten der Geschichte erlebt einen Bruch (vgl. BARTHELMES u.a. 1991,

S. 167). In der Untersuchung von BARTHELMES u.a wurde auch herausgefunden, daß Mädchen sich weniger für das Fernsehen interessieren, da ihnen hier wenig ansprechende Rollenmodelle angeboten werden (a.a.O.).

Es gibt natürlich auch Medienheldinnen wie *Pippi Langstrumpf* oder *Ronja Räubertochter*, die ein anderes Bild von Mädchen vermitteln, aber sie zählen auch nicht zu den „echten“ Mädchen. Sie gelten als burschikos, denn sie bewegen sich relativ unabhängig und anarchistisch in der Welt. Hierbei sind sie mutig und stark, laut und entscheiden sich gegen die Kleiderordnung, wie sie sich traditionell für Mädchen schickt.

Heranwachsende Mädchen müssen sich auch am Ende des Jahrtausends aus einem doch eher einseitigen Programm die Identifikationsfiguren herausuchen, die am ehesten ihren Interessen, Neigungen und Fragen entsprechen. Ihre Themen und die Modelle, die sie aus ihrem eigenen Leben kennen oder sich wünschen, kommen in den Bilderwelten selten zur Sprache, ihre Sichtweisen scheinen keinen Platz zu haben (vgl. MÜHLEN-ACHS/SCHORB 1995, S. 119). Es wird immer wieder deutlich, daß Mädchen auch durch den Sozialisationsfaktor „Medien“ frühzeitig die Erfahrung von gesellschaftlicher Unterordnung/Nichtexistenz in einer männlich dominierten Welt machen. Denn die Dominanz der Jungen und die Bedeutungslosigkeit von Mädchen ist in den Medien leider immer noch ein Spiegel der gesellschaftlichen Realität. Jungen und Mädchen werden ganz unterschiedliche Identifikationsmodelle angeboten. Durch eindimensionale Darstellungsweisen werden die Jungen und Mädchen auf unterschiedliche (Spiel-)Verhaltensmuster festgelegt. Eine zu starre Festlegung ist aber aus sozialisatorischer Sicht bedenklich, da Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt werden. Unterschiedliche Vorlieben und Verhaltensweisen entwickeln sich nicht nur durch den „kleinen Unterschied“ und aufgrund jungen- und mädchentypischer Bedürfnisse, sondern auch durch Zuschreibungen.

● Fazit

Durchbrochen werden können gesellschaftlich gewachsene, patriarchale Wertmaßstäbe nicht von den Kindern. Vielmehr sollten während des Sozialisationsprozesses gleichberechtigte Bilder vorgelebt werden, so daß es für Kinder möglich wird, Verhaltensweisen anzunehmen, die ihnen gefallen und die ihnen entsprechen – und zwar nicht aufgrund ihres „biologischen“ Geschlechts. Den Kindern müssen Möglichkeiten einer individuellen Entfaltung gegeben werden. Ein kindgerechtes und vielfältiges Medienangebot ist in diesem Zusammenhang ebenso zu fordern wie eine Medien- und Vorschulpädagogik, die sich der Dimension der Geschlechtsrollenspezifik bewußt ist

und auf Gleichberechtigung hinarbeitet. Jungen und Mädchen bedürfen einer Unterstützung, die sie in ihrer Entwicklung sowohl emotional als auch kognitiv anspricht, den Kopf und den Bauch, also die bisher sog. „männlichen“ und „weiblichen“ Fähigkeiten ausbaut. Hier kann die rezeptive und praktische Medienarbeit mit Mädchen und Jungen (in sowohl geschlechtergetrennten als auch koedukativen Gruppen) ein Forum zur Verfügung stellen, auf dem einerseits die Mädchen selbst und ihre Themen den höchsten Stellenwert besitzen, und andererseits Jungen und Mädchen andere als die ihnen zugeschriebenen Rollen ausprobieren können.



- AXELI-KNAPP, GUDRUN/WETTERER, ANGELIKA (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br. 1995.
- BADINTER, ELISABETH: Ich bin Du. Die neue Beziehung zwischen Mann und Frau oder Die androgyne Revolution. München, Zürich 1986.
- BARTHELMES, JÜRGEN/FEIL, CHRISTINE/FURTNER-KALLMÜNZER, MARIA: Medien-erfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele, Gespräche, soziale Beziehungen. DJI, München 1991.
- BAUER, KARL W./HENGST, HEINZ: Wirklichkeit aus zweiter Hand: Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980.
- BECKMANN, MARIA: Typisch Frau oder muß Frau lernen, ihren Mann zu stehen? Geschlechtsspezifische Angebote in Unterrichts- und Massenmedien. In: Texte zur Medienpädagogik 2. Niedersächsisches Landesverwaltungsamt – Landesmedienstelle (Hg.). Hannover 1993.
- BEINZGER, DAGMAR/EDER, SABINE/LUCA, RENATE/RÖLLECKE, RENATE (Hg.): Im Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Dokumentation, Wissenschaft, Essay, Praxismodelle. Schriften zur Medienpädagogik (26) der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hg.), Bielefeld 1998.
- BIEGLER, ANGELA/BUSSE-GÜNTHER, ASTRID/MEISSNER, SABINE/PETER, MARINA: Kindheit heute. Vorschläge für Elternbildungsveranstaltungen. Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (Hg.) Hannover 1995.
- BILDEN, HELGA: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, KLAUS/ULRICH, DIETER (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1994, S. 279–301.
- BLANK-MATHIEU, MARGARETE: Jungen im Kindergarten. Frankfurt a.M. 1996.
- BLANK-MATHIEU, MARGARETE: Kleiner Unterschied – große Folgen? Zur geschlechtsbezogenen Sozialisation im Unterricht. Freiburg 1997.
- BRENNER, GERD/GRUBAUER, FRANZ (Hg.): Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen. Weinheim, München 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995.
- FRIED, LILIAN: Sexismus im Kindergarten, Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz 1989.
- HAGEMANN-WHITE, CAROL: Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Opladen 1984.
- JÜRGENSEN, SIGRID: Spielwaren als Träger gesellschaftlicher Autorität: ein Beitrag zur visuellen Soziologie. (Europäische Hochschulschriften: Reihe II, Pädagogik Bd. 104) Frankfurt a. M., Bern 1981.
- KAZEMI-VEISARI, ERIKA: Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion von Spielwaren in der Gegenwart: e. Analyse ihres wesentl. Beitr. zur Entfremdung in der Kindheit und zur Problematik in der Institution Kindergarten. 2. Auflage, Fankfurt a. M. 1989.
- MÜHLEN-ACHS, GITTA/SCHORB, BERND (Hg.): Geschlecht und Medien. München 1995.
- NEUTZLING, RAINER/SCHNACK, DIETER: Jungs sind halt so! Wirklich? Acht Thesen zu einem vernachlässigten Thema. In: BRENNER/GRUBAUER (Hg.) 1991, S. 133 – 136.
- Projektgruppe Kinderfernsehen: Wenn Ernie mit der Maus in der Kiste rappelt. Fischer, 1975.
- RENDTORFF, BARBARA: Geschlecht und Kindheit; psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität; Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter. Frankfurt a.M./Königstein/Taunus 1997.
- SCHEU, URSULA: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1991.
- SCHNATMEYER, DOROTHEE/SEEWALD, KERSTIN: Pink für Mädchen, Action für Jungen. Rollenbilder in kinderspezifischer Werbung. Ergebnisse einer Studie. In: BEINZGER/EDER/LUCA/RÖLLECKE (Hg.): Im Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld 1998, S. 242–251.
- THEUNERT, HELGA (Hg.): Einsame Wölfe und schöne Bräute. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. BLM-Schriftenreihe, Bd. 26. München 1993.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg 1990.
- ZEITSCHRIFT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK: medien praktisch: Der Geschlechtsspezifische Aspekt. Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik e.V. (Hg.), Frankfurt, Heft 79, August 1996.

[Seite 98 bis 141]

Teil 2

**Modelle für die
medienpädagogische
Elternarbeit und -beratung**



Medienbezogene Elternbildung und Familienberatung als lebenspraktische Sozialisationshilfe¹

Einige Essentials

Medien- und kommunikationspädagogische Elternberatung und Familienbildung lassen sich als lebensnahe Sozialisationshilfen beschreiben, die durch drei zentrale Gesichtspunkte bestimmt sind:

1.) Für eine erfahrungs- und subjektorientierte Bildungs- und Beratungskonzeption geht es zunächst um die Rekonstruktion subjektiver Deutungsmuster sowie die Entstehungs- und Wirkungsweise von Alltagswissen. Dies gilt auch für die Medien, den Mediengebrauch und die kommunikationspädagogischen Handlungskonzepte. Die Familien bzw. Eltern kommen mit einem Gemenge aus alltäglichem Wissen und wissenschaftlichen Wissens-elementen in eine entsprechende Veranstaltung – von Wissens-elementen, denen fast immer ein vereinfachtes Reiz-Reaktions-Modell zugrunde liegt: Sie führen die Übermotorik der Kinder am Montagmorgen auf den zu hohen Fernsehkonsum am Wochenende zurück; sie interpretieren aggressive Handlungen der Kinder als Nachahmung von Fernsehvorbildern; sie sehen die Zunahme des Aggressions- und Angstpotentials bei Kindern als direkte Folge des Fernsehens; sie deuten die Beziehung „Fernsehen/Kind“ im Sinne eines Stimulus-response-Mechanismus. Sie betrachten die Phantasielosigkeit der Kinder als Folge des Medienkonsums, oder die Sprach- und Spielunfähigkeit der Heranwachsenden wird monokausal mit der Vorliebe für das Fernsehen erklärt. Nun geht es nicht darum, „falsche“ Deutungsmuster (über Medien) zu entlarven. Ziel ist es vielmehr, brüchig oder fragwürdig gewordene Deutungsmuster durch reflektierte und erweiterte zu ersetzen oder zu ergänzen. Die verstehend-interpretative Beratung stößt Lern- und Erfahrungsprozesse an und begleitet sie, strukturiert Erfahrungen, bietet alternative Interpretationsmuster an.

2.) Dies setzt voraus, den Prozeß des Lernens und der Beratung als Erfahrungsprozeß zu gestalten. Anders ausgedrückt: Es geht zunächst einmal um die Erfassung der Binnenperspektive, der „inneren Realität“ der TeilnehmerInnen, zugleich aber auch darum, die Deutungsmuster der TeilnehmerInnen als relevante Faktoren in der Beratung ernst zu nehmen. (Medien-

bezogenes) Alltagswissen hat für die Familien Handlungsrelevanz, soll heißen: In den zur Verfügung stehenden Deutungsmustern sind beispielsweise (klišeehafte) Sichtweisen und (vereinfachte) Interpretationen medienbezogener Handlungen von Kindern („Das kommt ja doch nur vom Fernsehen!“ „Dieser verfluchte Fernseher, was kann ich dagegen schon machen!“) ebenso enthalten wie Orientierungs- und Rechtfertigungsmuster („Kinder sehen schon genügend fern, deshalb unterbinde ich jedes Gespräch darüber!“ „Man muß anderen Eltern ein schlechtes Gewissen machen wegen des zu vielen Fernsehens, vielleicht ändert sich ja dann etwas!“) für das jeweilige pädagogische Handeln. Die Vermittlung von Wissen und die Erweiterung von Handlungskompetenzen setzt an den lebensgeschichtlich geprägten Deutungsmustern und den alltagspraktischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen an, bringt sie auf den Begriff, versucht, sie zu systematisieren und zu differenzieren. Entscheidend ist dabei eine berufsethische Verantwortung des Beraters/der Beraterin. Der Bildungs- und Beratungsprozeß knüpft zwar an die Erfahrungen der Eltern an, gleichwohl bleibt die Reichweite des Eingriffs (in Deutungsmuster oder pädagogische Alltagshandlungen) offen. Die Eltern haben die Möglichkeiten des Rückzuges und des Widerstands. Bezugspunkt dieser berufsethischen Verantwortung „ist die Bewußtheit der biologischen und sozialen Struktur des Menschen. Es ist eine Ethik, die aus menschlicher Reflexion entspringt und die die Reflexion, die das Menschliche ausmacht, als ein konstitutives soziales Phänomen in den Mittelpunkt stellt. Wenn wir wissen, daß unsere Welt notwendig eine Welt ist, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, dann können wir im Falle eines Konfliktes mit einem anderen menschlichen Wesen, mit dem wir weiterhin koexistieren wollen, nicht auf dem beharren, was für uns gewiß ist (auf einer absoluten Wahrheit), weil das die andere Person negieren würde. Wollen wir mit der anderen Person koexistieren, müssen wir sehen, daß ihre Gewißheit (so wenig wünschenswert sie uns auch erscheinen mag) genauso legitim und gültig ist wie die unsere. Wie unsere Gewißheit ist auch die Gewißheit des anderen Ausdruck seiner Bewahrung der Strukturkoppelung in einem Existenzbereich (so wenig verlockend uns dieser Bereich auch erscheinen mag). Die einzige Chance für die Koexistenz ist also die Suche nach einer umfassenderen Perspektive, einem Existenzbereich, in dem beide Parteien in der Hervorbringung einer gemeinsamen Welt zusammenfinden. (...) Das Wissen um dieses Wissen ist der soziale Imperativ jeder auf dem Menschlichen basierenden Ethik.“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 264 f.).

3.) Das Beratungskonzept ist (darauf hatte ich hingewiesen) auf Handlungsorientierung hin angelegt. Es nimmt die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen nach Hilfestellung und Unterstützung ernst, indem es nicht nur Identitätswürde angesichts einer Krisenerfahrung ausprobiert oder angemessene

Deutungsmuster bereithält. Die Konzeption trägt zugleich dazu bei, die alltägliche Lebens- und Erziehungspraxis zu reflektieren, sich mit anderen Eltern zu verständigen oder sich angesichts neuer Erfahrungen rückzuversichern.

● *Subjektorientierung und Übertragbarkeit*

Eine an den Deutungsmustern der Familien ausgerichtete Bildungs- und Beratungspraxis bietet drei Vorteile:

1. die Subjektorientierung,
2. die Differenzierung der Deutungsmuster und
3. die Übertragbarkeit der in der Beratung erfahrenen Prinzipien auf die Familienerziehung.

Unbestreitbarer Vorteil des Ansatzes ist die *Subjektorientierung*. Das Individuum steht mit seinen Wünschen und Kommunikationsansprüchen im Mittelpunkt. Diese Erfahrungen haben die Familien in ihren Rückmeldungen bestätigt. *Subjektorientierung* zieht aber auch die Anerkennung einer perspektivischen Wahrnehmung von Wirklichkeit nach sich. Anders ausgedrückt: Die Wahrnehmung von Realität geschieht immer auf dem Hintergrund je subjektiver Alltagserfahrungen. Damit ist angedeutet, daß die Lebenswelten jedes Menschen, jeder Familie, jedes Kindes immer nur relativ, nur annäherungsweise wahrgenommen werden können. Das gilt insbesondere für die Medienwelten, die medienbezogenen Nutzungsmuster, das Fernseh- und Leseverhalten, die Vorliebe für bestimmte Genres, die Art und Weise einer ganzheitlichen Mediennutzung etc.. Mediale Wirklichkeiten existieren nicht an sich, sondern immer nur für sich; sie werden stets auf dem Hintergrund von verfügbaren Deutungsmustern interpretiert. Genau dieser Aspekt wird in der öffentlichen Diskussion über Medienwirkungen allzu schnell übersehen. Deshalb bleiben viele Diskussionen auch abstrakt, erscheinen als Alibi. Denn die Interpretation anderer Medienwelten, die Deutung des Mediengebrauchs anderer ist immer nur als allmähliche Näherung zu beschreiben und sollte deshalb mit großer Sorgfalt und Vorsicht geschehen. Vorschnelle Abstempelungen, Stigmatisierungen, aber auch Problematisierungen sollten unterbleiben.

Damit wird zugleich für eine kasuistische Argumentation und für fallbezogene Interpretationen plädiert. Den Eltern wird vermittelt, wie relevant je subjektive *Deutungsmuster* sind. Wer jedoch nur am Alltagswissen anknüpft, um Deutungsmuster zu entlarven, versperrt sich einen Zugang zu anderen Lebens- und Alltagswelten. Deshalb meint die *Differenzierung von Deutungsmustern* nicht die Durchsetzung von übergeordneten Interessen des Beraters oder der

Beraterin. *Differenzierung* vollzieht sich immer dialogisch, sie ist nur als Prozeß des Aushandelns zu beschreiben. Damit ist noch eine weitere Perspektive von medienbezogener Bildung und Beratung als einer praktischen Sozialisationshilfe beschrieben.

Der Dialog über mögliche Strukturierungshilfen oder über alternative Deutungsmuster meint nicht Entmündigung der Eltern, die Unterdrückung von Eigeninitiative. Dialog bedeutet Ermutigung, Ermunterung und Rückgabe der Verantwortung an die pädagogisch Handelnden. Er kann auch dazu führen, persönliche Ängste und Unsicherheiten auszusprechen, wenn es beispielsweise um die Erprobung neuer Handlungsorientierungen geht.

Eine an den Deutungsmustern der Eltern ansetzende Konzeption zeichnet sich durch ihre *Übertragbarkeit* aus. Indem die Familien im Prozeß der Beratung erfahren, wie ich ihre Deutungsmuster ernst nehme, doch zugleich mit ihnen arbeite, indem ich versuche, sie zu differenzieren und zu erweitern, erleben sie ein Vorgehen, das sich in ihre eigene pädagogische Praxis übertragen und in ihrem Handlungsfeld anwenden läßt. Dies gilt insbesondere für die Arbeit mit Kindern.

● *(Medien-)Wissenschaft und (Medien-)Alltag*

Im Gegensatz zu vielen medienpädagogischen Konzeptionen ging es mir nicht um die „pädagogische“ Vermittlung oder Umsetzung medienwissenschaftlicher Theoriebildung (z.B. zur Theorie über die Mediengewalt, zur Theorie der Emotionalisierung durch Medien etc.). Vielmehr muß sich das medienwissenschaftliche Wissen, auch das mittels qualitativer Methoden gewonnene, in seiner je spezifischen alltagspraktischen Relevanz zeigen, d.h. solches Wissen muß den TeilnehmerInnen zugleich plausibel sein und dazu beitragen, Alltagsbewußtsein und Deutungsmuster zu erweitern. Die von mir praktizierte Herangehensweise ging von zwei wichtigen Grundüberlegungen aus:

- Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen
- Verantwortlichkeit der BeraterInnen bzw. FortbilderInnen

Wissenschaftliches Wissen ist nicht per se höherwertig als *Alltagswissen*. Beide unterscheiden sich allerdings in einigen Segmenten: Während sich (medien-)wissenschaftliche Theorien durch Intersubjektivität, Komplexitätserweiterung und Differenzierung auszeichnen, sind Alltagstheorien durch subjektive Plausibilität, Komplexitätsreduktion und Vereinfachung gekennzeichnet. So werden Medienwirkungen aus der Sicht von Alltagstheorien derart interpretiert, daß sie mit Alltagsbeobachtungen und praktizierten Handlungsmustern über-

einstimmen. Die montagmorgendliche Motorik der Kinder wird auf das Fernsehen zurückgeführt, die Auffälligkeit der Kinder ist damit plausibel und einfach erklärt. Gleichzeitig ist die Komplexität des Problems auf ein Maß reduziert, um entsprechend einfach handeln und intervenieren zu können, z.B. im Verbot über ein Gespräch zum Thema Fernsehen, in der Unterdrückung von fernsehbezogenem Nachspielen etc..

Das Ernstnehmen von Alltags- und Lebenswelten der TeilnehmerInnen meint zugleich deren fundamentale Erfahrung, deren auf Konsistenz ausgerichtete Orientierungsmuster im alltäglichen Handeln ernst zu nehmen. Damit wird (ich hatte wiederholt darauf hingewiesen) *Verantwortung* nicht an ExpertInnen mit ihrem theoretischen Wissen abgetreten (z.B. den ForscherInnen, die LeiterInnen einer Fortbildung), vielmehr wird die Verantwortung den gesellschaftlichen Subjekten und pädagogisch Handelnden zurückgegeben, werden deren Beobachtungen und Erfahrungen nicht abgewertet, vielmehr erweitert und vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens, sofern es handlungsrelevant ist, strukturiert. Rückmeldungen von Familien zeigen, daß sie durch die Art und Weise des Vorgehens ermutigt wurden, andere Handlungs- und Vorgehensweisen auszuprobieren.

Die Vermittlung qualitativer Forschungsergebnisse in die gesellschaftliche wie individuelle Praxis erfordert differenziertere, alltags- und lebensnähere Formen der Vermittlung als Vorträge oder auf die ExpertInnen zugeschnittene Darstellungen, geht es doch darum, für die Praxis umsetzbares Wissen zur Verfügung zu stellen. So begreife ich mich demgegenüber als Moderator, der die TeilnehmerInnen auffordert, ihre je spezifischen medienbezogenen Alltagsprobleme einzubringen, der kommunikative Prozesse in den Beratungen organisiert und unterstützt und der versucht, Probleme der jeweiligen Praxisfelder zu strukturieren und auf alltagsnahe Weise zu lösen. Dazu gehört auch, daß ich mein Wissen über die je spezifischen Probleme einbringe. Voraussetzung für diesen Gestaltungsprozeß ist allerdings die Fähigkeit des pädagogischen Verstehens sowie die ethische Verpflichtung, das Vertrauen der TeilnehmerInnen in die Kraft ihrer eigenen Deutungsmuster nicht zu erschüttern, Widerstände gegen erweiterte medienbezogene Deutungsmuster zu respektieren und nicht zu brechen.

● *Einzelfall und Gesamtzusammenhang – zwischen Idealismus und Objektivismus*

Nun hat die Familienberatung und Elternbildung aber nicht nur einen sozialpsychologisch-kompensatorischen Aspekt, es geht mir auch um die Vermittlung eines systematischen Wissens. Ausgangspunkte sind dabei niemals wissenschaftliche Erklärungsmodelle oder Vorgehensweisen. So geht es mir beim Thema „Mediengewalt“ nicht darum, alle Wirkungshypothesen aufzuzählen, zu vergleichen oder den TeilnehmerInnen zur Verfügung zu stellen. Um sich entsprechend zu informieren, erhalten die Familienmitglieder zum Abschluß entsprechende thematische Arbeitsblätter. Wichtiger (im Prozeß der Beratung und Bildung) sind mir (als Ausgangspunkt) die jeweiligen Deutungsmuster der Eltern und deren Relevanz für die Interpretation von Situationen. Mir kommt es darauf an, daß die Eltern mehr Sensibilität für (in diesem Fall) aggressionsbesetzte Kommunikationssituationen erwerben, Deutungsmuster an die Hand bekommen, um mit Situationen, d.h. hier mit aggressiven Handlungen der Kinder, gekonnter umzugehen. Ich stelle einen Rahmen zur Verfügung, innerhalb dessen die TeilnehmerInnen die gehörten und erarbeiteten Informationen reflektierter verarbeiten können. Ziel es nicht, alles, was die Wissenschaft zum Thema Aggression erforscht und dokumentiert hat, zu vermitteln. Es kommt mir vielmehr auf eine methodologische, nicht aber auf eine ontologische Reduktion des wissenschaftlichen Wissens, auf dessen Umsetzung in das jeweilige Praxisfeld an.

Nur so wird es möglich sein, daß erweiterte und differenzierte Deutungsmuster handlungsrelevant werden können. Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt. Nicht selten zeichnet sich wissenschaftliches Vorgehen durch (notwendige) Abstraktionen aus, wobei die Konkretheit an Erfahrungen, die sinnlichen Qualitäten der Untersuchungsergebnisse verloren gehen. Die Einmaligkeit jeder Handlung (z.B. auch der Mediennutzung) wird zugunsten der Verallgemeinerung geopfert. Ich arbeite demgegenüber mit Einzelfällen, gehe von Alltagssituationen aus, bespreche Probleme fallorientiert, ermuntere zu kasuistischer Argumentation. Dabei scheinen in jedem Einzelfall auch Gesichtspunkte durch, die sich auf andere Fälle übertragen lassen oder allgemeinere Zusammenhänge repräsentieren. Entscheidend für die Beratungspraxis bleibt allerdings der einzelfallorientierte Zugriff, gilt es doch nicht, „allen“ Kindern (z. B. bezüglich medienbezogener Probleme) zu helfen, sondern dem Kind, an dem sich die problematischen Symptome im Hier und Jetzt, so wie es sich für die anwesenden Eltern und Kinder darstellt, zeigen. Und nur so ist auch der Transfer in den Alltag jederzeit möglich. Ein Vater drückte das so aus: „Es war gut, daß wir immer Einzelfälle besprochen haben. Dadurch war es mir mög-

lich, auch an andere, selbst erlebte Fälle heranzugehen. Was nutzen mir irgendwelche Durchschnittszahlen, ich hab' es doch mit meinem ganz konkreten Kind und meinen konkreten Problemen zu tun.“

● *Autobiographische Reflexionen*

Das Alltagswissen ist fest in den Biographien der Subjekte verhaftet. Das gilt gleichermaßen für die medienbezogenen Deutungsmuster, die sich im Laufe einer Lebensgeschichte herausbilden und die dann maßgeblich das (pädagogische) Handeln in der Gegenwart bestimmen. Eltern bewerten das medienbezogene Handeln ihrer Kinder nicht selten mit jenen Werthaltungen, die sie in ihrer Ursprungsfamilie bzw. -umgebung erworben haben. Eigene Haltungen werden nicht selten absolut gesetzt, die lebensgeschichtlich geprägten Haltungen anderer Menschen danach bewertet, nicht selten aber auch verkannt. (Medienbezogene) Fortbildungen berühren somit immer auch die biographische Kontinuität von Deutungsmustern, vermögen möglicherweise die im Alltagswissen enthaltenen „geheimen“ Botschaften und Symbole aufzudecken.

Der Weg zu den Deutungsmustern von Kindern und Familien läuft nur über die medienbiographische Reflexion und Rekonstruktion, über die Suche nach Antworten auf Fragen an die eigene Lebens- und Mediengeschichte. Diesen subjektiven Zugang habe ich in der ersten Phase der Beratung und Bildung auf zwei Wegen angestrebt: zum einen durch die Aufarbeitung, die Betrachtung und die Reflexion der eigenen Medienbiographie, zum anderen durch den Versuch, Möglichkeiten zu vermitteln, latente Deutungsmuster zu erschließen, die die eigene Erziehungsarbeit behindern oder blockieren. Um dies zu konkretisieren: So lasse ich Eltern medienbezogene Problemsituationen nachspielen, ihre Medienbiographie rekonstruieren oder eigene LieblingsheldInnen zeichnen oder basteln. Mit dieser Vorgehensweise ist es möglich, die in den Medien gebundenen (bewußten wie unbewußten) Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse den Eltern und Familienmitgliedern bewußter zu machen, d.h. ihnen zur Verfügung zu stellen.

Die Vehemenz, mit der Medien den Alltag und die Kommunikation beeinflussen, zeigt sich u. a. darin, mit welchen Gefühlen die MediennutzerInnen das Wirken der HeldenInnen in den Medien begleiten: Diese führen das vor, was man sich vielleicht selbst nicht gestattet, in sie kann man jene Gefühle hineinlegen, die man möglicherweise unterdrückt. Wer also über beliebte Fernsehserien oder Kinostars redet, spricht immer auch über die darin gebundenen (eigenen) Kommunikationsbedürfnisse. Wer (bei aller berechtigten Kritik) die

Trivialserien des Fernsehens verurteilt („Das ist doch der größte Schwachsinn!“), be- und verurteilt auch die Gefühle, die mit der Aneignung solcher Sendungen einhergehen. Wer solch Pauschalkritik zum Ausgangspunkt seiner medienpädagogischen Handlungen macht, versperrt sich den Zugang zu den Alltagswelten der je spezifischen NutzerInnen: Es kommt zu aktiven („Stimmt nicht. Mir gefällt das!“) oder passiven („Laß den doch reden, Zuhause sehe ich ohnehin, was mir gefällt!“) Widerständen oder sogar Verweigerungen („Dem erzähle ich nichts mehr!“). Gespräche über Aneignung von Medien und deren HeldInnen sind immer auch Gespräche über die eigene Befindlichkeit. Sie erfordern viel Sensibilität. Das gilt gleichermaßen für die Elternarbeit. Wenn man die Bedürfnisse und Interessen von Eltern und Kindern nicht ernst nimmt, erzeugt man nicht selten Abwehrhaltungen und Barrieren. Schon aus diesem Grunde erscheint es mir wichtig, die Relevanz, die Entstehungs- und Wirkungsweise eigener medienbezogener Deutungsmuster aufzuzeigen. Durch die Bearbeitung verschiedenster Materialien kann es einerseits um die Erfassung der Binnenperspektive eigener Deutungsmuster (Wie sind sie entstanden? Wie sind sie zu strukturieren? Wie sind sie zu verändern?) gehen; andererseits darum, die Deutungsmuster als ernst zu nehmende Faktoren im Beratungs- und Vermittlungsprozeß zu begreifen (Welche Bedeutung haben die medienbezogenen Deutungsmuster für mich, für mein pädagogisches Handeln, für meine Wahrnehmung und für die Akzeptanz anderer Deutungsmuster?). Ziel einer autobiographischen Reflexion ist somit die Offenheit und Bewußtheit gegenüber eigenen Erfahrungen sowie ein distanzierterer und überlegterer Umgang mit der eigenen Medien- und Lebensgeschichte.

Doch ist es damit allein nicht getan. Medienbezogene Elternbildung und Familienberatung haben auch die Aufgabe, durch die Methode des einführenden Verstehens eigene Deutungsmuster zu erkennen, um dann reflektierter damit umgehen zu können. Allerdings kommt es bei der Arbeit mit Deutungsmustern darauf an, den Familien ein entsprechendes und praxisnahes Handlungswissen für das je spezifische Praxisfeld zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist die Unterstützung der Familien durch die Bereitstellung und Weiterentwicklung alternativer, vor allem tragfähiger Deutungsangebote. Ich kann den Familien nicht die Hilflosigkeit eines Reiz-Reaktions-Schemas aus der Medienwirkungsforschung vor Augen führen, ohne zugleich praktikablere Interpretationsmöglichkeiten und Handlungsorientierungen anzubieten. Damit ist nun eine entscheidende Bedingung für eine deutungsmusterorientierte Beratungsarbeit skizziert: Die Familien sind nur dann bereit, sich zu öffnen, wenn der vom Berater oder von der Beraterin versuchte Interventionsprozeß praktische Konsequenzen hat. Die Familien dürfen nicht in ein Loch fallen, ihnen darf nicht das Gefühl von Ausweg- und Machtlosigkeit gegeben werden. Deshalb

setze ich in der kommunikationspädagogischen Beratung beim Alltag von Kindern und Familien an. Alltagsstrukturen zu ändern liegt in der Reichweite der Betroffenen.

● *Kontinuität und Veränderung*

Familien brauchen Zeit, um sich auf einen subjektorientierten Zugang einzulassen. Sie müssen die Gewißheit haben, daß er produktive lebenspraktische Konsequenzen hat und sich für das Praxisfeld als tragfähig und umsetzbar erweist. Ansonsten bleiben Deutungsmuster gegenüber Änderungen, Differenzierungen und Strukturierungen (und mögen sie noch so einleuchtend, begründet und gut gemeint sein) resistent.

Wünsche nach Erweiterungen und Differenzierungen von Deutungsmustern bilden sich vor allem in Krisensituationen heraus. Dadurch entstehen Bedürfnisse nach Beratung und Bildung, um eine als unbefriedigend erlebte Situation zu ändern. Aufgrund von Rückmeldungen lassen sich für die Familien an einem von mir durchgeführten Modellprojekt zwei Formen von Krisen formulieren:

Einerseits herrscht das Gefühl vor, dem vorhandenen Alltagswissen, den Medienerfahrungen und dem Medienalltag nicht mehr gerecht zu werden bzw. hilflos auf medienbezogene Aktivitäten von Kindern zu reagieren.

Andererseits standen viele Familien (vor allem Mütter) in einer Lebensphase bzw. einem Familienzyklus, in dem aus einer diffusen Unzufriedenheit heraus nach differenzierteren und erweiterten Handlungsangeboten gesucht wurde. Änderungen von Deutungsmustern werden mithin in Umbruchsituationen zugelassen, wenn der vorhandene Wissensvorrat und die bisher angewandten Handlungskonzepte nicht mehr ausreichen, um mit Erziehungssituationen fertig zu werden. Auffällig war, daß solche Krisenerfahrungen nicht mit Hilfs- und Aussichtslosigkeit gleichgesetzt wurden; vielmehr begriff man sie als Chance, um mehr über sich, seine Familie und ein spezifisches pädagogisches Problem (in diesem Fall den Mediengebrauch von Kindern und Familien) zu erfahren. Medien(-bezogene) Beratung ist somit auch ein Medium zur Transformation elterlicher und erzieherischer Identität. Beratung dient somit auch der Hilfestellung in Erziehungskrisen bzw. kritischen Lebensphasen.

LITERATUR

- MATURANA, H./VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis. Bern 1987.

Dieser Beitrag wurde bereits 1990 veröffentlicht und hat – obwohl schon fast zehn Jahre alt – nichts an Aktualität verloren.

■ JÜRGEN LAUFFER

Elternabende als ein Modell der medienpädagogischen Elternberatung

● *Ausgangssituation*

Hat das Fernsehen einen negativen Einfluß auf Kinder und Jugendliche? Zerstört oder gefährdet es das Familienleben? Oder führt der Konsum von gewalthaltigen Angeboten im Fernsehen zu einer verstärkten Neigung, für eigene Probleme auch gewalttätige Lösungen zu suchen? Zur Wirkung von medialen Gewaltangeboten konkurrieren unterschiedliche Thesen miteinander:

Die Stimulationsthese geht davon aus, daß die Rezeption von gewalthaltigen Medienangeboten dazu führt, daß Gewalt im Alltag als Lösungsmittel akzeptiert und genutzt wird. Gegenteilig behauptet die Katharsisthese (Reinigungsthese), daß durch den Konsum von medialer Gewalt eigene Gewaltimpulse ausgelebt werden können und damit reale Gewaltakte unterbleiben. Die Habitualisierungs- oder Gewöhnungsthese geht hingegen davon aus, daß durch regelmäßige Rezeption von Gewaltdarstellungen die Schwelle zur eigenen Gewaltanwendung herabgesetzt wird und eine Gewöhnung an Gewalt zur Folge hat. Eine weitere, nämlich die Inhibitionsthese, konstatiert zwar einen Einfluß der medialen (Gewalt-)Darstellung auf das Verhalten kindlicher ZuschauerInnen, schätzt aber die gesellschaftlichen Kontroll-, Lenkungs- und Sanktionsmechanismen als wirkungsvoll genug ein, um unerwünschte Lerneffekte zu vermeiden. Daß gerade kindliche Lernprozesse sich an Modellen orientieren, berücksichtigt besonders der Imitationsansatz, der allerdings keinen direkten Wirkungszusammenhang zwischen medialer Präsentation und kindlichem Verhalten nachweist. Letztendlich vertreten andere ForscherInnen die gegensätzliche und durchaus provokant gemeinte Position, daß die Medien keinen wesentlichen Einfluß auf Kinder und Jugendliche ausüben.

Die wissenschaftliche Diskussion hat also bis heute keine eindeutigen Antworten auf Fragen zur direkten Medienwirkung gefunden. Mehr oder weniger kristallisiert sich aber doch bei vielen MedienforscherInnen heraus, daß übermäßiger Medienkonsum bei gleichzeitigem Fehlen von anderen Aktivitäten

durchaus negative Auswirkungen haben kann. So stellt MARK I. SINGER, Professor an der Case Western Reserve University in Cleveland Ohio, Ende 1998 in einer Studie mit über 2245 Kindern im Alter von 8 bis 13 Jahren fest, daß sogenanntes „Vielsehen“ sich durchaus negativ auf die Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen auswirkt: „Mädchen, die täglich fünf oder sechs Stunden vor dem Fernseher sitzen, lassen der Studie zufolge die höchste Rate an traumatischen Symptomen erkennen, während ähnlich fernsehfreundige Jungen zu Ärger und Angstgefühlen neigen. Kinder beiderlei Geschlechts mit einer Vorliebe für action- und kampfbetonte Fernsehprogramme offenbarten häufiger gewalttätige Reaktionen als Kinder mit anderer Programmorientierung“ (SINGER, MARK I. 1998, S. 29). Doch Professor SINGER betont auch, daß das Fernsehen nicht isoliert betrachtet werden sollte: „Einige Kinder haben vielleicht nur soviel ferngesehen, weil sie vorher schon depressiv waren. Allerdings haben auch andere Untersuchungen gezeigt, daß diese Symptome durch hohen Fernsehkonsum verschlimmert werden. Und hoher Fernsehkonsum kann ein deutlicher Hinweis darauf sein, daß irgend etwas im Leben eines Kindes nicht in Ordnung ist“ (ebd.). Deutlich wird in der Studie auch, daß das familiäre Umfeld eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Kinder hat: Ein Drittel der 11jährigen und deren Mütter haben zum Beispiel zu Protokoll gegeben, daß bei ihnen daheim das Fernsehgerät meistens an den Nachmittagen, während des Abendessens und fast den ganzen Abend lang eingeschaltet sei. 70% der Kinder kommen überdies aus Haushalten mit Kabel- oder Satellitenanschluß (vgl. ebd.).

Diese Studie aus den USA beschreibt Trends, die auch für die Bundesrepublik interessant sind. Der deutliche Verweis auf die Bedeutung des familiären Umfeldes, in dem der Medienkonsum der Kinder in der Regel stattfindet, stützt eine wichtige medienpädagogische These in der deutschen Diskussion: Die frühkindliche Medienerziehung muß sowohl die Eltern als auch die Kindergärten einbeziehen.

An der Universität Koblenz-Landau wurde im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Ende 1998 eine Studie zur Medienerziehung im Kindergarten publiziert, die die Dringlichkeit von Medienerziehung und Medienkompetenzbildung bereits im Kindergarten betont (SIX/FREY/GIMMELER 1998). Diese breit angelegte empirische Studie hat als ein wichtiges Ergebnis festgestellt, daß bei ErzieherInnen eine große Einsicht über die Notwendigkeit der Bearbeitung des Themas Medienerziehung bereits im Kindergarten existiert. Dem steht aber eine stark verbreitete Unwilligkeit, elektronische Medien im Kindergarten einzusetzen, gegenüber (vgl. ebd. S. 6).

Weiter wird festgestellt, daß, soweit elektronische Medien in Kindergärten existieren, diese meist nicht zu medienzieherischen Zwecken eingesetzt wer-



den. Eine wesentliche Ursache dafür ist, daß ErzieherInnen auch heute durch ihre Ausbildung noch nicht zur Medienerziehung befähigt werden. Medienerziehung ist immer noch kein Teil ihrer Ausbildung und medienpädagogische Fortbildungsangebote existieren nur punktuell.

Zusammenfassend konstatieren die AutorInnen: „Interessant erscheint, daß trotz der Ansicht, Fernsehen sei für Kinder eher ein ‚Fluch‘, die Medienerziehung im Kindergarten als weniger wichtig im Vergleich zu anderen Erziehungsbereichen (wie Kreativitätserziehung oder Bewegungserziehung) eingestuft wird. Dem entspricht gleichzeitig, daß nach Auskunft der ErzieherInnen konkrete medienzieherische Maßnahmen nur selten gezielt geplant und wenig praktiziert werden und medienpädagogische Projekte bislang kein Bestandteil des Kindergartenalltags sind. Wie ist aber zu erklären, daß eine auf Medien und kindliche Mediennutzung gerichtete Problemwahrnehmung zwar offenbar im Übermaß existiert, gleichzeitig jedoch Medienerziehung nicht nur falsch verstanden, sondern auch für vergleichsweise unwichtig befunden und vernachlässigt wird?“ (ebd. S. 8)

Die AutorInnen führen dieses Dilemma unter anderem auf eine verbreitete Resignation der ErzieherInnen zurück, die davon ausgehen, daß die Verantwortung für die Medienerziehung bei den Eltern liegt und somit ihr eigener Spielraum sehr begrenzt ist und entsprechende Initiativen von vornherein zum Scheitern verurteilt sind.



KoautorInnen (Six u. a. 1998) belegt diese Notwendigkeit erneut für das kommende dritte Jahrtausend, insbesondere vor dem Hintergrund, daß sich die Medienerziehung in der ErzieherInnenausbildung und den Kindergärten bisher zu wenig durchgesetzt hat.

Es kristallisieren sich, belegt durch umfangreiche Studien und Pilotmaßnahmen im Bereich der kindlichen Medienerziehung, unterschiedliche Schwerpunkte heraus, die deutlich machen, an welcher Stelle eine neue Medienerziehung anzusetzen hat. Während Six und andere (1998) den Schwerpunkt auf eine Verstärkung der medienerzieherischen Ausbildungs- und Weiterbildungsanteile für ErzieherInnen setzen, liegt der Fokus in dem Projekt „fernsehen zum Thema machen“ (BACHMAIR u. a. 1997) eher auf einer umfangreichen Intervention im Kindergarten, wobei der Elternabend als ein wichtiger Anknüpfungspunkt gesehen wird. Die beiden Positionen stehen nicht gegeneinander, sondern verfolgen lediglich unterschiedliche Strategien, um Medienerziehung in Kindergärten und Familien zu transportieren.

● *Der Elternabend im Kindergarten*

Eine qualifizierte medienpädagogische Elternarbeit hat die Förderung und Herausbildung einer umfassenden Medienkompetenz bei den Eltern und auch bei den Kindern zum Ziel. Das bedeutet, daß Eltern und Kinder unterstützt werden, das aktuelle und auch das zukünftige Medienangebot zu verstehen, kritisch zu reflektieren und aktiv für die eigenen Belange zu nutzen. Da wir die medienpädagogische Beratung und Fortbildung von Familien als zentral für eine umfassende Herausbildung von Medienkompetenz erachten – ohne Einbindung der Eltern und ohne ihre aktive Unterstützung ist eine frühkindliche Medienerziehung nicht möglich –, möchten wir im folgenden das komplexe Umfeld familiärer Mediennutzung reflektieren.

Der Elternabend im Kindergarten steht deshalb als Modell im Vordergrund, weil eine (klassische) Einzelberatung zum Thema Medienkonsum in der Familie eher ungewöhnlich ist und, wenn überhaupt, bisher nur im Kontext anderer Beratungsthemen erfolgt. So wird etwa ein Kinderpsychologe bei Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes im Gespräch mit den Eltern auch den Medienkonsum des Kindes und die Fernsehgewohnheiten der Familie thematisieren. Eine Einzelberatung zum Medienkonsum auf breiter Front ist somit eher selten. Der Elternabend stellt daher für viele Eltern einen ersten Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Thema Medienerziehung in der Familie dar. Hier kann die Bereitschaft der Eltern angeregt werden, über den Umgang mit Medien zu reflektieren.

Als Schlußfolgerung aus ihren empirischen Befunden fordert die Studie eine verstärkte Qualifizierung der ErzieherInnen sowohl im praktischen als auch im theoretischem Umgang mit Medienerziehung. Weiterhin sollen verstärkt medienpädagogische Fortbildungen und Weiterbildungen von Lehrkräften und ErzieherInnen angeboten werden. Eine verbesserte Ausstattung von Fachschulen mit elektronischen Medien und finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen sowie eine verbesserte Ausstattung von Kindergärten mit elektronischen Medien ist ebenfalls vonnöten. Um die aktuelle Situation möglichst schnell zu verändern, ist eine Vernetzung von ErzieherInnen bzw. Kindergärten, Trägern und Fortbildungsinstitutionen erforderlich (vgl. ebd. S. 13).

Das von der Hessischen Landesanstalt für Privaten Rundfunk initiierte Projekt „fernsehen zum Thema machen“, in dessen Rahmen sich WissenschaftlerInnen mit dem Elternabend als Beitrag zum Jugendmedienschutz befaßten, hat schon zu Beginn der 90er Jahre eine Reihe medienpädagogischer Modelle für die Elternarbeit entwickelt (BACHMAIR u. a. 1997). In einer Art Programmatik für die 90er Jahre entwickelten die AutorInnen eine medienpädagogische Position, die die Medienerziehung als zentralen Schwerpunkt für die Arbeit in Kindergärten in den 90er Jahren herausstellt. Die Studie von Six und

Ein Elternabend ist eine Beratungssituation mit folgenden spezifischen Besonderheiten:

- Es existiert eine klare thematische Festlegung, wie z.B. „Mediennutzung in der Familie“ oder „Umgang von Kindern mit Medien“.
- Eine externe Medienpädagogin oder ein Medienpädagoge („ExpertInnen“) wird eingeladen und moderiert die Veranstaltung.
- Das Beratungsgespräch erfolgt in einer Konstellation, die normalerweise keinen Beratungscharakter im klassischen Sinne hat: Für Eltern und ErzieherInnen ist es ein Elternabend, wie er regelmäßig in ihrem Kindergarten stattfindet. Daher hat der Abend noch eine Reihe von anderen Funktionen und Bedeutungen. Er dient dem Kontakt und Austausch zwischen Eltern und ErzieherInnen oder der Selbstorganisation von gemeinschaftlichen Aufgaben, die mit der Betreuung der Kindergruppe zusammenhängen.

Ein Elternabend in einem Kindergarten findet normalerweise in einem regelmäßigen Turnus statt und befaßt sich mit den alltäglichen Sorgen und Problemen von Kindern, Eltern und ErzieherInnen. Alle Gruppen haben eine jeweils spezifische von den anderen deutlich unterschieden Stellung im sozialen Kontext und damit auch eine unterschiedliche Interessenlage:

- Kinder sind zentrales Thema aller Elternabende. Um sie geht es, um ihre Betreuung und Unterrichtung, ihre Entwicklung und ihre Zukunft. Am Elternabend sind sie aber nicht beteiligt, sondern sie werden durch ihre Eltern vertreten.
- Eltern tragen die erzieherische Verantwortung für ihre Kinder und übertragen diese für einen eingrenzten Zeitraum an die ErzieherInnen. Der Elternabend ist für Eltern ein Ort, um über diesen Zeitraum informiert zu werden und gegebenenfalls darauf einzuwirken. Die Situation in der Kindergruppe, das Verhalten und Wohlbefinden der Kinder, aber auch die Arbeitswelt der ErzieherInnen werden thematisiert. Eltern erwarten auf dem Elternabend Rückmeldungen und Informationen zur Kindergruppe und zum Verhalten ihres Kindes in dieser Gruppe.
- Eine Diskussion über familiäres Fernsehverhalten stellt demgegenüber etwas ganz Außergewöhnliches dar: Thematisiert wird ein Bereich des privaten, häuslichen Lebens, der sich im Regelfall nicht der öffentlichen Kritik stellen muß.
- Die ErzieherInnen sind in doppelter Funktion beteiligt: Als ausgebildete PädagogInnen sind sie zuständig für die Kinder und deren Verhalten in der Kindergruppe, und als ArbeitnehmerInnen möchten sie die Bedingungen ihrer Arbeit ansprechen und dazu beitragen, diese zu verbessern.

Die Gesprächssituation an einem Elternabend ist bereits von ihrer Struktur her außerordentlich heterogen und komplex, was Grenzen, aber auch Chancen medienpädagogischer Arbeit aufzeigt.

Die unterschiedlichen Wünsche und Interessen erfordern eine tiefgreifende und umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Thema. Diese ist im Rahmen von Elternabenden nur begrenzt möglich. Ein wesentliches Ziel einer Elternveranstaltung wird damit schon klar: Es kann ein Einstieg in das Thema gefunden und ein weitergehendes Interesse bei Eltern und ErzieherInnen geweckt werden. Im Rahmen von Projektwochen oder anderen Veranstaltungsformen kann dann das Thema intensiver bearbeitet werden. Modelle für diese weitergehende Arbeit finden sich in diesem Band.

Wie auf einem Elternabend Anknüpfungspunkte für eine mögliche thematische Vertiefung herausgearbeitet werden können, wird im folgenden ausgeführt. Die verschiedenen Interessen, Positionen und Sichtweisen von Eltern und ErzieherInnen werden betrachtet und diskutiert. Dargestellt werden Dimensionen, die den Kontext „Fernsehen in der Familie“ erweitern und damit helfen, Mediennutzung in ihrer familiären Einbindung besser zu verstehen:

- 1. Was hat zur Themenwahl „Mediennutzung“ geführt? (Vorgeschichte)
- 2. Wirkliche Mediennutzung und pädagogischer Anspruch. (Realismus)
- 3. Welche Veränderungen werden angestrebt? (Veränderung)

- 1. Was hat zur Themenwahl „Mediennutzung“ geführt? (Vorgeschichte)

„Die Experten von der Uni sollen den Eltern mal sagen, wie man richtig fernsieht, und sie vor dem ganzen Schund warnen, der vor allem von den Privaten gesendet wird.“

Dieses Statement gibt eine mögliche und durchaus häufige Erwartungshaltung vieler ErzieherInnen wieder. Vielleicht sind sie genervt vom aufgekratzten und lebhaften Verhalten einiger Kinder nach dem Wochenende und führen dieses Verhalten auf übermäßigen Fernsehkonsum zurück, auf das sogenannte „Montagssyndrom“. Aus der Sicht der Eltern könnte die Erwartung wie folgt aussehen:

„Jetzt wird uns von den Pädagogen einmal so richtig der Kopf gewaschen. Wir wissen ja, daß wir und unser Kind Sendungen sehen, die nicht pädagogisch empfehlenswert sind. Und manchmal oder sogar häufig sehen wir auch sicher zuviel fern.“

Diese Ängste gegenüber den „ExpertInnen“ entsprechen der Erwartungshaltung der ErzieherInnen. Wie soll man aber als eingeladene/r Referent/in mit diesen Erwartungen umgehen? Soll man sich in diese „ExpertInnen“-Rolle begeben, sich von den ErzieherInnen instrumentalisieren lassen und stellver-

trend für sie die Eltern schelten – die Antwort auf diese rhetorische Frage ist natürlich: „Nein!“. Wer diese Rolle annimmt, hat sich schnell jeglichen Zugang zu einem Gespräch mit den Eltern verbaut. Es ist sinnvoller, von einseitigen Schuldzuschreibungen abzusehen und sich mit der Thematik „Kind und Fernsehen“ eingehend zu befassen. So kann etwa gemeinsam überlegt werden, was den Anstoß dafür gegeben hat, sich auf einem Elternabend mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Es können folgende Aspekte bezüglich des familiären Umgangs mit Medien im Kontext der Gruppe diskutiert werden:

- Wer hat ein Problem mit der Mediennutzung? Wer mag es äußern? Wer ist daran beteiligt? Wer ist davon betroffen?
- Gab es einen ganz konkreten Auslöser, der es notwendig erscheinen läßt, sich mit dem Thema auf einem Elternabend zu befassen?
- Liegen möglicherweise längere und tieferliegende Konflikte zugrunde?
- Hat also der Umgang mit Medien in dieser Elterngruppe und in den damit verbundene Familien und in der täglichen Praxis im Kindergarten oder in der Grundschule bereits eine Geschichte?

Einige Eltern werden vielleicht äußern, daß „die wirklich betroffenen Eltern ja gar nicht teilnehmen“ oder daß sie mit dem Medienkonsum in der Familie „keine Probleme“ haben. Was ist dann deren Motiv, daran teilzunehmen? Welche Erwartungen haben sie? Was führt dazu, daß andere Eltern nicht teil-

nehmen? Hat das etwas mit dem Thema zu tun, oder trifft man diese anderen Eltern möglicherweise generell nie auf den Elternabenden?

Spiegelt etwa die Teilnahme oder Nichtteilnahme eine heimliche Hierarchie in der Elternschaft wieder, die vielleicht durch soziale Faktoren oder ähnliches geprägt ist? Wenn wirklich „die anderen“ diejenigen sind, die Probleme mit dem Medienkonsum haben und in die Kindergruppe hineinragen, kann man das Problem schlecht ohne ihre Beteiligung bearbeiten – bei allen berechtigten Zweifeln, ob ihnen die Verantwortung für die Störung in der Kindergruppe wirklich so einfach zuzuweisen ist. Es stellt sich folgerichtig die Frage, wie man attraktive Bedingungen schafft, die alle Eltern und Kinder ansprechen und erreichen.

Hier bietet sich ein wichtiger Anknüpfungspunkt, um mit den Eltern und ErzieherInnen gemeinsam weiterführende Aktivitäten zu diskutieren, z.B. Projektwochen zu planen, in denen über die Arbeit mit den Kindern vielleicht ein besserer Kontakt zu allen Eltern hergestellt werden kann.

• 2. *Wirkliche Mediennutzung und pädagogischer Anspruch (Realismus)*

„Ich erinnere mich an die Geschichte eines unverheirateten Psychologen, der seine Diplomarbeit über Kindererziehung schrieb. Er wählte für seine Arbeit den Titel: „12 Erfordernisse der Kindererziehung“. Dann heiratete er, wurde selbst Vater eines Kindes und änderte prompt den Titel seiner Diplomarbeit um in „12 Vorschläge zur Kindererziehung“. Nach der Geburt des zweiten Kindes änderte er den Titel erneut: „12 Anmerkungen zur Kindererziehung“. Nach der Geburt des dritten Kindes hörte er auf, Vorlesungen zu halten“ (SATIR 1990, S. 275).

Diese Anekdote beschreibt anschaulich, wie eine Beratung von den Erfahrungen und vom Lebenshintergrund der Beratenden beeinflusst wird. Angewendet auf das Thema Medienkonsum in der Familie könnte dies bedeuten: Regeln über den korrekten Umgang mit Medien können leicht aufgestellt werden, sind aber allzu häufig wirklichkeitsfremd, gehen an den realen Lebensverhältnissen vorbei und können dann von Eltern und Kindern nicht umgesetzt werden.

Es gibt mittlerweile viele Empfehlungen zum „richtigen“ Umgang mit Medien, die in attraktiven Broschüren publiziert werden. Dort finden sich beispielsweise Anleitungen zum zielorientierten Umgang mit dem Fernseher, zur kompetenten Auswahl von Sendungen, zur zeitlichen Begrenzung etc.. Häufig wird empfohlen, durch das Aufstellen und Einhalten von einigen einfachen Regeln einen klugen und reflektierten Umgang mit dem Fernsehen zu ermöglichen. Auch wenn viele dieser Informationen sicher richtig und wichtig sind, fragt man sich doch, warum die meisten dieser Vorschläge dann doch nicht umgesetzt werden.



Eine Ursache liegt sicher im erweiterten Medienangebot für Kinder, Jugendliche und Familien. Die Veränderungen in der Medientechnik, aber auch in der Medienpolitik in den letzten Jahren haben zu einer extremen Ausweitung des Programmangebotes im Fernsehen geführt. Dies verunsichert viele Eltern in ihren Erziehungskonzepten gerade wegen der Attraktivität der Angebote. Da sie in ihrer eigenen Kindheit mit einem ganz anderen – eingeschränkten – Medienangebot aufwuchsen, können sie sich oftmals nur schwer in die heutige Situation ihrer Kinder hineinversetzen. Die vielen Angebote kommen (per Antenne, Kabel oder Satellit) in ihre Wohnungen und animieren dazu, in alle Kanäle „mal hineinzuschauen“ oder „mal zu sehen, was danach kommt“. Per Fernbedienung wird durch die Programme geschaltet und eine eigene Programmcollage wird erstellt. Die feste Eingrenzung einzelner Sendungen löst sich auf, mehrere Programme können parallel konsumiert werden, und auch nach dem Ende eines Films folgt meist auf irgendeinem Kanal noch eine weitere interessante Sendung. Fernsehprogramme werden auch aus Bildungs- und Informationsinteresse konsumiert, doch viel häufiger befriedigen sie Unterhaltungsbedürfnisse. Diese Bedürfnisse gestalten sich aber durchaus unterschiedlich, je nach Stimmungslage, in denen ferngesehen wird. Mal schaut man konzentriert und mal eher oberflächlich. Für eine eher unterhaltungsorientierte, zerstreute Nutzung des Fernsehens gibt es ein vergleichbares Beispiel aus einem in der Regel als höherwertig eingeschätzten Kulturbereich: dem Lesen. Auch da kommt es vor, daß man etwa eine Illustrierte durchblättert, weil man gar nicht konzentriert lesen will, sondern diese nur zur Unterhaltung und zur Ablenkung betrachtet. Manche Artikel werden überflogen, bei anderen wieder bleibt man hängen und liest intensiver, betrachtet die Bilder. So kann man auch das Fernsehen nutzen und die unterschiedlichen Angebote als „bunten Strauß“ der Unterhaltung betrachten.

Medienkonsum ist keine isolierte Aktivität, sondern immer in einen gesellschaftlichen oder kulturellen Kontext eingebettet. Man sieht zu Hause fern und dort befindet sich meist auch der Schwerpunkt des Familienlebens. Aber der Medienkonsum wird auch durch den außerfamiliären Kontext beeinflusst: Ist man etwa beruflich gestreßt und erschöpft, dann erholt man sich vielleicht bestens bei einer Familien- oder Arztserie. Hat man Ärger in der Schule mit LehrerInnen oder mit MitschülerInnen, dann ist es besonders angenehm zu sehen, wie positiv sich der Lehrer in der Schulserie verhält oder wie die Schüler es einem gemeinen Lehrer zeigen.

Was dann aber die einzelnen ZuschauerInnen tatsächlich mit dem Fernsehen anfangen, wie die einzelne Sendung oder ihre Elemente auf sie wirken, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Diese haben häufig mit dem Fernsehprogramm wenig zu tun, um so mehr aber mit der Rezeptionssituation, dem Gemütszustand, der aktuellen Lebenssituation, mit dem Bildungs-

stand, der Medienkompetenz usw. (siehe Beitrag Μίκος in diesem Buch S. 39).

Zwar existieren durchaus auch „objektive“ Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Sendungen: zur Darstellungsleistung der SchauspielerInnen, zum Schnitt, zur Perfektion der Inszenierung etc., doch können einzelne ZuschauerInnen in einem spezifischen Gemütszustand mit „weniger gelungenen“ Produktionen mitunter mehr anfangen als mit ästhetisch perfekten Produktionen. So können die laienhaften SchauspielerInnen der kostengünstig produzierten Vorabendserien den gleichaltrigen ZuschauerInnen besondere Identifikationsmöglichkeiten mit den angebotenen Problemlösungen bieten, eben gerade weil die Distanz zwischen den SchauspielerInnen und den jugendlichen ZuschauerInnen so gering ist. Auch die gemäß eines Erwachsenengeschmacks einfach gestrickten Kinderfilmproduktionen können jungen ZuschauerInnen eine Projektionsfläche für Sehnsüchte und handlungsleitende Themen bieten.

Es kann daher bei der medienpädagogischen Elternarbeit nicht darum gehen, den Eltern zu sagen, wie sie „richtig“ fernsehen, weil es das „richtige“ fernsehen allgemeingültig für alle Kinder, Jugendlichen und Familien nicht gibt. Es ist viel wichtiger und eine Aufgabe der Beratung, auf konkrete, unterschiedliche Situationen und Familienkonstellationen einzugehen, in denen das Fernsehen eine Rolle spielt. Die genaue Betrachtung konkreter Situationen ermöglicht ein Verständnis des Zusammenhangs zwischen Mediennutzung und anderen das Familienleben beeinflussenden Faktoren.

Folgende Fragen könnten bearbeitet werden:

- Welches Mediennutzungsverhalten entspricht welcher Gemütsverfassung?
- Was passiert bei Erwachsenen oder bei Kindern, wenn sie in spezifischen Gemütsverfassungen Medien nutzen?
- Wo finden sich Parallelen im Nutzungsverhalten, wo existieren Unterschiede und wodurch entstehen sie?
- Wer hat etwa ein außergewöhnliches Medienkonsumverhalten und wie ist er / sie dazu gekommen?

Natürlich sollten medienpädagogische BeraterInnen ihre eigenen Erfahrungen und Verhaltensweise genauso reflektieren, wie sie es von den Eltern erwarten. Sie sollten sich auch über ihre eigenen Motive im klaren sein, aus denen sie sich in diese Beratungssituation begeben: „Warum gehe ich in diese Beratungssituation? Ist es ein pädagogischer Auftrag? Warum fühle ich mich dazu berufen? Oder ist es möglicherweise doch einfach nur ein Job, der diese Aufgabe mit sich bringt?“ (In diesem Fall sollte man dieses professionelle Verhältnis aber auch offenlegen.) „Oder macht es mir einfach Spaß, mit anderen Menschen gemeinsam über so lebendige und aktuelle Themen wie Erziehung, Werte oder Visionen zu diskutieren?“ Eine derartige Motivation wäre von der

einiger Eltern sicherlich gar nicht so weit entfernt. Interessieren sich die externen „ExpertInnen“ aber nicht wirklich für die Anliegen der Gruppe, mit der sie arbeiten, wird diese das sicher auch bald merken und das Feedback der Gruppe wird genauso lustlos sein, wie das persönliche Engagement. Deutlich wird hier jedenfalls, daß die MedienpädagogInnen selbst Teil des Beratungsprozesses sind.

• 3. *Welche Veränderungen werden angestrebt? (Veränderung)*

Wird eine konkrete Situation in einer Familie diskutiert, ist es das Leitinteresse, eine Reflexion über den familiären Umgang mit Medien anzuregen. Jegliche moralische Bewertung muß hierbei vermieden werden, weil diese nur dazu führen wird, daß niemand mehr sein eigenes Medienkonsumverhalten beschreiben und zur Diskussion stellen wird. Eine Beispielsituation:

Der 5jährige Florian und seine 3jährige Schwester Nina sehen fern, während die berufstätige Mutter, Frau Z., nach der Arbeit in der Küche die Mahlzeit vorbereitet. Die Mutter hat schon ein schlechtes Gewissen, weil sie die Kinder alleine vor dem Fernseher läßt. Sie hat aus Broschüren, Frauenzeitschriften und einer Elternratgeber-Sendung erfahren, daß Eltern möglichst immer gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen sollten. Auf der anderen Seite ist sie gestreßt und daher froh, daß sich die Kinder alleine „beschäftigen“. Plötzlich steht Nina laut schreiend in der Küche. Frau Z. möchte wissen, was passiert ist, und hebt das Kind liebevoll auf den Arm. Nina schreit, schluchzt und erzählt bruchstückhaft und unverständlich „... der hat ... da ist ... im Fernsehen ...“. Daraufhin geht die Mutter in das Wohnzimmer und schaltet den Apparat ohne Begründung aus. Florian ist überrascht, wird wütend und stellt den Apparat wieder an. Nina weint immer noch und läßt sich, auch durch gutes Zureden der Mutter, nicht beruhigen. Das schlechte Gewissen war hier kein guter Ratgeber – eine schwierige, chaotische Situation ist entstanden.

Gemeinsam kann nun herausgearbeitet werden, welche Bedeutung und welche Funktion der Medienkonsum in dieser Situation hatte und wie diese einzuschätzen ist. Folgende Fragen helfen, die jeweiligen Situationen genauer zu analysieren:

- In welchen Familien gab es Konfliktsituationen im Umgang mit Medien?
Die Struktur der Familie, das Familiensystem sollte genau beschrieben werden: Wer gehört alles zur Familie (Eltern, Großeltern, Geschwister, Nachbarn, FreundInnen etc.)?
- Wer war beteiligt (Vater, Mutter, Geschwister), wer war nicht beteiligt?
- Wer hat sich in der Situation / in dem Konflikt durchgesetzt? Vielleicht der, der sich auch in anderen Situation am häufigsten durchsetzt?
- Wer war möglicherweise verärgert oder gekränkt? Wer fühlte sich gestört?



- Welche Konflikte sind entstanden, welche bestanden schon länger und welche haben sich über die konkrete Situation hinaus fortgesetzt?
- Wer sonst hat sich bereits zu dieser Situation geäußert (FreundInnen, Nachbarn, Großeltern, Geschwister etc.)?
- Wo wurde bereits darüber gesprochen – möglicherweise im Kindergarten oder mit anderen Eltern?
- Haben die Kinder auch eine Meinung dazu und wurde diese weitervermittelt? Wurde dies dann von anderen Eltern aufgenommen und mit Werturteilen und moralischen Urteilen belegt?
- Wie hätte denn eine alternative Situation in dieser Familie oder in anderen Familien ausgesehen?
- Wie hätte man den Abend oder den Nachmittag vielleicht lieber verbracht?
- Welche Initiative wäre nötig gewesen, um diese alternative Situation herzustellen? Was stand dem im Wege?
- Auch wäre es möglich, darüber zu sprechen, wie mit einem derartigen Konflikt umgegangen wird. Entspricht der Konflikt den typischen Konfliktmustern in der Familie, oder wird möglicherweise der Konflikt nur durch Dritte in die Familie hineingetragen – vielleicht kann diese Art des Medienkonsums gerade für diese Familie ganz sinnvoll sein?

Die Vielzahl der hier aufgeworfenen Fragestellungen und möglichen Diskussionspunkte können dazu führen, daß ein für die Eltern und Kinder praktisches Ergebnis herausgearbeitet werden kann. Was Eltern, ErzieherInnen und MedienpädagogInnen als eine erfolgreiche und realistische Lösung ansehen, sollte besprochen werden.

Eine weitere wichtige Hilfe bei diesen Lösungsfindungen können Diskussionen über die elterlichen Zukunftsvisionen sein, die sie für sich und für ihre Kinder haben. Welchen Stellenwert sollen in Zukunft die Medien haben? Niemand wünscht sich für sein Kind eine Zukunft als passiver Mediennutzer (Couch-Potato). Bei einer Diskussion über Visionen bietet sich ein Gespräch über die Veränderung der Gesellschaft durch die Medien an. Dabei kann ein Vergleich zwischen dem eigenem Aufwachsen früher und dem kindlichem Aufwachsen heute helfen.

Doch fernab von Visionen sind vor allem die kleinen Schritten von großer Bedeutung, weil sie nämlich die Chance haben, wirklich umgesetzt zu werden. Daher gilt es auch zu überprüfen:

- Sind die angestrebten Veränderungen realistisch? Sprich: Können sie wirklich umgesetzt werden?
- Wenn nicht – welche anderen Ziele wären dann eher zu erreichen?
- Existiert eigentlich eine Umgebung und ein Aktionsfeld, in dem eine Veränderung auch möglich und erlaubt ist?

Wenn ein Veränderungsprozeß angestrebt wird, dann kann darüber nachgedacht werden, wo Unterstützung zu finden ist. Diese kann sicher nicht langfristig von den beratenden „ExpertInnen“ kommen, da diese zumeist nur befristeten Kontakt mit der Elterngruppe haben. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, die Selbstorganisation der Eltern zu unterstützen, damit diese auch mit weniger fachlicher Unterstützung eigenständig stabile Strukturen schaffen können, um sich gegenseitig zu fördern und zu unterstützen.

LITERATUR

- BACHMAIR, BEN/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE (Hg): fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. Schriftenreihe der LPR-Hessen, Band 3. München 1997.
- SATIR, VIRGINA: Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz – Konzepte und Perspektiven für medientherapeutische Praxis, Paderborn 1990.
- SINGER, MARK I., in: Funkkorrespondenz 51–52/98, Frankfurt a. M. 1998, S. 29. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie mit dem Titel „TV and violence“ befindet sich im Internet unter www.cwru.edu/pubaff/univcomm/tv-viol.htm.
- SIX, ULRIKE/FREY, C./GIMMLER, R.: Damit Kinder Fernsehen lernen. Medienerziehung im Kindergarten. Projektskizze November 1998, Opladen 1998.

Kooperative Fernseherziehung: Ein Modell für die Elternarbeit

● *Das Konzept der Erziehungskooperation*

In der offenen Situation gegensätzlicher Positionen zu den Medien finden Erziehende wenige Orientierungspunkte zur Bewältigung ihrer Alltagsprobleme. Obwohl über medienpädagogische Probleme reflektiert wird, neigen nicht nur Eltern, sondern auch ErzieherInnen dazu, auf ihre bewährten Handlungsmuster zurückzugreifen. Erziehende stehen unter Handlungsdruck und wünschen praktikable Handlungsmöglichkeiten für die verschiedensten medienpädagogischen Fragestellungen und Situationen. Oft bleiben auch erworbenes Wissen und Handlungsangebote aus der Weiterbildung im Erziehungsalltag ungenutzt. Angemessenes Erziehungshandeln läßt sich aber nicht allein durch „Umdenken“ erwerben, eine Balance zwischen Reflexion und praktischem Handeln ist notwendig. Aus dieser Situation entstand die Erziehungskooperation.

Das Konzept der Erziehungskooperation orientiert sich am Erwachsenenbildungsmodell von DIETHELM WAHL (1991), das im vorliegenden Fall auf die medienpädagogischen Probleme von Eltern und ErzieherInnen bezogen wurde.

Die Erziehungskooperation ist ein Weg, Problemsituationen aus dem pädagogischen Alltag durch Zusammenarbeit der jeweils Betroffenen und gegenseitige Hilfe einer Lösung näherzubringen; sie zielt darauf ab, Eltern und ErzieherInnen für Handeln unter Druck, d.h. für die ständig und oft ad hoc zu treffenden Entscheidungen im Erziehungsalltag, zu trainieren. Diese situationsorientierte Zusammenarbeit garantiert, daß alle am Thema „Fernsehen und Video“ Beteiligten, also Eltern, ErzieherInnen und vor allem die Kinder, aber auch das Medium selbst mit seinen faßbaren und wirkenden Faktoren einbezogen sind, nicht um über die Medien zu sprechen, sondern um das Fernsehen aus der eigenen individuellen Sicht und der eigenen alltäglichen Nutzung zu thematisieren. Kursleitende – MedienpädagogInnen, SupervisorInnen, MitarbeiterInnen einer Beratungsstelle oder erfahrene KindergartenleiterInnen – betreuen und beraten die Beteiligten, moderieren die einzelnen

Arbeitsphasen und sorgen für den organisatorischen Ablauf. Es ist eine den pädagogischen Alltag über mehrere Wochen hinweg begleitende Arbeitsform, in der unter Anleitung konkrete Situationen auf regelmäßig stattfindenden Treffen reflektiert, Handlungsmöglichkeiten entworfen und in der Praxis erprobt werden. Allerdings präsentiert die Expertin oder der Experte keine fertigen Lösungen zu aktuellen Erziehungsfragen; die Kooperationsmitglieder müssen selbst aktiv werden, denn es geht um die Optimierung ihrer eigenen Handlungs- und Problemlösungsfähigkeiten.

Ein erster Schritt in der Erziehungskooperation ist die Bestandsaufnahme und Analyse von Problemsituationen sowie der bisherigen eigenen Handlungsweisen. Dazu zählen Informationen über Erschwernisse aus dem Erziehungsumfeld, z.B. mögliche Schwierigkeiten durch KollegInnen oder die Institution, für die man arbeitet, und Informationen über Erschwernisse, die die Erziehenden selbst betreffen, z.B. den affektbetonten Umgang mit dem Erziehungsproblem wie Ärger, Unlust, Angst, vorgefaßte Meinung. Unter Verwendung allen verfügbaren Wissens und unter Ausschöpfung aller Problemlösungsfähigkeiten versuchen Eltern und ErzieherInnen, gemeinsam eine möglichst angemessene Lösung zu finden, die sie schließlich in ihrem jeweiligen Erziehungsfeld, im Kindergarten oder zu Hause, erproben. Durch die Arbeit in einer Partner- und in einer Plenumsgruppe werden die Beteiligten unterstützt, denn sie müssen eine doppelte Anforderung bewältigen: zum einen in der aktuellen Erziehungssituation reagieren, zum anderen „verfestigte“ Verhaltenskonzepte reflektieren, um von ihrem Routinehandeln Abstand nehmen zu können.

Die kooperative Fernseherziehung erfolgt auf zwei aufeinander bezogenen Ebenen, auf der beschriebenen Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen und auf der Arbeit mit den Kindern. Aus der individuellen Mediennutzung der Kinder ergeben sich die konkreten Situationen, Anlässe und Hinweise, welche die Eltern und ErzieherInnen „bearbeiten“. Fernsehen und Video gemeinsam mit Kindern zu thematisieren bedeutet, die Kinder mit ihrer Faszination an ihren Filmen zu Wort kommen zu lassen, ihnen dabei zuzuhören und sie in ihrem Umgang mit dem Medium verstehen zu lernen. Man kann dabei von Kindern lernen,

- in welcher Art und Weise sie sich mit Medien auseinandersetzen,
- mit welchen Strategien sie das Fernsehen für sich nutzbar machen und
- wie sie die verschiedenen Filminhalte erleben.

Kinder sind in die Erziehungskooperation einbezogen, indem ihre Sichtweisen berücksichtigt und das pädagogische Handeln darauf abgestimmt werden. Ein-

gelöst wird dies, wenn Erziehende die Rezeptionssituation der Kinder zum Ausgangspunkt nehmen und durch aktives Beobachten sowie durch Gespräche die individuellen Themen und Medienerlebnisse erschließen. Die Arbeit mit den Kindern und die Auseinandersetzung mit den Medieninhalten orientiert sich dabei an medienpädagogischen Theorien, am „handlungsleitenden Thema“ (vgl. BACHMAIR 1994, S. 171 ff.), an der „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ (vgl. SCHNEIDER 1994, S. 157 ff.) und am kommunikationspädagogischen Beratungsmodell, das JAN-UWE ROGGE entwickelt hat (vgl. auch ROGGE 1994, S. 497 ff.). Für die Erziehungspraxis bedeutet das, sich nicht vom wahrnehmbaren Verhalten der Kinder befremden zu lassen, sondern darin Verborgenes zu suchen und das Handeln darauf abzustimmen.

Die Idee, nach dem Konzept der Erziehungskooperation zu arbeiten, entstand auf einem Elternabend, als im Kontext des Themas „Kinder und Medien“ auf die Chancen dieser Zusammenarbeit hingewiesen wurde. Von 37 Anwesenden hatten sich insgesamt 20 Personen, 14 Eltern und sechs Erzieherinnen, zur Teilnahme bereit erklärt. Für die Erziehungskooperation war eine Laufzeit von acht Wochen vereinbart, ein verbindlicher Zeitplan für die einzelnen Treffen und Aktivitäten erstellt und drei Gruppierungen für unterschiedliche Kooperationszwecke gebildet worden.

Die Partnergruppen: Vorgesehen waren ausschließlich Zweierteams, die eng zusammenarbeiten sollten, wenn es darum ging, die Kinder im Umgang mit ihren Medieninhalten kennen- und verstehen zu lernen. In der Praxis geschah dies z.B. so: Die Teams betrachteten gemeinsam mit den Kindern Filme, beschrieben Inhalte, lokalisierten die darauf bezogenen Kinderäußerungen und versuchten, diese zu deuten, aber artikulierten auch ihre eigenen Erfahrungen.

In unserem Fall waren die Partnergruppen – auch wegen der Berührungängste – nach dem jeweiligen Erziehungsfeld gebildet worden. Für den Bereich Elternhaus fanden sich vier Teams aus Ehepaaren zusammen, die übrigen Partnergruppen setzten sich zusammen aus einmal zwei Mütter- und zwei Vater-Mutter-Teams. Für den Bereich Kindergarten hatten sich die beiden betreuenden Erzieherinnen mit der Kindergartenleiterin zusammengetan, und die Praktikantinnen organisierten sich ebenfalls in einer eigenen Gruppe.

Bei den Beobachtungsaufgaben sowie beim Erproben neuer Handlungsmöglichkeiten hospitierten die Erzieherinnen bei ihrer jeweiligen Teampartnerin, die Eltern bei ihrem Familienpartner zu Hause. Diese enge Zusammenarbeit ist notwendig, weil es den AkteurInnen gerade beim Handeln unter Druck in der Erziehungssituation besonders schwerfällt, die eigene Problemsicht und das eigene Handeln relativierend zu betrachten. Der/Die beob-

achtende PartnerIn trägt hier wichtige Daten zusammen, dabei beschreibt und erläutert auch der/die AkteurIn zunehmend jene Gedanken und Gefühle, die in der Problemsituation bei ihm/ihr abließen. Beide Perspektiven können dann gegenübergestellt und analysiert werden, um Lösungen des Problems zu diskutieren und die Realitätsangemessenheit des Handelns besser beurteilen zu können.

Die Plenumsgruppe: Sie ist der „Ideen- und Meinungspool“ der Kooperation. Hier trafen sich die Partnergruppen zum Austausch. Neben organisatorischen Fragen wurden die Themen für die gemeinsame Arbeit verhandelt sowie Informationen aus den Partnergruppen weitergegeben, gesichtet und diskutiert. Eltern und Erzieherinnen entwarfen in der Plenumsgruppe Handlungsmöglichkeiten und Lösungswege für Erziehungsprobleme, bewerteten sie und reflektierten sie nach der Erprobung erneut. Das Plenum konnte auch Hilfe leisten, z.B. bei Fragestellungen, die in einer Partnergruppe nicht zu klären waren.

Die Kindergruppe: Für die Erwachsenen ist sie Handlungsort und Lernfeld zugleich. In ihr findet das tagtägliche Handeln unter Druck statt, und aus ihr bezogen die Partnergruppen ihre Situationen und Fragestellungen, für die sie Lösungen suchten. Durch Beobachtungsaufgaben oder Erprobung von Lösungswegen konnten Impulse und Informationen für realitätsangemessenes Handeln gewonnen werden. Die beteiligte Kindergruppe bestand aus 28 Kindern im Vorschulalter, davon 12 Mädchen und 16 Jungen.

● *Der einführende Elternabend*

Das Konzept der Erziehungskooperation und seine Ziele wurden vom Kursleiter nach Rücksprache mit der Kindergartenleiterin noch einmal vorgestellt. Was es heißt, Fernsehen in der eigenen, alltäglichen Nutzung zu thematisieren, konnten die Eltern und Erzieherinnen beim Thema „Ich nutze Medien (Fernsehen, Video, Radio, Platten, CD), wenn ...“ unmittelbar nachvollziehen. Paarweise stellten sie ihre Erfahrungen zusammen, um sie, in der Kleingruppe geordnet und auf Folie zusammengefaßt, dem Plenum zu präsentieren. Gemeinsamkeiten im elterlichen Medienumgang wurden deutlich, eigene Gewohnheiten ließen sich mit denen anderer vergleichen und konnten unmittelbar thematisiert werden. Deutlich schälte sich dabei heraus, daß bei den anwesenden Eltern der Umgang mit Fernsehen und Video sich gegenüber dem Radio- bzw. Musikhören durchgesetzt hat. Die Diskussion über die verschiedenen Motive, sich vor das Fernsehgerät zu setzen, erbrachte folgendes Ergebnis:

(Rangfolge der elterlichen Fernsehnutzungsmotive):

Ich sehe fern,

- wenn ich mich langweile; dabei wurde unterschieden: wenn ich nicht weiß, was ich tun soll; wenn ich keine Lust habe, etwas zu tun;
- um Zeit zu überbrücken;
- wenn ich nichts Besseres zu tun habe;
- wenn ich k.o., schlapp, fix und fertig bin, Unterhaltung und Entspannung will;
- weil ich eigentlich etwas anderes vor hatte, dies aber nicht möglich war;
- wenn ich bügle oder Arbeiten erledige, die mich nicht fordern;
- wenn ich mich alleine, verlassen, einsam fühle;
- wenn irgend etwas los ist in der Wohnung;
- weil ich eigentlich etwas Unangenehmes tun sollte;
- wenn etwas kommt, das mich wirklich interessiert;
- weil im Wohnzimmer der Fernseher ohnehin läuft; weil wir immer fernsehen;
- wenn ich etwas Spannendes erleben will.

Von den VideonutzerInnen (13 Elternpaare) wurden diese Motive überwiegend bestätigt mit dem Zusatz, daß Videotheken eine gezielte Auswahl je nach momentanem Geschmack und aktueller Stimmungslage zuließen. Viele Elternpaare liehen Videos hauptsächlich für sich persönlich aus, neun Elternpaare überwiegend für die Kinder. Wie in jeder Gruppe gab es auch hier Familien (3), die gar keinen Fernseher besaßen und gegen das Medium generell argumentierten.

Der von den Eltern und Erzieherinnen erarbeiteten Liste stellte der Kursleiter eine Aufstellung mit Fernsehmotiven von Kindern als Orientierung gegenüber. Die hohe Übereinstimmung bei Punkten wie Langeweile, Überbrückung von Zeit, gezieltes Interesse oder Fernsehen als Dauerkulisse überraschte die Eltern. Insbesondere das Motiv Langeweile war Anlaß eines intensiven Gesprächs: „Warum kommt Langeweile auf?“ – „Wie ist es einem denn, wenn man Langeweile hat?“ – „Was gibt einem da das Fernsehen?“ Dabei wurden auch die aktuellen Freizeitbedingungen der Kinder als Fernsehansätze ausgemacht. Spontan beklagten einige Eltern „die mangelnde Fähigkeit zur Selbstbeschäftigung“, aber auch „den Mangel an Spielraum, wo immer was los ist“ oder „den Mangel an Spielgelegenheiten und Kontakten, wenn das Kind beispielsweise allein zu Hause ist.“ Es deutete sich an, daß das eigentlich Problematische nicht grundsätzlich durch das Fernsehen verursacht wird, sondern durch äußere Situationen oder durch das eigene Verhalten, und daß dies eigentlich vermeidbar wäre. „Wir Erwachsenen pflegen unsere Fernsehvor-

lieben, aber wie gehen wir mit denen der Kinder um?“, fragte ein Vater. Ein anderer stellte fest: „Ich wäre auch sauer, wenn mir jemand meine Sendung einfach verbietet und mich abspießt mit der Begründung ‚darum‘ oder ‚dafür bist du noch zu klein‘ oder ‚das ist nichts für dich‘.“ – „Entweder müssen wir elegantere Ausreden finden oder das, was wir uns zugestehen, auch den Kindern zugestehen oder selbst konsequent sein und als gutes Beispiel vorangehen und halt ausschalten oder irgendwas ändern bei uns“, meinte eine Mutter.

Mit Unterstützung des Kursleiters berieten Eltern, Erzieherinnen und Praktikantinnen, wie eine gewinnbringende Kooperation zu realisieren sei. Das Plenum einigte sich auf drei Punkte:

- Erzieherinnen und Eltern informieren sich gegenseitig über die aktuellen Medienfragen in Kindergarten und Elternhaus;
- ein Minimalkonsens für die Medienerziehung der Kinder soll gefunden, realistische Ziele sollen formuliert werden;
- konkrete, überschaubare pädagogische Aktivitäten sollen abgesprochen und evtl. gemeinsam geplant werden.

Dieser Einführungsabend vermittelte den TeilnehmerInnen bereits, worauf sie sich einließen. Vor Abschluß des Elternabends bat der Kursleiter Eltern und Erzieherinnen, mitzuteilen, wer aktiv und verbindlich an der Erziehungskooperation teilnehmen wolle.

Mit den 14 Eltern, drei Erzieherinnen und drei Praktikantinnen wurde ein Zeitplan erarbeitet: Als Durchführungszeitraum legte die Gruppe eine der ruhigeren Phasen im Kindergartenjahr (Herbst) fest und vereinbarte die Termine für die notwendigen Treffen – knapp drei Monate vor Beginn. Vier Treffen im Plenum waren für die achtwöchige Fortbildungszeit geplant. Im ersten Plenum sollten die Partnerteams gebildet werden, die ihre eigenen Treffen dann selbst zu organisieren hatten.

● *Erziehungsprobleme und Handlungsentwürfe der Eltern*

Zunächst war es wichtig, in der Großgruppe eine unbefangene Gesprächsatmosphäre herzustellen und sich erneut der Bereitschaft zur aktiven Teilnahme zu versichern. Jedes Mitglied wählte danach eine als schwierig empfundene Erziehungssituation, beschrieb sie und benannte knapp deren spezielle Problematik. Solche Problemsituationen waren beispielsweise: Die Beschränkung bzw. Festlegung der Fernsehzeiten der Kinder – „Ich weiß nie, ob ich die Fernsehzeit festlegen oder bestimmte Filme verbieten soll.“ Die Erlaubnis bzw. das Verbot, bestimmte Sendungen zu sehen – „Warum darf der

das ansehen und ich nicht?“ Das Verstehen von Reaktionen der Kinder auf bestimmte Fernsehsendungen – „Ist das jetzt normal oder beängstigend?“ Die Beurteilung von Medieninhalten – „Ist das gut oder schlecht für mein Kind?“

Das Gespräch erbrachte eine Vielzahl von lebensnahen und konkreten Fragestellungen und Lösungsvorschlägen. Gleichzeitig war es für manche TeilnehmerInnen entlastend, wenn andere gleiche oder ähnliche Situationen zur Sprache brachten, das gab vor allem am Anfang Sicherheit. Die Plenumsgruppe entschied, sich zunächst nur mit den Situationen zu befassen, die durch konkretes Erziehungsverhalten als lösbar erschienen und eine Beschränkung auf jene Fragestellungen vorzunehmen, die nur die Familie betreffen. Jede Partnergruppe wählte zur Bearbeitung dann ein klar umrissenes Erziehungsproblem aus und hatte damit ihren „Stoff“ für die nächste Arbeitsphase. Im Gespräch analysierten die TeampartnerInnen die Situation, z.B. die Beschränkung der Fernsehzeit, und stellten die entworfenen Handlungsmöglichkeiten anschließend in der großen Runde vor.

Am Ende der Diskussion vereinbarten die Eltern, den Kindern Mitspracherechte bei der Auswahl ihrer Sendungen und Verantwortung bei der Verwaltung eines Zeitbudgets einzuräumen. Die Fernsehzeit sollte auf täglich zwei Sendungen oder eine „relative“ Stunde beschränkt und das Fernsehen im Tagesablauf eingegrenzt werden, z.B. „Fernsehen werktags nicht vor 16 Uhr“ oder „nicht während des Essens“. Etwa zwanzig Vorschläge kamen so zusammen. Die Familien-Partnergruppen berieten, wie in den einzelnen Familien vorzugehen sei. Nach Möglichkeit sollten die TeampartnerInnen anwesend sein, wenn die Vereinbarungen mit den Kindern getroffen würden.

Für das nächste Plenum war ein Erfahrungsaustausch über die Bewährung der vereinbarten Maßnahmen und die Reaktionen der Kinder geplant. Ergänzend sollten die Erzieherinnen Situationen, die mit dem Fernsehen in Verbindung stehen, jedoch nur den Kindergartenaufenthalt betreffen, „sammeln“ und beschreiben, um im Plenum den Eltern Einblick in das Medienhandeln ihrer Kinder außerhalb der Familie zu vermitteln.

● *Erprobungserfahrungen von Eltern und Erzieherinnen*

Die „neuen“ Erfahrungen der Eltern: Die Eltern schilderten im Plenum ihre Erfahrungen mit den Maßnahmen, die sie zur Beschränkung des Medienkonsums der Kinder in der Familie eingeführt hatten, und bewerteten die Reaktion der Kinder auf „ihre Möglichkeit zur begrenzten Selbstbestimmung“

positiv. Offensichtlich wurde durch die neuen Vereinbarungen das Thema Fernsehen zunächst entschärft, weil durch gültige Regeln die Konfrontation von Eltern und Kindem vermieden werden konnte. Aber es entstanden neue Fragen, z.B.:

- Sollten Geschwister mit der Kontrolle der Vereinbarungen betraut werden?
- Wie ist zu verfahren, wenn beide Eltern berufstätig sind?
- Nach welchen Kriterien sind ausgewählte Sendungen oder Filme einzuschätzen und zu bewerten?
- Wie sind die Reaktionen der Kinder auf Fernsehsendungen zu deuten?

Der Gedanke, Geschwister einzubeziehen, wurde dahingehend beantwortet, daß alle Familienmitglieder mit ihren Fernsehpräferenzen einbezogen werden müßten, um die Fernsehprobleme nicht ausschließlich auf die jüngeren Kinder zu fixieren. Thema waren auch mögliche Geschwisterkonflikte, wenn Zeitbudgets überschritten oder die vereinbarten Fernsehregeln für Machtspiele genutzt würden. Familienmitglieder kündigten z.B. das Auslaufen der verfügbaren Zeit an und störten so den Fernsehgenuss; sie zählten Minuten laut mit und schalteten nach Ablauf der Zeit mit Hilfe der Fernbedienung aus. „Weichere“ Grenzen mußten ausgehandelt werden. Generell hatten sich die Konflikte um das Fernsehen verlagert, jetzt traten persönliche Verhaltensweisen und mögliche Alternativen der Beteiligten in den Bereich der Überlegung. Einige Familien kapitulierten anfänglich wegen Erziehungsstreß und setzten dann die ursprünglichen Regeln wieder durch.

Allen wurde deutlich, welchen Einfluß Gewohnheiten nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern im Erziehungsverhalten und beim eigenen Medienkonsum ausüben können.

Beobachtungserfahrungen der Erzieherinnen: Die Erzieherinnen konzentrierten sich in ihren Partnergruppen auf die Beobachtung von Kinderspielen, die sich auf Medieninhalte bezogen. Sie hatten Schwierigkeiten, diese Spielinhalte zu lokalisieren, weil sie die Medienvorlagen der Kinder nicht kannten, und baten die Eltern, sie über die beliebtesten Sendungen der Kinder zu informieren. Darüber hinaus vereinbarten sie, jeden Montag mit den Kindern über ihre Fernseherlebnisse zu sprechen, dagegen an den anderen Tagen nur dann auf das Thema einzugehen, wenn die Kinder darauf hinwiesen. Außerdem sollten die Kinder ihre Medienfiguren mitbringen, um in eigens eingerichteten Zonen mit ihnen spielen zu können.

Wie vereinbart, berichteten die Erzieherinnen auf dem Plenum über die Medienspiele im Kindergarten und vor allem über ihren eigenen Versuch,

darin „handlungsleitende Themen“ zu erkennen. Sie äußerten sich über ihre Unsicherheiten in der Beobachtung und der Deutung der Spiele, denn es gelang ihnen nur spärlich oder gar nicht, klar definierbare Themen der Kinder auszumachen. Im Plenum kam es daraufhin zum Vorschlag, bei Medienspielen – wie bei geplanten Rollenspielen – Situationen vorzugeben, um durch Nachfragen Erklärungen von den Kindern zu erhalten. Doch ein praktischer Versuch im Kindergarten machte die Untauglichkeit dieses Verfahrens deutlich, wobei die Erzieherinnen vermuteten, daß diese Art zu spielen den Kindern nicht den erforderlichen Freiraum biete, „und wir noch daran arbeiten müssen, im ‚natürlichen Verhalten‘ zu sehen, was Kinder eigentlich beschäftigt.“

Medienwirkungen, das gemeinsame Thema von Eltern und Erzieherinnen: Die Diskussion der Eltern und Erzieherinnen führte stets auf den Einfluß der Medien, das Medienerleben und die eigenen Einstellungen zu den Medieninhalten der Kinder zurück. Der Kursleiter schlug deshalb vor, beim nächsten Treffen gemeinsam mit den Kindern eine von ihnen ausgewählte Sendung anzusehen, um zu beobachten, „was Kinder beschäftigt“. In einem anschließenden Gespräch erhofften sich die Erwachsenen Aussagen der Kinder zu ihrem Filmerleben.

Als Arbeitsauftrag zur Partnerarbeit wurde angeboten: „Beschreiben Sie Situationen oder Szenen von Filmen, auf die Sie (persönlich) reagieren.“ Die Einzelbeiträge wurden auf einer Folie zusammengefaßt und lebhaft diskutiert.

Beim Filmsehen reagiere ich, wenn

- mein/e HeldIn oder eine sympathische Figur Schmerz, Trauer erleidet;
- mein/e HeldIn gefährdet, bedroht oder getötet wird;
- Abschieds- und Trennungsszenen gezeigt werden;
- PartnerInnen oder eine Gruppe Teamgeist zeigen und es um erfüllte/unerfüllte Freundschaft, Beziehung, Liebe geht;
- Schwierigkeiten, die mir unter die Haut gehen, gelöst werden;
- unerwartete Situationen, überraschende Entwicklungen zu sehen sind;
- Unrecht, Recht, Gerechtigkeit am Schluß siegen;
- jemand sein Freiheitsgefühl lebt;
- Landschaftsaufnahmen und Musik mit den Szenen übereinstimmen.

Zu den Ergebnissen dieser mit Engagement geführten Diskussion gehörte u.a., sich selbst als Fernseherlebende zu erfahren, sich die eigenen attraktiven Themen und Inhalte zu erschließen und vor allem zu klären, weshalb Fernsehsendungen faszinieren können. Die Eltern und Erzieherinnen bemerkten plötzlich emotionale Erfahrungsräume, die das „Fernsehen für uns nun pädagogisch handhabbarer machen“ und die sie bislang in ihrem Erziehungskonzept nicht gesehen oder zugelassen hatten.

● *Kinder, Eltern und Erzieherinnen: Fernsehen im Kindergarten*

Ziel war, eine Kindersendung genauer kennenzulernen, Kinder in ihrem Medienerleben zu erfahren, mit ihnen über den Film zu sprechen und mit den eigenen Rezeptionserfahrungen und den eigenen Einstellungen zur Sendung zu vergleichen. Die Kinder wählten eine Episode der Fernsehserie *Robin Hood* (Trickfilm) aus, die die Erwachsenen zunächst alleine und später dann mit den Kindern gemeinsam ansahen.

Die Rezeption der Erwachsenen: Vor dem gemeinsamen Fernsehen der Erwachsenen bat der Kursleiter darum, sich zu erinnern, was sie von *Robin Hood* noch wußten und an ihm schätzten. Hier Stichworte: sein selbstloser Einsatz für die Armen; sein Status als Vogelfreier; seine Ungebundenheit; der Teamgeist seiner Truppe; die ihm entgebrachte Loyalität; er schafft es, mit einfachen Mitteln gegen die Macht des Sheriffs etwas auszurichten; seine Taten hatten Effekt, und er konnte trotz der schwierigen Situation für eine breitere Öffentlichkeit etwas bewirken.

Diese Vorstellungen brachten die Erwachsenen zum Thema *Robin Hood* mit. Sie sahen den von den Kindern ausgewählten Zeichentrickfilm und stellten fest: „Das nicht mein *Robin Hood*, der in meiner Vorstellung ist. Dieser hier ist viel zu jung, das ist ein junger Bursche, ein halbes Kind.“ „Ich glaube, der ist auf die Kleinen zurechtgeschnitten, für die sind diese Bilder stimmig.“ „Für mich ist da zu wenig von der Idee *Robin Hood* drin..., aber es sind auch nur Zwanzig-Minuten-Sendungen. Wahrscheinlich liegt es daran, daß die Kinder immer neue Episoden sehen wollen. Das, was *Robin* verkörpert, Recht und Gerechtigkeit für die Armen, gefällt den Kindern wie mir...“

Das gemeinsame Fernsehen mit den Kindern: Sofa, Kissen, Polster, Decken und Stühle waren so um den Fernseher gruppiert, daß die Kinder und die Eltern ihre Sitzgelegenheit selbst arrangieren konnten. Bei den Kindern löste das gemeinsame Fernsehen Begeisterung aus. Die meisten kannten *Robin Hood* entweder aus Bilderbüchern oder durch den Walt-Disney-Trickfilm. Dadurch war auch das Grundthema, der Kampf zwischen Gut und Böse, bekannt. Die einzelnen Episoden der Serie sind so aufgebaut, daß innerhalb der Grundkonstellation „Gut-Böse“ schwierige Situationen entstehen und gelöst werden müssen. Weil wir den Film in der Gruppe anschauten, war das Rezeptionsverhalten deutlicher beobachtbar als in einer Situation, in der die Kinder allein oder zu zweit schauen: Ihr Denken und Fühlen wurde über – gegenseitig anregende – Kommentare zugänglich. Die Rezeption insgesamt war bestimmt durch einen Wechsel von konzentrierter Aufmerksamkeit, Körperhaltung und -bewegung (wie Aufstehen, Hinsetzen, Vorbeugen, Zurücklehnen) und Ver-

balisierungen (wie Selbstgesprächen, Fragen, Antworten, Gesprächen mit anderen). Zu Beginn ordneten die Kinder mit ihren Kommentaren die Konstellation „Gut-Böse“ oder setzten ihre Kenntnis ein, um zu zeigen, daß sie die Handlung schon kannten: „Das ist *Robin Hood*, den kenn’ ich.“ – „Der ist der Starke, der gewinnt immer.“ In der Folge ging es darum, dem Sachverhalt auf der Spur zu bleiben, zu spekulieren, ob *Robin Hood* den richtigen Plan hat. Hier setzten sich vor allem die Jungen durch, die aktiv und mit gewichtigen Einschätzungen die Situation beurteilten, letztlich aber keine Gewißheit hatten und sich „laut denkend“ in der Gruppe Rückversicherung einholten: „*Robin Hood* wartet jetzt hinter dem Hügel und kriegt sie.“ Ein Junge löste die für ihn anscheinend unerträgliche Unsicherheit noch während der Sendung mit der Äußerung: „*Robin Hood* schafft es immer.“ Auch wenn das Gute bis zu einem gewissen Grad böse sein darf – die Gut-Böse-Konstellation darf durch den Ausgang nicht kippen, „*Robin Hood* darf nicht verlieren“, „... dann kriegen ja die Armen nichts.“ Gut und Böse wird für die Kinder durch die Handlung erkennbar und über das klischeehafte Aussehen der Figuren: „Ihh, wie der schon schaut!“

Bei den anschließenden Gesprächen mit den Kindern waren im Zusammenhang mit *Robin Hood* vor allem die „handlungsleitenden Themen“ Freundschaft und Verlässlichkeit wichtig: „Er ist Anführer und hat Freunde“, „...die helfen, wenn die Soldaten kommen.“ Ein Junge ergänzte dies mit dem Hinweis auf Schlauheit und List des Helden: „*Robin Hood* hat mehr Tricks als der Sheriff und kann ihn reinlegen.“

Reflexion des Medienerlebens der Kinder durch die Erwachsenen: Die Eltern und Erzieherinnen stellten beim Versuch, nach dem Film mit den Kindern über *Robin Hood* zu sprechen, fest, wie schwierig es war, die Kinder nicht einfach auszufragen, zudem waren 16 anwesende Erwachsene und 27 Kinder nicht unbedingt gesprächsfördernde Umstände. Dennoch konnten die Erwachsenen Eindrücke über kindliches Erleben gewinnen: Vor allem den Jungen ging es „ums Gewinnen, ums Besser-Sein und die Herausforderung“, wobei nicht irgendeine Art Sportsgeist im Spiel war, sondern das Gefühl, herausgefordert zu sein und sich einer potentiellen Bedrohung oder Bewährung stellen zu müssen. Diesen Eindruck teilten vor allem die Väter, mitunter gestützt durch eigene Kindheitserinnerungen. Bei der abschließenden Plenumsdiskussion war nicht zu klären, woher dieses Gefühl kommt, ständig bereit sein zu müssen. Aufgrund ihrer Gesprächserfahrungen stellten die Eltern jedoch fest: „Im Grunde wehren sich die Jungen wie wir. Relativ gesehen besteht in den entscheidenden Situationen kein Unterschied zwischen unserer Ohnmacht und der der Kleinen. Nur so kann ich mir erklären, daß wir im Partnergespräch zu ähnlichen Zusammenhängen gekommen sind wie die Kinder“ (Vater). „Das

Maß der phantastischen Mittel und Werkzeuge unseres Jungen lassen möglicherweise auf den Grad seiner (empfundene) Ohnmacht schließen“ (Mutter). „Die Mädchen ließen sich eher auf die Spannung ein, d.h., ob der zentrale Plan im Film gelingt, und weniger darauf, wie *Robin Hood* sich durchsetzt und das alles offen austrägt“ (Mutter). „Ich habe das Gefühl, die Mädchen kommentierten nicht so sehr das, was *Robin Hood* tut, sondern wie böse die Figuren sind, wie sie aussehen, wie sie lachen oder reden und wie sie ‚gezeichnet‘ sind. Die Jungs scheinen viel strategischer herangegangen zu sein und gedacht zu haben“ (Mutter).

In der zusammenfassenden Diskussion wurde bei diesem Film eine hohe Annäherung der „handlungsleitenden Themen“ der Kinder und der Erwachsenen festgestellt. Eltern und Erzieherinnen deuteten die Reaktionen und Kommentare der Kinder und stellen aus ihrer Sicht eine Liste von Themen zusammen, die in *Robin Hood* angesprochen werden:

- gesellschaftlich und zwischenmenschlich kann man nur schwer aktiv eingreifen;
- sich durchsetzen wollen und müssen und dabei das Gefühl haben, nicht die nötigen Mittel zu besitzen bzw. einer Übermacht gegenüberzustehen;
- die Sehnsucht nach Freunden, die helfen, verlässlich sind, sich für einen einsetzen, ein Team bilden;
- die Hoffnung, etwas zu bewirken, damit Situationen sich verändern und nicht so bleiben wie bisher.

Weil bei der Auseinandersetzung mit bestimmten Szenen und Inhalten jeder schnell auf eigene Erfahrungen zurückgriff, folgerten die Eltern: „Filme scheinen doch mehr mit einem persönlich, d.h. auch mit mir persönlich, zu tun zu haben, als ich bisher gedacht habe“ (Vater). „Ich glaube, jetzt habe ich diese Pädagogik verstanden, also wenn unser Kasimir immer so Action anschaut, brauch’ ich nicht gleich Angst zu haben, sondern soll mich darum kümmern, warum ihm das gefällt, aber einfach fragen kann ich ihn auch nicht, sondern ich muß das irgendwie mit ihm herausfinden“ (Mutter).

Während die Erwachsenen im Plenum tagten, malten die Kinder in einem anderen Raum Szenen aus dem Film. Ihre Bilder sollten sie ihren Eltern zu Hause erklären. Im Anschluß an dieses dritte Treffen nahmen sich die Partnerteams vor, mit den Kindern über deren Medieninhalte und Medienerleben besser ins Gespräch zu kommen. Hierzu hatten die Eltern gemeinsam mit dem Kursleiter Leitlinien für die Gesprächsführung (vgl. KÖGEL 1994, S. 97 ff.) entwickelt.

Leitlinien für Mediengespräche mit Kindern

- Die Kinder erzählen lassen, bis sie ihre Begeisterung, ihre Beschreibung, ihre Geschichte zu Ende gebracht haben.
- Keine chronologische Rekonstruktion verlangen, sondern darauf eingehen, was Kinder thematisieren.
- Das Gespräch mit Impulsen in Gang halten: „Gut, daß Arielle ihre Freunde hat, die kann sie gebrauchen, oder?“ – „Das war aber eine gefährliche Situation!“
- Während einer Sendung auf Kinderäußerungen reagieren mit kurzen Rückversicherungen und Bestätigungen, im Laufe der Zeit ergeben sich Minimaldialoge, wie sie unter Kindern geführt werden, auch mit Erwachsenen. „Warum“-Fragen nicht erzwingen, in der Regel ergeben sie sich im Laufe des Gespräches von selbst.
- Kinderantworten sind in der Regel sehr exakt, jedoch nicht in einem objektiven Sinne, die individuelle Ausdrucksweise und Sprachkompetenz der Kinder ist zu berücksichtigen.

Mit dem Medienerleben der Kinder umgehen, mit den Kindern sprechen lernen: Die Bilder von den Filmszenen wurden als erster Gesprächsanlaß von den Kooperationspartnern zu Hause genutzt. Alle Beteiligten waren sehr motiviert: die Kinder, weil sie über ihre Filme sprechen konnten und die Eltern zuhörten; die Eltern, weil sie interessiert waren, was ihre Kinder zu erzählen hatten, und sie sich durch das Reflektieren eigener Medienerlebnisse einen neuen Bereich und neue Perspektiven erschlossen hatten.

Ähnlich verfahren die Erzieherinnen. Sie sahen mit den Kindern einen weiteren Film an, eine Episode aus der Fernsehserie *Arielle*, denn sie wollten den Medienerlebnissen auf der Spur bleiben. Der Filmnachmittag der Kindergarten-Gruppe wurde von den Erzieherinnen und Praktikantinnen gemeinsam vorbereitet und in allen Phasen bis zur Nachbesprechung vom Kursleiter begleitet. Drei Mütter waren aus Interesse anwesend. Da die Jungen und Mädchen unterschiedliche Meinungen formulierten, ließen die Erzieherinnen die Kinder nicht nur erzählen, sondern fragten auch nach: „Warum siehst du das so?“ Oder: „Was glaubst du, weshalb die Rita darüber anders denkt als du?“ Die Serienepisode war durchsetzt mit witzigen, spannenden und rührenden Szenen, auf die Mädchen wie Jungen gleichermaßen heftig reagierten. Unterschiede gab es in der Spannungssituation; die Jungen bangten zwar mit der Meerjungfrau, indem sie fortwährend das Geschehen kommentierten. Die Mädchen hingegen äußerten sich deutlicher zu ihrer Angst, ihren Befürchtungen und dazu, was hätte passieren können, wenn ... Dabei ergaben sie sich eher der Rührung als die Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden offensichtlich und waren den Kindern zumindest unbewußt klar, denn

bei den Jungen galt *Arielle* im Vergleich zu *Robin Hood* eher als „Film für Mädchen“. Auf die Frage: „Warum gefällt dir das nicht, aber ihr“, antwortete Jan, „weil sie ein Mädchen ist!“ Auf weitere Vertiefungsversuche gaben die Jungen die erschöpfende Antwort: „Das ist halt so Mädchenzeug.“

Von diesen Erfahrungen berichteten die Erzieherinnen auf dem vierten und letzten Treffen und verglichen sie mit den Gesprächserfahrungen der Eltern über die Bilder zu *Robin Hood*, die die Kinder in der Familie vorgestellt hatten. Damit war die erste Phase der Erziehungskooperation abgeschlossen, in der sich Eltern und Erzieherinnen darauf konzentriert hatten, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die auf eine erlebnis- und rezeptionsorientierte Behandlung von Medienfragen abgestimmt waren.

● *Spezielle Probleme – Das Thema Angst*

Vor einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund widmete sich die Erziehungskooperation in der Folgezeit den Problemfragen des Medienkonsums von Kindern, u. a. dem Thema „Angst“. Die TeilnehmerInnen näherten sich auch ihm über eigene Erfahrungen in ihrem Erwachsenenleben, wobei das Thema „Angst im Alltag“ dem des „Angstempfindens im Film“ gegenübergestellt wurde (vgl. MELCHERS 1994, S. 223 ff.). Schon im Vorfeld war es so möglich, das gemeinsame Wissen um Angst für Handlungsentwürfe einzusetzen und zu prüfen, inwiefern solches Wissen für situationsbezogene Lösungswege überhaupt nützlich ist.

Neben der Erkenntnis, daß Aufarbeitung von Angst Einfühlungsvermögen, aber auch viel Phantasie im Vorgehen der Erziehenden erfordert, wurden zwei generelle „Strategien“ gefunden: Zum einen sollten die Kinder in ihren Möglichkeiten, Angst aufzuarbeiten, lediglich begleitet, zum anderen aktiv beim Aufarbeiten unterstützt werden, indem mit ihnen bzw. mit dem/der PartnerIn der Erziehungskooperation konkrete Handlungsmöglichkeiten entworfen werden sollten.

Das folgende Beispiel zeigt, für welche Lösungswege sich das Partnerteam zur aktiven Unterstützung des Kindes entschied.

Beispiel: Die Verbannung des kleinen Vampirs

Die Ausgangssituation: Max sieht mit Begeisterung eine Sendung „mit einem kleinen Vampir“. Aber erst, als es dunkel wird und er sich an die Sendung erinnert, „kommt ein mulmiges Gefühl bei ihm hoch. Dann wird es schwierig, und wir dürfen nicht von seiner Seite, denn er fürchtet sich davor, daß der kleine Vampir im Traum kommt. Er erzählt nie davon, was der Vampir macht, es geht ihm nur darum, daß er nicht kommt.“

Ein Lehrer aus der Elterngruppe berichtet daraufhin über einen ähnlichen Fall aus seiner Klasse – ein Mädchen hatte Angst vor dem grünen Schleimmonster aus der Serie *Ghostbusters*. Er erzählt, wie einige Kinder das Problem gelöst hatten, indem sie den „Schleimi“ in einen Müllcontainer „verbannten“. Die Gruppe modifizierte diese „Strategie“ und entwickelte mit den Eltern eine angemessene Vorgehensweise. Als der Junge wieder ängstlich zu den Eltern kam, thematisierten sie seine Angst, d.h., sie ließen den Jungen erzählen, „was Angst macht“, „was der Vampir denn tut“, „wie er aussieht“, „ob es denn etwas gibt, was gegen den Vampir hilft“. Aus dem Gespräch mit dem Jungen entwickelten die Eltern mit ihrem Teampartner ihren Vorschlag.

Problemlösung der Erziehungskooperation: „Für den Jungen war wichtig, daß der Vampir nicht in sein Zimmer konnte. Alle unsere Überlegungen, das Zimmer selbst zu ‚sichern‘, waren unbrauchbar, z.B. mußten die Fenster zum Lüften geöffnet werden etc. Max kommentierte diese Vorschläge: ‚Er wartet vielleicht und kommt dann rein.‘ Insgesamt hätte die Realisierung der Vorschläge auch einen zu deutlichen Einschnitt in unseren Alltag bedeutet. Der Vampir mußte auf andere Art draußengehalten werden. Gemeinsam mit dem Jungen kamen wir auf die Idee, den Varnpir in einem Schuhkarton zu fangen. Außerhalb seines Zimmers und am Schlüsselloch stellten wir zusammen mehrere Kartons als Fallen auf. Mit einem Stöckchen stellte unser Junge jeden Deckel so auf, daß er bei der geringsten Berührung fallen und den Vampir einschließen würde. In der Nacht wurde er so gefangen (durch uns). Am anderen Morgen waren alle froh über den gefangenen Vampir. Sorgsam verklebte der Junge den Deckel mit Paketband, während wir die Schachtel hielten. Er achtete darauf, daß auch die Luftlöcher nicht vergessen wurden. Jetzt konnte der Vampir den Deckel nicht mehr heben..., und wir stellten den Karton in den Garten, wo er immer zu sehen war. Doch dann fiel Schnee, der alles aufzuweichen und das Unternehmen zu gefährden drohte, weil der Vampir entkommen könnte. Glücklicherweise fiel uns ein, daß die Schachtel trocken und noch sicherer unter dem dicken Ast im Baum hängen würde. Nach ca. zwei Wochen war der Spuk vorbei, und die Schachtel konnte in den Müll. Das Problem ließ sich in der Vorstellungswelt unseres Sohnes lösen...“

Das Beispiel verdeutlicht die Aktualität des Themas „Angst“ in dieser Altersstufe. Es zeigt zugleich, daß Kinder bis zu einem gewissen Grad in der Lage sind, sich mit den Mitteln ihrer Vorstellungswelt selbst zu helfen und dafür sehr konkrete Lösungsmöglichkeiten wählen. Die konkrete Auseinandersetzung ist offensichtlich für die erfolgreiche Angstbewältigung entscheidend. Möglicherweise ist dies auch ein Grund dafür, daß Kinder sich wiederholt dem aussetzen, was ihnen eigentlich Angst macht oder sie bei manchen Fern-

sehsendungen zwar die Hand vor die Augen halten, aber trotzdem durch die Finger blinzeln.

● *Erziehungskooperation: ein Selbsthilfemodell*

ErzieherInnen können, sofern sie das möchten, in ihrem Kindergarten eine Erziehungskooperation initiieren. Dazu ist nicht unbedingt ein Kursleiter oder eine Kursleiterin erforderlich; sofern diese jedoch als HelferInnen und Katalysator gewünscht und z.B. über Erziehungsberatungsstellen oder Fortbildungsinstitutionen gefunden werden, ist es notwendig, offiziell beim Träger des Kindergartens eine Fortbildung zu beantragen. Für ErzieherInnen, die eine Erziehungskooperation ohne fremde Hilfe versuchen möchten: Die Organisation der TeilnehmerInnen in Partnergruppen und in der Großgruppe ist wichtig, weil sie nicht nur den Zusammenhalt der Selbsthilfegruppe fördert, sondern den notwendigen „Kommunikationsfluß“ zwischen den ErzieherInnen sowie den zwischen ErzieherInnen und Eltern aufrechterhält. Wichtig ist auch – nach der Themenwahl –, den Zeitrahmen festzulegen und einen Arbeitsplan zu entwerfen; möglicherweise muß auch jemand gefunden werden, der darauf achtet, daß die Termine eingehalten werden und die gesamte Gruppe das gewählte Thema bearbeitet.

Bei der Planung sind auf jeden Fall folgende Punkte zu berücksichtigen:

- die Beschreibung der Erziehungssituation, für die pädagogisch angemessene Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden sollen;
- die Beobachtung von Kindern in der Rezeptionssituation und das Gespräch mit ihnen;
- die Reflexion der Erziehungssituation und deren Analyse nach „handlungsleitenden Themen“ der Kinder;
- das Erproben von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Der Plan sollte also auf den Wechsel und Zusammenhang von Reflexion und praktischem Handeln abgestimmt sein.

LITERATURTIPS

- AUFENANGER, STEFAN: (Hg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 301. Bonn 1991.
- BACHMAIR, BEN: Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Opladen 1994, S. 171–184.
- FAUL-BURBES, J.: Die religiöse Entwicklung und das Fernsehprogramm der Kinder. In: Allgemeine gemeinnützige Programmgesellschaft: Das Gute muß immer gewinnen. Wie gehen Vor- und Grundschulkindern mit Serien und Kindersendungen um? München 1992, S. 63–69.
- FAUL-BURBES, J.: Mit zwei Augen sehen. Das Weltbild der Kinder und ihre Mediennutzung. München 1993.
- GORDON, THOMAS: Familienkonferenz. Hamburg 1972.
- KÖGEL, SABINE: Mediengespräche im Kindergarten: In: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Opladen 1994, S. 97–108.
- MELCHERS, CHRISTOPH B.: Medienbilder und Angst aus psychoanalytischer Sicht. In: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Opladen 1994, S. 223–231.
- ROGGE, JAN-UWE: Fernsehen in der Elternarbeit. Der Elternabend. Baustein 6 der Reihe Bausteine zur Medienerziehung jüngerer Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). 1990.
- ROGGE, JAN-UWE: Kindliche Ängste und die Medien. Baustein 4 der Reihe Bausteine zur Medienerziehung jüngerer Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 1990.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder können fernsehen. Reinbek 1990.
- ROGGE, JAN-UWE: Probleme und Konflikte im Medienalltag von Familien. Exemplarische Fallbeschreibungen. In: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Opladen 1994. S. 497–511.
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1994.
- SCHNEIDER, SILVIA: Wie Kinder Medien gebrauchen. Theoretische Erklärungsansätze zur Auseinandersetzung von Kindern mit Medienangeboten. In: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Opladen 1994, S. 157–170.
- TEUFEL, FRANZ JOSEF: Die Faszination von Helden und Serien. Zur Aufarbeitung von Medienerlebnissen. In: Praxis Deutsch 1993, H. 121, S. 51–57.
- TEUFEL, FRANZ JOSEF: Medienpädagogik – Ziele und Methoden. In: BIEGER, E. u. a.: Medienpädagogik. Ein praktischer Leitfaden. Köln 1993.
- TEUFEL, FRANZ JOSEF: „Ich wußte gar nicht, daß bei mir beim Fernsehen so viel abgeht, ich hab halt immer nur geglotzt.“ Rezeptions- und erlebnisorientierte Zugangsweisen in der Medienerziehung. In: ajs – information 1993, H. 5, S. 1–5.
- WAHL, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln. Weinheim 1991.



Überlegungen zur Elternberatung: „Wer will eigentlich was von wem?“

● „Wer mit der Tür ins Haus fällt ...“

Eine Erzieherin hat die Eltern des 5jährigen Jan zu einem Gespräch gebeten, da das Kind sich in der Gruppe auffällig verhält. Die Mutter des Kindes erscheint allein zum Termin und wird von der Erzieherin mit folgenden Worten empfangen: „Liebe Frau Wagner! Leider muß ich Ihnen sagen, daß Ihr Sohn Jan immer wieder lautstark Sendungen aus dem Fernsehen nachspielt, häufig andere Kinder bedrängt und sich nicht an unsere Anweisungen hält!“

Die Mutter reagiert auf diese Vorwürfe betroffen, will darstellen, daß Jan auch von anderen Kindern bedrängt wird und außerdem auch nicht mehr als andere Kinder fernsieht. Sie kommt aber kaum zu Wort, weil die Erzieherin beginnt, anhand einer Liste mit chronologisch aufgezeichneten Fehlverhaltensweisen das störende Verhalten Jans zu belegen. Je mehr die Erzieherin ihre Sichtweise erläutert, um so mehr zieht sich die Mutter zurück und verstummt. Dieses zunehmende Schweigen führt zur verstärkten Aktivität der Erzieherin, indem sie eindringlich die sozial-emotionalen Schwierigkeiten Jans schildert. Darüber hinaus beginnt die Erzieherin, Vermutungen über die Ursachen für Jans Verhalten anzustellen, die von der Mutter als Schuldzuschreibungen erlebt werden. Die Mutter versucht, sich zu rechtfertigen und ihre Sichtweise einzubringen, findet aber kein Gehör. Es häufen sich Mißverständnisse. Das Gespräch dreht sich im Kreis, eskaliert und wird schließlich von der Erzieherin mit dem Hinweis, die Mutter solle sich doch an eine psychologische Beratung wenden, abgebrochen.

Wohl alle pädagogisch Tätigen kennen den herben Beigeschmack, den ähnlich unzufriedenstellend ausgehende Gespräche hinterlassen. Was ist nur schiefgelaufen? Hat man denn nicht nur versucht, und zwar mit den besten Absichten für das Kind, eine pädagogische Pflicht zu erfüllen? Müssen Eltern nicht gerade dann in die Verantwortung genommen werden, wenn es um besorgniserregende Beobachtungen bei Kindern geht? Ist es nicht Aufgabe von Pädagogen

Innen, auch unbequeme Sachverhalte auf den Punkt zu bringen?

Die gestellten Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten, erscheint wenig hilfreich. Es geht nicht um pauschale Zustimmung oder Ablehnung, sondern um die Überlegung, wie Beobachtungen aus institutionalisierten Erziehungsbereichen wie Kindergarten, Hort oder Schule so mit Eltern ausgetauscht werden können, daß sie für das weitere gemeinsame erzieherische Bemühen förderlich sind. „Wer mit der Tür ins Haus fällt, braucht sich nicht zu wundern, wenn dieses künftig verbarrikadiert ist!“ Eltern gleich zur „Begrüßung“ mit dem auffälligen Verhalten ihres Kindes zu konfrontieren, ähnelt einer Kampfansage. Schuldzuweisungen, die den Eltern keinen Raum für die Darstellung ihrer Sichtweise einräumen, führen fast immer zu Widerstand. Kommen dann seitens der PädagogInnen noch einseitige Erwartungen an das elterliche Erziehungsverhalten, kann sich kein für alle Beteiligten zufriedenstellendes Gespräch entwickeln. Es ist von daher unumgänglich, die Eltern in den Beratungsprozeß miteinzubeziehen, um sie nicht als GesprächspartnerInnen zu verlieren.

Das einleitende Beispiel wurde gewählt, um eine Reihe notwendiger Klärungspunkte für Elternberatung und Elterngespräche zu verdeutlichen. Die folgenden Fragen charakterisieren die Schwerpunkte der weiteren Ausführungen:

- Entspricht der eben geschilderte Gesprächsverlauf überhaupt einer Beratungssituation?
- Wer will eigentlich was von wem?
- Welche Rollen haben die Eltern bzw. die PädagogInnen?
- Welche Hindernisse blockieren das Ziel?
- Welche Alternativen gibt es, um zufriedenstellender für alle Beteiligten zu verfahren?

● *Beratung – ein schillernder Begriff mit vielen Facetten ...*

Beratung wird üblicherweise definiert als methodisch geleiteter Kommunikationsprozeß zwischen Ratsuchenden und BeraterInnen. Ratsuchende wollen sich bei der Lösung eines eigenständig zur Zeit nicht lösbaren Problems von einer fachkundigen und für diese Tätigkeit ausgebildeten Person unterstützen lassen. Die Beratenden tun dies im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. DORSCH 1976, S. 78 ff.). Demnach wenden sich Ratsuchende freiwillig an BeraterInnen ihrer Wahl. Die Ratsuchenden bestimmen, wie weit die Beratung für sie hilfreich ist und bleiben in ihrer Entscheidung, das Angebot anzunehmen oder zu verwerfen, autonom. Gilt diese Definition gleichermaßen für das Verständnis von Beratungsgesprächen in Erziehungseinrichtungen?



In Erziehungsinstitutionen existieren typologisch drei Arten von Elterngesprächen mit drei verschiedenen Gesprächsstrategien:

1. Klassische Beratungsgespräche, in denen sich Eltern mit einer Fragestellung an PädagogInnen aufgrund ihrer fachlich-menschlichen Kompetenz wenden.
2. Elterngespräche, in denen sich PädagogInnen mit der Erwartung an die Eltern wenden, besorgniserregende Verhaltensweisen ihres Kindes zu reflektieren und zu klaren Absprachen zu kommen.
3. Elterngespräche, in denen Eltern und PädagogInnen gegenseitig Informationen austauschen, ohne über das Gespräch hinausreichende Erwartungen an die GesprächspartnerInnen zu richten.

In der Praxis werden diese drei Gesprächstypen und ihre unterschiedlichen Mischformen häufig undifferenziert als „Beratung“ bezeichnet. Der Begriffsgebrauch zeigt, daß „Beratung“ inflationär benutzt wird – der Terminus droht seine prägenden Konturen der Freiwilligkeit und der Autonomie zu verlieren. Zweifelsohne gibt es in Kindergarten, Hort und Schule beratungskompetente PädagogInnen und somit definitionsentsprechende Beratungsangebote, auch, wenn eine Qualifizierung in Gesprächsführung für PädagogInnen längst noch nicht selbstverständlich ist. Was oft fehlt, ist die Klarheit, daß die drei Ge-

sprächstypen einer jeweils besonderen Zielsetzung und Struktur bedürfen – so manche Frustration hat ihre Ursachen darin, daß im Vorfeld des Gesprächs nicht hinreichend über realistische Erwartungen und Zielsetzungen reflektiert wurde.

Da vor allem der zweite Gesprächstypus immer wieder zu Irritationen führt, werden sich die Ausführungen schwerpunktmäßig auf ihn beziehen. Diese Gespräche sind meist brisant! Sie kommen eher zwanghaft und fremdbestimmt zustande. Obwohl in ihnen die Autonomie der InteraktionspartnerInnen deutliche institutionelle Grenzen erfährt, werden sie trotzdem als „Beratung“ gehandelt. Solche „Zwangsgespräche“ laufen z.B. zwischen Eltern und den für ihr Kind zuständigen PädagogInnen ab, wenn aus Sicht der Erziehungseinrichtung ein Kontakt für notwendig erachtet wird. Weder die Eltern noch die PädagogInnen können sich in einem solchen Fall ihre GesprächspartnerInnen für die Beratung aussuchen. Sie sind durch das Kind als Klammer aufeinander angewiesen.

Elterngespräche des zweiten Typus sind häufig durch strukturelle Abhängigkeit und/oder durch „ExpertInnenmacht“ gekennzeichnet. Für sie ist folgendes charakteristisch:

- Vorverteilte Rollen: Die „Beratungskarten“ sind bereits gemischt, das „Beratungsspiel“ läuft nach einseitig vorbestimmten Regeln ab. Die Eltern haben den Rat anzunehmen und umzusetzen, und die PädagogInnen haben, als „ExpertInnen“, den Rat zu geben.
- Unklarheit über die bereits vorverteilten Beratungs- und Rollendefinitionen: Es besteht eine Unklarheit darüber, wer sich eigentlich was mit welcher Verbindlichkeit und welcher Legitimation von wem wünscht. Auch, wenn PädagogInnen um den Kontakt bitten (und damit eine Veränderung des häuslichen Erziehungsverhaltens wünschen), verläuft das Gespräch so, als ob die Eltern eigeninitiativ um Rat gebeten hätten.

Der nachvollziehbare Wunsch von PädagogInnen, daß das normabweichende und störende Verhalten eines Kindes möglichst rasch geändert werden sollte, und die naiv-idealistische Vorstellung, daß Eltern doch einsehen müßten, daß die Forderungen nur zum Besten ihres Kindes gedacht sind, vernebeln den Blick auf das, was Eltern bewegt, welche Sichtweisen sie haben, was sie evtl. daran hindert, Empfehlungen anzuhören und sie ggf. auch umzusetzen.

- *Eltern und PädagogInnen – gemeinsame und unterschiedliche Bedürfnisse
Zwischen dem Wunsch nach Rat und der Angst vor Rat-Schlägen*

Befragt man Eltern, wie sie Beratungssituationen in Kindergarten oder Schule erleben, hört man neben positiven Aussagen immer wieder folgende Statements:

- *„Ich fühle mich Pädagogen gegenüber unterlegen! Mit denen kann man nicht reden, die wissen alles besser! Wir Eltern bekommen ja doch nicht recht!“*
- *„Wenn wir einen Pädagogen kritisieren, müssen es unsere Kinder büßen! Die rühren sich nur, wenn sie von uns etwas wollen. Wenn wir Wünsche haben, stören wir nur!“*
- *„Sie verlangen, daß daheim etwas passieren soll, können uns aber nicht genau sagen, was zu tun wäre. Das ist für uns keine Hilfe! Solche Beratungsgespräche bringen uns nichts!“*
- *„Manche Pädagogen hören gar nicht zu! Für die ist schon klar, daß wir etwas falsch machen! Sie nehmen sich keine Zeit und fertigen einen in zehn Minuten ab! Da gehe ich nicht mehr hin!“*

Werden ErzieherInnen und LehrerInnen gebeten, ihre Erfahrungen zu schildern, verdichten sich diese oft auf folgende Punkte:

- *„Ursache für viele Verhaltensauffälligkeiten ist der Werteverlust in der Familie. Viele Eltern sind nicht konsequent genug. Eigentlich müßten wir die Eltern und nicht die Kinder erziehen!“*
- *„Den Eltern kann ich es sowieso nicht recht machen! Die mischen sich in alles ein, obwohl sie keine Ahnung haben, was hier abläuft. Ich rede doch auch nicht in deren Beruf hinein!“*
- *„Gerade die Eltern, deren Kinder es am nötigsten hätten, unterstützen mich in der Erziehungsarbeit am wenigsten. Die kommen schon gar nicht mehr in die Sprechstunde!“*
- *„Elternberatung halte ich für wichtig, doch manchmal glaube ich, die ‚lügen mir die Hucke voll‘. Zuhause ist immer alles in Ordnung – wie, wenn das Kind nur bei mir Schwierigkeiten hätte!“*

Deutlich werden neben der gegenseitigen Erwartung an Respekt, Verständnis und Unterstützung vor allem Enttäuschungen bis hin zur Resignation. Konfliktsituationen erklären sich Eltern wie PädagogInnen durch das „Schwarze-Peter-Spiel“ der Schuldzuschreibung. Solange, wie jeweils den anderen die Schuld zugewiesen werden kann, nimmt das den Druck, das eigene Verhalten zu ändern. Manche Aussagen lassen vermuten, daß die geteilte Erziehungsverantwortung auch zur Rivalität um die Verantwortlichkeit führt und daß

Berührungängste eine intensivere Zusammenarbeit verhindern.

PädagogInnen wie auch Eltern scheinen der Beratung ambivalent gegenüberzustehen. Nach dem Motto „Wasch’ mir den Pelz, aber mach’ mich nicht naß!“ ist sie ihnen gleichermaßen wichtig und erstrebenswert wie fraglich bis bedrohlich.

Offensichtlich wirken zwei einander entgegenstehende Kräfte: Appetenz als Energie, die auf Problemlösung durch Beratung zielt, ist genauso vorhanden wie Aversion als Kraft, die sich gegen das Annehmen von Ratschlägen richtet. Abhängig davon, wie im Beratungsprozeß „wunde“ Punkte fokussiert werden, mäandrieren Beratende und Ratsuchende zwischen Annäherung und Vermeidung, zwischen dem Wunsch nach Rat und der Abwehr von befürchteten Rat-Schlägen.

Die von den PädagogInnen wahrgenommene Aufforderung „Sag’ mir doch, was ich tun soll!“ droht sich im Gesprächsverlauf zur Widerstand signalisierenden Aufforderung „Sag’ mir bloß nicht, was ich tun soll!“ zu wandeln, wenn die Befürchtungen und die Skepsis der Eltern nicht gesehen werden (vgl. STORATH 1998). Beratende PädagogInnen nehmen dieses Kippen der Situation nicht immer wahr. Die elterliche Abwehr wird nur selten explizit formuliert und ist daher nur schwer erkennbar. Das liegt u. a. daran, daß sich das eigene Kind in einem Abhängigkeitsverhältnis von dem Wohlwollen der PädagogInnen befindet. Häufig äußert sich dieser Widerstand kaschiert, so meiden Eltern z.B. zukünftige Beratungsgespräche oder ignorieren die Ratschläge.

- *PädagogInnen – „klassische“ BeraterInnen oder pädagogische MissionarInnen im Auftrag der Institution?*

Liest man amtliche Verlautbarungen zur von Vertrauen und gegenseitigem Respekt getragenen Kooperation von Eltern und PädagogInnen und vergleicht sie mit den ernüchternden Erfahrungsberichten, so bleibt als Resümee: Elternberatung wird offiziell zwar überall eingefordert und für wichtig gehalten, informell scheint sie aber eher Probleme zu bereiten, scheint mehr zu stören! Es mutet merkwürdig an, daß Eltern und PädagogInnen bei der Verfolgung des gleichen Ziels, nämlich für das Kind möglichst eine Situation zu gestalten, in dem es sozial, emotional und leistungsmotivational integriert ist, immer wieder über die gleichen Stolpersteine fallen. Anstelle eines interessenorientierten Verhandels dominiert der Wunsch, Recht zu haben, und die Machtorientierung führt zu kraftraubenden Nebenkampfplätzen.

SCHWEITZER beschreibt die Attributions- und Definitionsmacht von ExpertInnen im Gesundheits- und Sozialwesen folgendermaßen: Sie hätten den Auftrag, „objektive Bedürftigkeit“ und „korrekte Indikation“ festzustellen

(vgl. SCHWEITZER 1995). PädagogInnen als „Agenten sozialer Kontrolle“ haben in Erziehungssystemen eine ähnliche Rolle. Sie sind, wie Eltern auch, dem Kindeswohl verpflichtet und sollen bei Beobachtung besorgniserregender Auffälligkeiten die Fragen der Bedürftigkeit und Indikation mit beantworten. Da sie in der Regel dafür nicht hinreichend ausgebildet sind, provoziert die Verpflichtung des öfteren Negative Auswirkungen: Es entsteht eine Grauzone zwischen missionarischem Aktionismus über resignative Hilflosigkeit bis hin zur Wegschau-Mentalität.

So wünschenswert es aus ethischen Erwägungen auch sein mag, Gespräche auf der Basis von Einfühlung und Wertschätzung zu führen, so fatal können die Auswirkungen sein, wenn das Gesprächsverhalten und die Funktion des Gesprächs auseinanderklaffen. Zwischen dem strukturellen Auftrag der Sozialkontrolle und dem zwischenmenschlichen Angebot an unterstützender Beratung entstehen schwimmende Grenzen. Die PädagogInnen bieten anfangs eine symmetrische Beziehungsebene an, übernehmen dann aber zunehmend Verantwortlichkeit, geben „Rat-Schläge“, erwarten gezielte Veränderungen und provozieren schließlich Widerstand. Was zu oft fehlt, ist die Klarheit darüber, ob die Verantwortlichkeit bei den Eltern bleibt, oder ob und inwieweit durch institutionelle Strukturen ihr Handlungsfreiraum und der der beratenden PädagogInnen eingeschränkt ist (vgl. PALMOWSKI 1995, S. 15 ff.; SELVINI-PALAZZOLI u. a. 1978, S. 98 f.).

● *Zur Gretchenfrage: Wie steht's mit der Neutralität?*

Eine wesentliche Voraussetzung für den Beratungskontrakt ist die Klärung (vgl. RETZER 1994) folgender Einstellungen der PädagogInnen bezüglich:

- der „sozialen Neutralität“ als Unparteilichkeit gegenüber den Eltern und ihrem sozialen Umfeld,
- der „Konstruktneutralität“ als Unvoreingenommenheit gegenüber den Überzeugungsmustern der Eltern und
- der „Veränderungsneutralität“ als Offenheit gegenüber der Zielsetzung einer erwarteten Veränderung.

Zur Beantwortung der Neutralitätsfrage hilft eine nähere Betrachtung der Beratungskonstellation und der Motivation, welche die Beteiligten zu Gesprächen zusammenführt. In Erziehungsinstitutionen sind PädagogInnen wie Eltern bzgl. des Beratungsanlasses tagtäglich involviert. Durch die fehlende Distanz scheinen Konflikte und Widerstände strukturell geradezu vorprogrammiert zu sein. Beratungsbedarf ist bei PädagogInnen und Eltern gleichermaßen gege-



ben – wenn auch nicht immer zeitgleich. Beide haben an die andere Seite Anliegen, von beiden kann der Anstoß zu einem Gespräch ausgehen. Die Motivation zur Beratung entsteht in der Regel dadurch, daß Eltern oder PädagogInnen durch die Beobachtung „normabweichender“ Verhaltensweisen bei Kindern verunsichert werden. Als Normabweichung wird hier die Störung der subjektiven Erwartung bezeichnet, mit der eine erzieherlich verantwortliche Person die Entwicklung der Kinder begleitet. Kinder, die PädagogInnenerwartungen längerfristig stören, geraten schnell zu „Störenden“. Das Verhalten wird personalisiert und fordert aus der Sicht der Erziehungsinstitution eine Feststellung der Bedürftigkeit und eine Indikation geradezu heraus. Die Beobachtung besorgniserregender Verhaltensweisen führt zu der Tendenz, in die Regulationsmechanismen des Familiensystems einzugreifen und das Selbstmanagement zugunsten von Fremdbestimmung einzuengen. Getragen wird dieses Handlungsmuster von der Befürchtung, daß sich ohne Veränderung des Erziehungsverhaltens die Normabweichung vergrößern werde und eine Chronifizierung drohe. Erziehungsinstitutionen haben den gesellschaftlichen Auftrag, einer Gefährdung des Kindeswohls entgegenzuwirken. In Beratungsgesprächen, in denen PädagogInnen einen Veränderungsbedarf thematisieren, ist deren soziale, konstrukt- und veränderungsbezogene Neutralität prinzipiell in Frage gestellt. Die Neutralität erfährt ihre Grenzen durch die berufliche Identität der pädagogischen BeraterInnen wie durch die Normen der Erziehungsinstitution.

Mit zunehmender Normabweichung geht meist auch eine Intensivierung der fremdbestimmten Maßnahmen einher. Bei unzureichend geklärt und verhandelter Kooperationsbasis kann dies zwischen Eltern und beratenden PädagogInnen zu einer Eskalation im Kampf um die Verantwortung führen (vgl. SELVINI-PALAZZOLI u. a. 1978, S. 65 f.). Als Ergebnis solcher Strategien resultieren Mißverständnisse, Unterstellungen, Schuldzuschreibungen, schließlich Sprachlosigkeit und Beziehungsabbruch.

● *Hindernisse einer einvernehmlichen Elternberatung*

Individuelle Sichtweisen führen zur Entscheidung, ob das Verhalten eines Kindes als „beratungsrelevant“ angesehen wird oder nicht. Diese Einschätzungen basieren auf Persönlichkeitskonzepten, auf aktualisierten Ausschnitten der jeweiligen subjektiven pädagogischen Theorie. Unter subjektiven Theorien sollen die kognitiven Muster verstanden werden, die das Verhalten der Erziehenden steuern. Sie bestimmen, wie Eltern und PädagogInnen die Situationen wahrnehmen, auffassen und bewerten, welche Handlungsmöglichkeiten sie in Betracht ziehen, welche sie letztlich auswählen, wie sie die Effekte ihres Eingreifens beurteilen und wie sie nachträglich ihr gesamtes Handeln begründen und legitimieren. Subjektive Theorien konstruieren die subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit.

Im Beratungsprozeß treffen die subjektiven pädagogischen Theorien der Eltern und der PädagogInnen aufeinander. Nicht verhandelte unterschiedliche Persönlichkeitskonzepte von Ratsuchenden und BeraterInnen stellen eine zentrale Ursache für die fehlende Akzeptanz pädagogischer Ratschläge dar. BALSER

berichtet von einer Befragung bei Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen, welche Ursachen sie für das Scheitern von Beratungsgesprächen sehen. Die genannten Gründe zeigen, daß Beratungswiderstände oft auf eine Kluft zwischen den Erlebenswelten der Ratsuchenden und der BeraterInnen zurückgehen:

Gründe für das Scheitern von Beratungsgesprächen	
(nach Balsler 1993, S. 78) Alle Angaben in Prozent.	
1. Auf der eigenen Meinung beharren	76
2. Sich nicht in den anderen versetzen	57
3. Vorschnell eingenommen zu sein	33
4. Emotional belastet zu sein	28
5. Persönliche Antipathien zu haben	28
6. Unter Zeitdruck zu stehen	28
7. Nicht zuzuhören	23
8. Angst vor dem Gespräch zu haben	18
9. Unsicherheit zu empfinden	18

Tabelle 1

BALSER führt weiter aus, daß es bei kommunikativen Beziehungen um das Aushandeln von Identität gehe und daß wir Menschen mit anderen kommunizieren, um unser Ich-Bewußtsein, unseren Selbstwert zu erhalten. Aus dem Austausch mit anderen ziehen wir bei Meinungskonsens Bestätigungen unserer Einstellungs-, Wert- und Handlungsmuster. Wir sichern damit unsere Identität als Garant für die täglich geforderte Handlungsfähigkeit. Auch bei Meinungsverschiedenheiten gewinnen wir, da die Abwehr von unpassenden Sichtweisen uns hilft, die Konturen unserer Identität klarer zu spüren. Abwehr und Zustimmung in (Beratungs-) Gesprächen sind somit Mechanismen zur Profilierung und Stabilisierung unserer Identität.

Sichtweisen, die von der subjektiven Theorie der Eltern abweichen, bedrohen deren Identität und führen als völlig normale Reaktion zu Abwehrtendenzen. SCHLEY hat vier idealtypische Reaktionsweisen von Menschen auf einen erlebten Verlust beschrieben. Wenn aus der Alltagsroutine heraus ein Verlust eintritt, durchlaufen wir in der Regel folgende Verarbeitungsphasen:

- *Leugnung*: nicht wahrhaben; übergehen; überspielen; verdrängen; sich in Tätigkeiten flüchten etc.
- *Auflehnung*: Schuldige suchen; aggressive Impulse; Vorwürfe; Wut; Ohnmacht; Verzweiflung; Selbstvorwürfe etc.
- *Unterwerfung*: Resignieren; fatalistisch hinnehmen; sich abfinden; gleichgültig, ohne innere Beteiligung funktionieren etc.
- *Neuorientierung*: die Welt mit anderen Augen sehen; neue Werte entdecken; Mut fassen; andere Wege finden etc. (SCHLEY 1988).

In Beratungsgesprächen sind PädagogInnen auf eine Phase der Neuorientierung ausgerichtet und erleben Leugnung, Auflehnung und Unterwerfung ihres Gegenübers als hinderlich. Dabei könnten ErzieherInnen vor dem Hintergrund dieser Phasen Verständnis für das Verhalten der Eltern entwickeln: dafür, daß es Eltern schwerfällt, in einer Beratungssituation offen und ehrlich zu sein, daß sie die Schuld nur bei anderen suchen, daß sie keine Erziehungsinitiative ergreifen und ihre Verpflichtung nicht ernst genug nehmen. Vor dem Hintergrund des Modells von SCHLEY wird zum einen deutlich, daß Eltern Zeit brauchen, um Informationen zu verarbeiten, die für sie einen Verlust ihrer Wirklichkeitskonstruktion bedeuten können, und zum anderen, daß Leugnung, Auflehnung und Unterwerfung ganz normale Phasen der Verarbeitung sind. Wenn PädagogInnen diese Verarbeitungsphasen mißachten und immer wieder unsensibel auf ihren subjektiven Sichtweisen beharren, werden sie mit Verhaltensweisen wie provozierter Leugnung, Aggression oder Passivität überraschend konfrontiert. In Anwendung auf den konstruktiven Umgang mit Beratungswiderständen heißt das, die eigene Theorie bewußt

wahrzunehmen sowie das Augenmerk darauf zu richten, ob die subjektive Theorie der Ratsuchenden selbstwertachtend miteinbezogen wurde. Je mehr es gelingt, zwischen den Theorien als angebotenen Versionen der jeweiligen Identitäten zu verhandeln, und je bewußter die Verarbeitungsphasen sind, desto tragfähiger dürfte die kooperative Basis für einen gemeinsamen Veränderungsprozeß sein.

● *Konsequenzen für die Vorbereitung und Durchführung von Beratungsgesprächen*

Aus dem Kontext der systemischen Therapie stammt der Satz: „Wer nur hinreichend lange über Problemen brütet, dem schlüpfen sie auch aus!“ Insofern soll in den letzten beiden Kapiteln der Blick verstärkt auf Handlungsmöglichkeiten gerichtet werden.

Übliche Sichtweise in der Pädagogik ist es, sich abzeichnende Probleme möglichst rasch beseitigen zu wollen, sie zu bekämpfen – manchmal so distanzlos und verbissen, daß unmerklich aus der Bekämpfung kleinerer Risiken große Probleme entstehen. Oftmals drohen dadurch Eltern als KooperationspartnerInnen verloren zu gehen, so daß damit letztlich gegeneinander erzogen wird. Die Lebenswelt der Kinder unterliegt ohnehin viel zu oft Zerreißen zwischen dem Alltag in der Familie und dem in Erziehungsinstitutionen. Von daher erscheint es m. E. wesentlich, daß sich PädagogInnen ihrer Verantwortung, ihrer beratenden Rolle und ihrer subjektiven Theorie bewußt sind. Folgende Fragen können helfen, sich mehr Klarheit zur eigenen Rolle zu verschaffen:

- Wem wird durch das fordernde Einmischen eigentlich geholfen, dem Kind oder mir?
- Welche Sichtweise haben möglicherweise die Eltern?
- Ist meine eigene Sichtweise angemessen?
- Kann ich die Schilderungen der Eltern, ihre biografische Version der Wirklichkeit annehmen?“

Wenn deutlich wird, daß die für ein Verhandeln zwischen den Sichtweisen notwendige Distanz nicht einnehmbar ist, wäre ein Elterngespräch unter der Moderation eines neutralen Dritten und/oder Klärungshilfe durch eine Supervision anzudenken.

Mit dem Bewußtwerden der eigenen Rolle ist auch eine Konkretisierung des im Gespräch verfolgten Ziels verbunden. Auf die Psychoanalytikerin BAURIEDL geht die Aussage zurück, daß es beim Verhandeln mit Eltern um die Kunst geht, „zu verstehen, ohne einverstanden zu sein“. Damit gutgemeinte Gesprächsangebote für Eltern nicht zu angstauslösenden und die Kooperation

unterminierenden Machtgesten degenerieren, hat sich eine Gesprächsvorbereitung nach folgenden Leitfragen als nützlich erwiesen:

- Was empfinde ich im Vorfeld der Beratung? Bin ich nervös, unruhig, unter Druck?
- Was empfinden vermutlich die Eltern?
- Wie lautet mein Ziel für die Beratung? Was will ich erreichen? Warum will ich das?
- Kenne ich das Ziel der Eltern? Weiß ich, was diese erreichen wollen? Warum sie das wollen?
- Was befürchte ich? Was will ich vermeiden? Warum will ich das vermeiden?
- Weiß ich, was die Eltern befürchten? Was diese vermeiden wollen? Warum sie das vermeiden wollen?
- Welchen zeitlichen Rahmen setze ich? Bin ich ggf. bereit für eine Folge von Gesprächen?
- Kenne ich die Erwartung der Eltern bzgl. des zeitlichen Rahmens?
- Was würde passieren, wenn ich mein Ziel nicht erreiche? Habe ich Alternativen?
- Was würde passieren, wenn die Eltern ihr Ziel nicht erreichen? Haben sie Alternativen?

Elterngespräche werden von PädagogInnen oft als frustrierend erlebt, weil zu viele und zu hoch gesteckte Ziele anvisiert werden, ohne daß die eigenen und die elternbezogenen Grenzen bewußt sind. Manche PädagogInnen erleben Elternwiderstand in der Beratung als emotionale Verletzung bis hin zur narziß-tischen Kränkung. Die Reaktion hängt vermutlich auch mit dem traditionellen Selbstverständnis der PädagogInnen zusammen, Zielstellungen für andere festzusetzen und dafür zu sorgen, daß diese auch erreicht werden. Ein Nichterreichen wird von vielen PädagogInnen immer noch als persönliches Versagen erlebt. Um das zu umgehen, sollten man sich bei einem Beratungsgespräch zunächst darauf beschränken, die Sichtweise der Eltern anzuhören. In einem folgenden Schritt kann dann die eigene Perspektive dargestellt werden. Weiterhin ist es sinnvoll, erst nach einem gegenseitigen intensiven Austausch kooperative Verfahrensweisen zu planen.

Beratung unterscheidet sich von Unterweisungssituationen etwa bei ÄrztInnen durch die größere Offenheit: Zielstellung und Wege der Zielerreichung sind noch nicht festgelegt, sondern Gegenstand des gemeinsamen Verhandeln. In der Offenheit der Beratung liegt eine Chance zur Distanz: Mißerfolge sind nicht geradlinig mit der Beratungsfähigkeit der PädagogInnen verbunden, sondern gehen auf komplex vernetzte und vielfältige Verursachungen zurück. Dennoch kann es passieren, daß Beratungsgespräche „ergeb-

nislos“ verlaufen. Dann sollten unabhängig von elterlicher Zustimmung oder Ablehnung institutionelle Konsequenzen gezogen werden. Bei unveränderter Problemlage würde das bedeuten, daß PädagogInnen auch ihre eigenen Grenzen respektieren und sich die notwendige Distanz im Sinne eines Schutzes vor Burn-out bewahren.

Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich bei deutlich werdender Beratungsabwehr? PädagogInnen können z.B. anstelle der üblichen Strategie, gegen opponierende Kräfte zu kämpfen, die Eltern ermutigen, ihre Bedenken offen auszusprechen und aus dem Abwägen von Für und Wider eigene Handlungsalternativen vorzuschlagen. Vielleicht brauchen Eltern auch mehrere Gesprächstermine, um sich mit der Situation und dem ausgehandelten Weg zu arrangieren. Vermeintlich leerlaufende Interventionen wirken im übrigen oft zeitverzögert. Aus diesen Gründen müssen sich PädagogInnen ihren Handlungsspielraum bewußt machen: Sie können Eltern über ihre Beobachtungen und mögliche Konsequenzen klar informieren, sie können das Kind und seine Perspektive mit einbeziehen, sie können der Familie nach bestem Gewissen Rat, Unterstützung und evtl. weitere Beratungsmöglichkeiten anbieten. Allerdings bedürfen Angebote immer der einschlägigen Nachfrage, sonst finden sie – und mögen sie noch so gut sein – keine AbnehmerInnen.

● *Lösungsorientierte Beratungsgespräche*
„Probleme nicht nur überwinden, sondern nutzen!“

Die Aufforderung zur Lösungsorientierung bedeutet nicht, die Problemgenese und den Problemkontext zu vernachlässigen, sondern richtet den Fokus von der langwierigen retrospektiven Suche nach den „richtigen“ Ursachen hin zur gemeinsam probierenden Veränderung in kleinen, dosierten Schritten. Probleme sind nicht nur hinderlich, sie sind Signale für Klärungsbedarf und müssen gemeinsam verhandelt und decodiert werden. Probleme müssen nicht beseitigt werden, sondern sie lassen sich nutzen, um deren Entstehungskontexte besser zu verstehen.

Für die Vorbereitung oder Durchführung eines Elterngesprächs, das Probleme nicht nur überwindet, sondern nutzt, können folgende Fragen aus dem systemischen Kontext hilfreich sein:

- Angenommen, es geschähe heute Nacht ein Wunder! Das Problem wäre verschwunden, es wäre so, wie ich es mir wünschen würde! Woran würde ich das erkennen? Was hätte sich geändert? Woran würden andere das Wunder erkennen?
- Für wen könnte eine Beibehaltung des bisherigen Status quo von Nutzen sein?

- Wie sieht vermutlich das Problem aus Sicht meiner Vorgesetzten, meiner KollegInnen, der anderen Eltern und Kinder aus?
- Wer wird meine Veränderungswünsche eher fördern, wer wird sie eher behindern? Warum?
- Was wird sich vermutlich alles ändern, wenn die Eltern das tun, was ich für richtig halte?
- Warum sollten die Eltern eigentlich das tun, was ich möchte? Welchen Vorteil hätten sie?
- Wie würde ich mich verhalten, wenn ich als Elternteil so angesprochen werde, wie ich es mit den Eltern getan habe?
- Was wäre, wenn Eltern alles tun, was ich will, und sich am Problem nichts ändert? Wer hätte dann die Verantwortung?
- Welche zur Zeit vorhandenen Probleme werden durch meine Ideen evtl. gelöst, welche entstehen möglicherweise neu?
- Woran und wie ließe sich erkennen, daß meine Beratungsideen tatsächlich dazu beitragen, das Problem zu entschärfen?
- Woran und wie ließe sich erkennen, ob meine Beratungsideen eher hinderlich sind? Was könnte von wem getan werden, um unerwünschte Konsequenzen zu verhindern?
- Was würde passieren, wenn ich meine Veränderungsideen für mich behalte, wenn ich gar nichts unternehmen würde?

Die Fragen sollen helfen, die eigene Einstellung gezielter wahrzunehmen und gleichzeitig sensibler für die Vorstellungen der Eltern und den Problemkontext zu werden. Sie dienen letztlich dem Aushandeln des Beratungsrahmens, der Beratungserwartung und des Beratungsangebots, und damit der Überbrückung zwischen den Sichtweisen von beratenden PädagogInnen und Eltern. SCHWEITZER plädiert dafür, dem subjektiven Bedarf von „KundInnen“ (das sind alle diejenigen, die vom den beratenden PädagogInnen etwas wollen) und dem Verhandlungskonsens Priorität einzuräumen (SCHWEITZER 1995 S. 300 f.). Unter Bezug auf Aussagen von HARGENS (1993), die „Kundigkeit“ von BeratungskundInnen als deren Ressourcen und Kompetenzen mit einzubeziehen, ermutigt SCHWEITZER, Ratsuchende als „Fachleute ihrer eigenen Situation zu behandeln“ (SCHWEITZER 1995, S. 311). Als die beiden wichtigsten Schritte kundenorientierten Arbeitens bezeichnet auch er die Klärung der KundInnenaufträge und das Verhandeln über diese.

Unterschiedliche Überzeugungsmuster zu würdigen und daraus resultierende Widerstände in die Beratungssituation einzubeziehen, ist die einzige Chance, daß Eltern und Erziehungsinstitution sinnvoll erzieherisch zusammenwirken. Wenn es gelingt, den Rat der PädagogInnen an die subjektiven Theorien von Ratsuchenden anzudocken, steigt die Wahrscheinlichkeit, die

nach wie vor bleibenden Spannungen synergetisch zu nutzen. Beratende PädagogInnen können die Kraft eines möglichen Widerstandes einsetzen, um Eltern eigene Handlungsalternativen finden zu lassen. Nur so werden angebotene Ratschläge nicht zu Schlägen degenerieren, sondern dienen der Annäherung zwischen den (prinzipiell gleichwertigen) Theorien der InteraktionspartnerInnen.

LITERATUR

- BALSER, H.: Konfliktfeld Schule: Systemische Problembewältigung. Wetzlar 1993.
- DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch. 9. Auflage. Bern 1976.
- HARGENS, J.: KundIn, KundigE, KundschafterIn. Gedanken zur Grundlegung eines helfenden Zugangs. Zeitschrift für Systemische Therapie (11), 1993, S. 14–20.
- PALMOWSKI, W.: Der Anstoß des Steines. Dortmund 1995.
- RETZER, A.: Compliance, Krankheitstheorien und familiäre Interaktion. Familiendynamik (19) 1994, S. 101–121.
- SCHLEY, W.: Organisationsentwicklung an Schulen. Report Psychologie (42), 1988, S. 11–20.
- SCHWEITZER, J.: Kundenorientierung als systemische Dienstleistungsphilosophie. Familiendynamik (20), 1995 S. 292–313.
- SELVINI-PALAZZOLI, M./CRILLO, S./D'ETTORE, L. u. a.: Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen. Stuttgart 1978.
- STORATH, R.: Elternberatung in der Schule. Familiendynamik (23), 1998, S. 60–80.

■ BETTINA SCHNEIDER

Mit Eltern sprechen – zur Rolle der ModeratorInnen in der Elternarbeit

Elternarbeit bzw. -beratung im medienpädagogischen Feld geht über das Erteilen von Ratschlägen und Tips weit hinaus. Sie bedeutet vielmehr die Vermittlung von Orientierungs-, Entscheidungs- und Planungshilfen, wobei eine emanzipatorische Elternarbeit stets auf die Elternmitarbeit zielt. Dieser Ansatz verläßt die Bahnen herkömmlicher Einweg-Kommunikation, bei der bloßes medienpädagogisches Wissen durch Fachkräfte an eine Anzahl von Müttern und Vätern weitergegeben wird. Daher gehen wir in unserer Arbeit davon aus, daß Erwachsene über vielseitige Berufs- und Lebenserfahrungen und die meisten Eltern über ein ansehnliches Potential von eigenen Wissensbeständen und Konfliktlösungsmöglichkeiten verfügen, welche sich für das gemeinsame Anliegen – einen reflektierten und sinnvollen Umgang mit Medien zu erzielen – produktiv aufarbeiten lassen.

Planen Sie in Ihrer Einrichtung eine Elternveranstaltung, so vermeiden Sie es daher, als Experte oder Expertin aufzutreten, der/die eine wissenschaftlich abgesicherte Idealerziehung propagiert. Regen Sie vielmehr Gespräche an, inszenieren Sie Erfahrungsräume für Erwachsene, reflektieren Sie mit den Eltern gemeinsam (Medien-)Erlebnisse und schaffen Sie ein Forum, auf welchem Erfahrungen besprochen werden können. Eine solche Vorgehensweise zielt auf Gleichberechtigung hin, indem sie die Pole, nämlich auf der einen Seite die vermeintlich „unwissenden“ ZuhörerInnen und auf der anderen Seite die vermeintlich „kompetenten“ ReferentInnen oder ExpertInnen, abschmilzt. Gelingt es Ihnen, eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der die Eltern anhand von persönlichen Beispielen über medienbezogene Erlebnisse und Umgangsformen in der Familie sprechen, so sind dies erste Schritte zu einer Kultivierung und Reflexion von Mediennutzung.

In diesem Sinne bedeutet das Durchführen medienpädagogischer Elternarbeit das Arrangieren von offenen Lernprozessen durch eine angenehme Diskussionsleitung und Moderation. Wenn Sie sich die Moderation einer Veranstaltung mit einer/einem Kollegin/en oder einem Elternteil teilen, dann können

Sie zwischendurch „entspannen“ zudem schafft dies etwas Abwechslung. Sprechen Sie vorher genau ab, wer welche Abschnitte übernimmt!

Als ModeratorIn werden Sie die didaktischen Ziele Reflektieren, Informieren und Aktivieren verfolgen und miteinander verknüpfen:

Reflektieren: Die Eltern reflektieren ihre eigenen Mediennutzungsstile und machen sich auf diesem Wege die unterschiedlichen Bedürfnisse, die durch den Medienkonsum befriedigt werden, bewußt. Diese Reflexion ermöglicht es ihnen, auch die Bedeutung der Medien und der Medienerlebnisse in der Lebenswelt der Kinder zu erkennen und zu verstehen.

Informieren: Den Eltern werden mit Hilfe von Fallbeispielen und Materialien die neuesten medienpädagogischen Erkenntnisse aus dem Bereich der Medien- und Kommunikationsforschung anschaulich und verständlich vermittelt.

Aktivieren: Die Eltern werden ermutigt, eigene Lösungen zu finden, und ange-regt, diese in ihrer Familie umzusetzen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der spezifischen Familien- und Kindergartensituation (vgl. NEUSS/ POHL/ZIPF 1997, S. 37 f.).

● Einige Gedanken zur Gestaltung von Elternabenden

Räumlichkeiten

Achten Sie als ModeratorIn eines Elternabends darauf, eine freundliche und angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Freundliches Licht, eine gesprächsfördernde Anordnung von Tischen und Stühlen, ein Blumenstrauß oder von den Kindern gebastelter Tischschmuck tragen wesentlich zu einer geeigneten Raumgestaltung bei.

Begrüßung

Tragen Sie durch eine persönliche Begrüßung dazu bei, daß sich die Eltern von vornherein erwartet und gern gesehen fühlen. Die offizielle Begrüßung aller Anwesenden ist wichtig, sie braucht aber nicht lang zu sein. Geben Sie Ihrer Freude über das Erscheinen der Eltern Ausdruck und vermeiden Sie es, über eine eventuell nicht den eigenen Vorstellungen entsprechende Teilnehmer-Innenzahl zu klagen. Solche Klagen bekommen leicht den Charakter eines Vorwurfs und können peinlich wirken, außerdem erreichen Sie die Nicht-anwesenden ohnehin nicht! Trösten Sie sich guten Gewissens damit, daß Gespräche in einer kleinen Gruppe in der Regel um so intensiver sein können.

Einleitung

In der Einleitung empfehlen sich einige Worte zum Thema des Abends und zum geplanten Ablauf. Geben Sie den Eltern die Gelegenheit, sich dazu zu äußern; so vermeiden Sie, zu Beginn der Veranstaltung bereits über die „wesentlichen Köpfe“ hinweg zu agieren.

Verabschiedung

Lassen Sie es sich nicht nehmen, die Eltern am Ende der Veranstaltung zu verabschieden – dies gilt auch dann, wenn Sie eine/n FremdreferentIn eingeladen haben. Zu einer „runden“ Verabschiedung gehört eine (kurze) Zusammenfassung der Ergebnisse, ein Ausblick auf die weitere Zusammenarbeit, eventuell ein Hinweis auf den bereitstehenden Büchertisch und der Dank für das Interesse der Teilnehmenden. Im Anschluß an gelungene Veranstaltungen fassen viele Eltern – möglicherweise zum ersten Mal – den Mut, die Erzieherin oder den Erzieher auf persönliche Anliegen bzgl. der Medienerziehung anzusprechen. Beginnen Sie deshalb nicht sofort mit den Aufräumarbeiten, sondern nehmen Sie sich noch etwas Zeit für kurze Gespräche mit der einzelnen Mutter oder dem einzelnen Vater.

● Zur Planung gehört die „innere“ Vorbereitung!

Nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit und denken Sie vor der konkreten Planung eines Elternabends doch einmal an Situationen, in denen Sie selbst gelernt haben oder auch an angeleitete Diskussionsprozesse, bei denen Sie zu den Teilnehmenden gehörten:

- Was hat es Ihnen persönlich erleichtert, Ihre Meinung zu äußern, was hat es erschwert? Welches Verhalten der Anleitenden/Lehrenden hat bei Ihnen Zufriedenheit ausgelöst, und welches machte Sie unzufrieden oder ärgerlich?
- In welchen Momenten fühlten Sie sich ernst genommen, in welchen ignoriert oder gar bloßgestellt?
- Was hätten Sie sich gewünscht, was haben Sie vermißt?

Wenn Sie Ihre eigenen Erfahrungen betrachtet und analysiert haben, wird Ihnen die Mehrzahl der Regeln oder Tips, die Sie im folgenden vorfinden, nicht nur einleuchten, es wird Ihnen sogar vieles bereits geläufig sein. Da in der Regel aber Theorie und Praxis nicht ein und dasselbe sind, stehen wir als PädagogInnen immer wieder vor bestimmten Schwierigkeiten, die sich zum Teil aus der Dynamik einer Gruppe ergeben, zum Teil mit der Didaktik eines Themas oder die auch mit unserer eigenen Unsicherheit zu tun haben. Aus

diesem Grunde erscheint es sinnvoll, einige wesentliche Punkte systematisch und überschaubar zusammenzufassen.

Tips zur Moderation einer Gesprächsrunde mit Eltern

- Elternarbeit sollte stets teilnehmerInnenorientiert sowie themenzentriert sein, nicht aber „erzieherInnen- oder lehrerInnenzentriert“. Individuen sind in der Regel lernwilliger und -fähiger, wenn sie nicht passive KonsumentInnen von mitgeteilten Fakten sind, sondern durch eigene Diskussionsbeiträge, das Mitteilen eigener Erfahrungen etc. den Verlauf des Lernprozesses aktiv und konstruktiv mitbestimmen können.
- Es empfiehlt sich daher, durch Fragen die Diskussionen zu fördern und die Eltern anzuregen und sie zu ermutigen, auch Gedanken zu äußern, die noch nicht druckreif sind. Ermuntern Sie insbesondere solche Personen, die im Sprechen vor größeren Gruppen ungeübt sind, und bremsen Sie auf der anderen Seite freundlich etwaige DauerrednerInnen.
- Es ist ein Ziel von Elternarbeit, Mütter und Väter in die Lage zu versetzen, sich anderen mitzuteilen, vor allem solchen Menschen, die ähnliche Schwierigkeiten oder Entscheidungsprobleme haben, mit denen sie also ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund verbindet. Das Sich-mitteilen-können schließt eine gewisse Kritikfähigkeit mit ein. Eltern können im Setting des Elternabends lernen, ihre Kritik sachlich zu formulieren und diese andererseits auch hinzunehmen, ohne persönlich gekränkt zu sein. Hier sind die PädagogInnen als ModeratorInnen der Runde gefragt! Sie haben darauf hinzuwirken, daß die geäußerte Kritik nicht verletzt und daß anschließend versucht wird, gemeinsame Lösungen zu finden.
- Werten und vor allem negieren Sie nicht, wenn Eltern von den Dingen berichten, die sie denken oder gerne tun. Eine einmal erreichte Aufgeschlossenheit kann auch wieder verlorengehen! Wenn Sie feststellen, daß über eine beteiligte Person mit Kritik „hergefallen“ wird, stützen Sie diese Person unabhängig von Ihrer eigenen Meinung und erinnern Sie auch die Gruppe daran, Wertungen zu unterlassen. Achten Sie darauf, daß nicht der Erziehungsstil Einzelner zur Diskussion steht, sondern ein Thema oder Problem und die unterschiedlichen Betrachtungs- und Lösungsmöglichkeiten.
- Grundsätzlich gilt: Bestätigung bringt größere Lernerfolge als Ablehnung. Weniger eine harte Kritik bisherigen Verhaltens führt zu neuem Verhalten, als vielmehr die Bestätigung derjenigen Verhaltensanteile, die akzeptabel sind! Dazu ein Beispiel:

Eine Mutter berichtete auf einem Elternabend im Kindergarten, daß sie gemeinsam mit ihrem Sohn (4) regelmäßig Boulevard-Magazine im Fernsehen anschaut: „...damit kann ich ihn auf die Welt vorbereiten, dann weiß er, was es alles für Abscheulichkeiten gibt!“. Die Mutter war schnell der scharfen Kritik

seitens der anderen Eltern ausgesetzt. Der/Die ModeratorIn hat nun zunächst darauf zu achten, daß die Mutter nicht persönlich angegriffen wird. Sie kann sich für die Offenheit bedanken und darauf hinweisen, daß alle möglichen Nutzungsstile zunächst eine Berechtigung haben, da sie selten grundlos entstehen. Der/die ModeratorIn sollte außerdem versuchen, das Gespräch auch weiterhin auf einer sachlichen Ebene zu halten, und sie sollte der Mutter die Gelegenheit verschaffen, sich andere, auch abweichende Positionen anzuhören. Wird ihr dies ermöglicht, ohne daß sie für ihr Verhalten angeprangert wird, wird diese Mutter ihr Medienverhalten – und zwangsläufig das ihres Sohnes – eher überdenken als im Falle einer harten Kritik, die sie unweigerlich in eine Gegenposition drängen würde. Hält der/die ModeratorIn in einem speziellen Fall ein weiterführendes Gespräch mit einem Elternteil für notwendig, so kann er/sie dies im Anschluß an die Veranstaltung anregen.

● *Konzepte der Gesprächsführung*

Für die Bildungs- und Beratungsarbeit haben sich einige Konzepte etabliert, die mittlerweile als grundlegend betrachtet werden können: Dies sind die Gedanken zur „klientenzentrierten Gesprächsführung“ von CARL ROGERS (1985), das Modell des „Kommunikationsquadrates“ nach FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN (1991) sowie das Konzept der „themenzentrierten Interaktion“ der Psychoanalytikerin RUTH C. COHN (1992). Sie alle befassen sich mit der Frage, auf welche Weise Kommunikation zu einem gelungenen Prozeß für alle werden kann, die daran beteiligt sind.

● *Die klientenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers*

Eine langjährige Erfahrung in Beratung und Therapie brachte CARL ROGERS zu der Überzeugung, daß besonders die Einstellungen und Haltungen der Kommunizierenden wichtig für ein erfolgreiches therapeutisches Gespräch sind. Aus dieser Einsicht formulierte er drei Forderungen an Menschen, die entsprechend tätig sind:

1. *Wertschätzung* – Voraussetzung für ein Gespräch, in dem sich der ratsuchende Mensch angstfrei und ohne Abwehr auf sich selbst konzentrieren kann, ist die Wertschätzung durch den/die BeraterIn. Alles, was der/die Ratsuchende denkt, empfindet und sagt, sollte vorurteilsfrei und nicht wertend akzeptiert werden.

2. *Empathie* – Wer berät, stellt seine eigene Sicht der Dinge zurück und versucht, sich ganz in die subjektive Welt des/der Ratsuchenden einzufühlen. Er/Sie zeigt dieses einführende Verstehen durch entsprechende Rückmeldungen an die ratsuchende Person.

3. *Kongruenz (Echtheit)* – Wertschätzung und Empathie können nicht als eine „Technik“ eingesetzt werden, sondern wirken erst dann hilfreich, wenn sie mit Echtheit verbunden sind. Wer berät, tritt einem anderen Menschen als eine Person gegenüber, die wirklichen Anteil nimmt und sich um Verstehen und Akzeptanz bemüht.

Es handelt sich bei den Elterngesprächen im Kindergarten nun zwar nicht um therapeutische Interventionen, doch haben sich diese drei Faktoren aus der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie als wirksam für die positive Gestaltung auch von Elterngesprächen erwiesen.

Richtlinien, die sich aus der klientenzentrierte Gesprächsführung für Ihre Arbeit mit Eltern ableiten lassen:

- Bemühen Sie sich, die subjektive Weltsicht, die Einstellungen und Werte der Eltern, mit denen Sie sprechen, zu verstehen!
- Wertschätzen Sie die Individualität und Andersartigkeit der Mütter und Väter und erkennen Sie deren Bedürfnisse an!
- Bringen Sie Ihre eigene Position zum Ausdruck, halten Sie sich aber mit Bewertungen und Beurteilungen zurück und seien Sie vorsichtig mit gutgemeinten Ratschlägen!
- Ein Gespräch verantwortungsvoll zu führen, bedeutet auch, sich selbst ernst zu nehmen: Ziehen Sie die für das eigene Wohlbefinden notwendigen Grenzen

LITERATUR ZUM WEITERLESEN:

- ROGERS, CARL R.: Die nicht-direktive Beratung. 6. Auflage, München 1985.

Schulz von Thuns ‚Kommunikationsquadrat‘

Gehen wir davon aus, daß jeder Mensch seine individuelle Wahrnehmung und eine subjektive Weltsicht besitzt, so ist es gut möglich, daß zwei Menschen die gleiche Situation völlig unterschiedlich erleben. Übertragen auf einen Kommunikationsprozeß bedeutet dies, daß das, was jemand äußert (Ausdruck), noch lange nicht das sein muß, was sein Gegenüber „hört“ bzw. versteht (Eindruck). Wir alle kennen aus unserem Alltag solche Verständigungsschwierigkeiten. Wir reden aneinander vorbei, fühlen uns miß- oder unverstanden. Auch für ein

professionelles Elterngespräch kann es fatale Folgen haben, wenn ich als ErzieherIn von meinen eigenen Bedürfnissen, Erfahrungen und Gefühlen ausgehe und diese auf mein Gegenüber übertrage, ohne mich zu vergewissern, ob diese denn mit denen meiner GesprächspartnerIn übereinstimmen.

SCHULZ VON THUN hat die komplizierte Angelegenheit des Sendens und Empfangens von Botschaften systematisiert. Jede Nachricht, die wir in Form einer Aussage einem anderen Menschen übermitteln, hat nach diesem Modell vier Aspekte:

- den *Sachinhalt* (worüber informiere ich mein Gegenüber?)
- die *Selbstoffenbarung* (was gebe ich von mir kund? Hier sind äußere Merkmale der sprechenden Person [Dialekt, Sprache] ebenso gemeint wie die innere Befindlichkeit [Ärger, Freude usw.])
- die *Beziehung* (wie stehe ich zu meinem Gegenüber? Was denke ich von ihm/ihr?)
- den *Appell* (welche Erwartungen habe ich an mein Gegenüber? Wozu möchte ich ihn/sie veranlassen?)

Beispiel: Monika ist Mutter eines 13jährigen Sohnes und erwerbstätig. Nach der Arbeit kommt sie nach Hause und trifft ihn in der Küche an. Er schmiert sich gerade ein Brot. Monika: „Der Abwasch von gestern Abend steht ja immer noch hier!“

Berücksichtigen wir das Modell SCHULZ VON THUNS, so transportiert dieser Satz mehrere Aspekte:

- „Der Abwasch ist nicht gemacht worden.“ (Sachinhalt)
- „Ich bin ärgerlich.“ (Selbstoffenbarung)
- „Du bist unordentlich!“ (Beziehung)
- „Wasch’ endlich das Geschirr ab!“ (Appell)

Nahezu jede Nachricht enthält diese vier genannten Aspekte oder Seiten. Die entscheidende Botschaft wird in der Regel auf der Selbstoffenbarungs- und der Beziehungsebene, also im Gefühlsbereich, übermittelt. Und obgleich gerade dieser entscheidend ist, wird die Botschaft meist indirekt, nicht aber explizit gesendet. Wenn die Botschaft dennoch verstanden wird, so liegt dies am begleitenden Tonfall, an der Mimik und Gestik.

Aus der Sicht des/der EmpfängerIn von Botschaften gelten die vier Ebenen gleichfalls. Der/Die „vierohrige EmpfängerIn“ SCHULZ VON THUNS stellt sich, je nachdem, auf welchem „Ohr“ er oder sie gerade hört, unterschiedliche Fragen:

- Wie ist der Sachverhalt zu verstehen? (Hören mit dem Sach-Ohr)
- Was ist los mit ihr/ihm? (Hören mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr)
- Wie redet die/der eigentlich mit mir? Wen glaubt sie/er vor sich zu haben? (Hören mit dem Beziehungs-Ohr)

- Was soll ich tun, denken, fühlen aufgrund dieser Mitteilung?
(Hören mit dem Appell-Ohr).

Grundsätzlich haben die EmpfängerInnen einer Botschaft die freie Auswahl, auf welche Seite der Botschaft sie reagieren wollen. Gehen wir noch einmal zurück zu unserem Beispiel:

Möchte sich der Sohn auf keine der anderen Ebenen einlassen, so wird er auf dem Sach-Ohr hören und möglicherweise erwidern: „Stimmt, das Geschirr ist noch schmutzig.“ Entscheidet er sich dafür, mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr zu hören, so wird er sagen: „Was ist dir denn über die Leber gelaufen?“ Hört er mit dem Beziehungs-Ohr, antwortet er möglicherweise: „Was hast du eigentlich heute gegen mich?“ Ist das Appell-Ohr das gerade entscheidende, wird er vielleicht antworten: „Ich esse nur schnell mein Brot auf, dann wasche ich ab.“

Auch im Kindergartenalltag kann die Kenntnis der verschiedenen Seiten einer Nachricht hilfreich sein. Sie können so z.B. durch eine gezielte Rückfrage oder durch die offene Äußerung der eigenen Wahrnehmung dieser Aspekte eine Aussprache über gemeinte und verstandene Bedeutungen der Mitteilung ermöglichen.

Unerlässlich für eine funktionierende Kommunikation ist in diesem Zusammenhang die Reflexion des eigenen Sende- und Empfangsverhaltens, also des Sprechens und Hörens auf den vier Ebenen der Kommunikation.

Einige Aspekte, die Sie vor anstehenden Gesprächen oder Gesprächsrunden mit Eltern für sich klären sollten:

- Welche Gefühle lösen bestimmte Problemsituationen in mir aus?
- Wie reagiere ich auf Kränkungen oder Angriffe? Neige ich dazu, mich zu rechtfertigen, zu entschuldigen, sie möglichst zu ignorieren?
- Welche Folgen hat das für mein Gesprächsverhalten und welche Alternativen gibt es?
- Was halte ich von den Eltern? Welche Mütter oder Väter gehen mir auf die Nerven, und warum bin ich in bestimmten Fällen leichter ärgerlich oder ängstlich?
- Wie ausgeprägt ist mein „Beziehungs-Ohr“? Neige ich dazu, mir schnell Schuldgefühle machen zu lassen und überreagiere ich aus diesem Grunde vielleicht manchmal?
- Verfüge ich über ein ausreichendes Fachwissen für den relevanten Themenkomplex?
- Wie klar sind mir meine Ziele für das Gespräch und sind sie realistisch?

Im Gespräch selbst sind Sie auch EmpfängerIn von Botschaften. Gerade bei konfliktreichen Situationen kann es hilfreich sein, auf die Selbstoffen-

barungsanteile der GesprächspartnerInnen zu hören: Was sagt diese Mutter mit ihrer Botschaft über sich selbst, ihre Werthaltungen, Erwartungen und Befürchtungen aus? Hier ist aktives Zuhören und sensibles Reagieren gefragt. Geben Sie ihren GesprächspartnerInnen die Möglichkeit, ihren Empfindungen Ausdruck zu verleihen und versuchen Sie, sie tatsächlich zu begreifen (vgl. Abschnitt zu CARL ROGERS).

Andererseits fragen Sie sich auch einmal, wie ausgebaut Ihr Appell-Ohr ist: Sie können nicht alle Wünsche und Erwartungen, die an Sie herangetragen werden, auch erfüllen – sei es aus zeitlichen, sachlichen oder persönlichen Gründen. Klare Absprachen im Team und eine überdachte solide Zielsetzung schützen Sie gegen Überforderungen und können Ihnen helfen, sich abzugrenzen.

Weitere Tips, die einer erfolgreichen Gesprächsführung dienen:

- Nehmen Sie sich Zeit.
- Zeigen Sie Ihre Zugewandtheit durch eine ruhige Körperhaltung, Blickkontakt und einen freundlichen Tonfall.
- Unterstützen Sie Ihre GesprächspartnerInnen durch ermutigende Gesten.
- Stellen Sie offene Fragen, die Ihr Interesse zeigen (keine „Ja-Nein“-Fragen, rhetorischen oder ironisierenden Fragen, keine Unterbrechungen).
- Bringen Sie durch Rückfragen oder -formulierungen zum Ausdruck, daß die Verständnis haben (keine „Ja-aber“-Antworten).
- Äußern Sie Ihr Mitgefühl, wenn Ihre GesprächspartnerInnen über Schwierigkeiten berichten (nicht widersprechen, keine vorschnellen Erklärungen oder Ratschläge)
- Stellen Sie Positives heraus und übergehen Sie durchaus im Plenum Negatives (lieber ein Einzelgespräch anregen).

LITERATUR ZUM WEITERLESEN:

- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 1981.

Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn

„Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.“
(RUTH COHN)

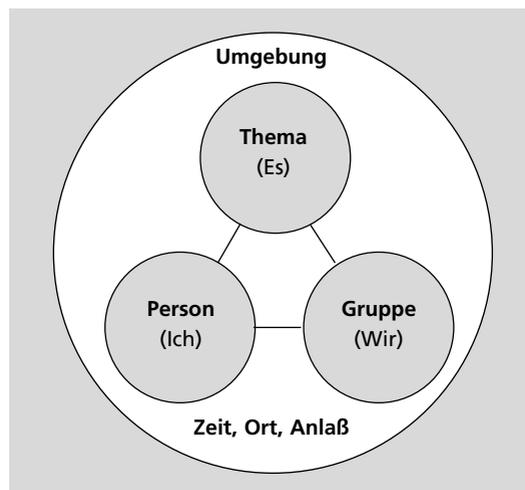
Die Theorie dieses Gruppenverfahrens geht davon aus, daß sich jeder Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbständigkeit und zwischenmenschlicher Verbundenheit befindet. Für das Lernen in einer Gruppe bedeutet dies, die eige-

nen Bedürfnisse zu erkennen und dafür zu sorgen, daß es mir im Lernprozeß gut geht, andererseits habe ich auch den übrigen Gruppenmitgliedern Toleranz und Achtung entgegenzubringen.

Lernprozesse in Gruppen haben stets drei Bestandteile – das *Thema*, das *Ich*, das *Wir*.

Das *Thema* ist der Lerninhalt, um den es geht (z.B. Wahrnehmung und Wirkung von Medieninhalten auf 3- bis 6jährige Kinder). Das *Ich* meint die Erwartungen, Interessen und Gefühle sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden in der jeweiligen Lernsituation. Diese beeinflussen die Motivation und die Aufmerksamkeit in bezug auf das Gehörte. Das *Wir* ist die Gruppe, die sich zum Lernen zusammengefunden hat. Die Dynamik, die sich in einer Gruppe entwickelt, wirkt auf das Wohlbefinden der einzelnen TeilnehmerInnen ein und beeinflusst damit ebenfalls die Lern- und Auseinandersetzungsbereitschaft.

Diese drei Aspekte eines Gruppengeschehens hat Ruth Cohn bildlich in Form eines Dreiecks dargestellt:



TZI-Faktoren: Hauptkomponenten eines komplexen Systems

Mit Hilfe der TZI wird nun versucht, während eines Elternabends eine positive Balance der drei Eckpunkte zu erreichen, denn lebendiges Lernen findet am ehesten dann statt, wenn das Thema, die Gruppe und der einzelne Mensch in einem möglichst ausgewogenem Verhältnis zueinander stehen.

Beispiel: Thema eines Elternabends ist die Frage der Wahrnehmung und Wirkung von Medieninhalten auf 3-

bis 6jährige Kinder. Konzipieren Sie den Elternabend methodisch so, daß Sie ein längeres Referat über die neuesten Ergebnisse der Wirkungsforschung halten, um diese im Anschluß mit der Gruppe zu diskutieren, so wird der Schwerpunkt dieses Abends höchstwahrscheinlich beim *Thema* liegen. Geben Sie nur ein kurzes sachliches Statement in die Gruppe hinein und arbeiten dann mit den Eltern biographisch, so forcieren Sie einen Prozeß, in dem sich

diese mit ihren eigenen Medienerfahrungen auseinandersetzen („Wie war das denn damals bei mir?“). In diesem Fall liegt der Schwerpunkt beim *Ich*. Mischen Sie die unterschiedlichen Methoden im Verlauf des Abends (PartnerInnen-Interview zum Kennenlernen, Kurzreferat, angeleitete Einheit zur eigenen Medienbiographie, Diskussion in der Gruppe), so wird am ehesten eine Balance zwischen *Ich*, *Thema* und *Gruppe* entstehen.

Die unterschiedliche Verteilung der drei dargestellten Aspekte begegnet uns in jeder Gruppendiskussion wieder. Um auch hier eine Balance zu erreichen, ist die Kenntnis und die Einhaltung einiger „technischer“ Regeln hilfreich.

Die 10 Gesprächsregeln der TZI sind folgende:

1. Sei dein eigener Chairman!

Verstehen Sie sich als die „eigene Vorsitzende“ Ihrer selbst. Seien Sie sich Ihrer Bedürfnisse und Gefühle, aber auch Ihrer Absichten und Wertungen bewußt und nehmen Sie sie ernst. Übernehmen Sie für sich selbst die Verantwortung, aber versuchen Sie nicht, anderen ihre Eigenverantwortung abzunehmen.

2. Störungen haben Vorrang!

Blockaden im Gesprächsverlauf entstehen dann, wenn Mißmut, Ärger und innere Unzufriedenheiten Einzelner unterdrückt werden. Beachten Sie solche Störungen bei sich und bei anderen und äußern Sie sie. Eine kreative, konstruktive Diskussion entsteht nur in einer Gruppe von Menschen, in der menschliche Gefühle Beachtung finden.

3. Mache persönliche Aussagen!

Wenn Sie von sich sprechen, benutzen Sie Ich-Formulierungen anstelle von Man- oder Wir-Formulierungen. Eigenverantwortliche Aussagen müssen sich nicht hinter Verallgemeinerungen verstecken. Beispiele:

Nicht: „Man kann seinen Kindern doch nicht jede Fernsehsendung erlauben!“
Sondern: „Ich kann mir nicht vorstellen, meinen Kindern jede Sendung zu erlauben.“

Nicht: „Wir brauchen jetzt eine Pause.“

Sondern: „Ich würde gerne eine Pause machen.“

4. Sprich deine Meinung und deine Gefühle aus!

Alles, was nicht explizit ausgesprochen wird, kann zu Fehlinterpretationen durch andere und damit zu einer Störung führen. Sprechen Sie deshalb aus, was Sie bewegt, z.B.: „Ich habe das Gefühl, daß Sie mich mißverstanden haben.“

5. Begründe deine Fragen!

Wenn Sie eine Frage stellen, regen Sie andere dazu an, sich zu äußern und Stellung zu beziehen. Damit der Dialog nicht zu einem „Verhör“ wird, verzichten Sie auf rhetorische Fragen und Scheinfragen. Erläutern Sie statt dessen der betreffenden Person, warum Sie eine Frage stellen.

Beispiel:

Nicht: „Wie viele Stunden am Tag sehen denn Ihre Kinder fern?“

Sondern: „Es ist mir wichtig, die Meinung aller Eltern zum Problem des Fernsehens zu hören. Welche Beobachtungen haben Sie denn in Ihrer Familie gemacht?“

6. Vermeide Verallgemeinerungen!

Jede Verallgemeinerung, die nicht mit dem Ziel einer sachlichen Zusammenfassung des bisher Gehörten geäußert wird, verhindert die persönliche Meinungsäußerung anderer und wirkt auf den Gesprächsverlauf störend.

7. Vermeide Interpretationen!

Konzentrieren Sie sich im Gespräch in erster Linie auf das, was tatsächlich gesagt wird. Unzutreffende Interpretationen können andere verletzen und den Gesprächsverlauf stören. Selbst dann, wenn Sie mit Ihrer Interpretation recht haben, kann so eine Aussage zum falschen Zeitpunkt Ärger oder Unwillen hervorrufen.

Beispiel:

Nicht: „Das sagen Sie jetzt doch nur, weil ich Ihnen vorhin widersprochen habe!“ Sondern: „Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung?“

8. Höre aufmerksam zu!

Wenn jemand anderes spricht, schenken Sie ihm /ihr Ihre ungeteilte Aufmerksamkeit und unterbrechen Sie nicht.

9. Laß andere ausreden!

Diese Regel fordert ein, daß nicht mehrere Personen zugleich sprechen sollten. Kommt es während einer hitzigen Diskussion zu gleichzeitigem Sprechen, so sorgen Sie dafür, daß eine Reihenfolge der Redebeiträge festgelegt wird.

10. Beachte deine Körpersignale!

Für jedes Gespräch sind neben dem sprachlichen Ausdruck von Stimmungen, Meinungen usw. auch die Signale der Körpersprache von Bedeutung. Vermeiden Sie Widersprüche zwischen Ihrer Körperhaltung und dem, was Sie sagen (z.B. gelangweiltes Zurücklehnen bei gleichzeitiger Äußerung von Interesse) und achten Sie auch auf die Gestik und Mimik anderer.

LITERATUR ZUM WEITERLESEN:

- COHN, RUTH C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. II. Auflage, Stuttgart 1992.

● Fazit

Elternarbeit und -bildung sollte, wie anfangs beschrieben, von den Lebenserfahrungen der erwachsenen TeilnehmerInnen ausgehen. Es ist ihr Anliegen, diese Lebenserfahrungen den TeilnehmerInnen bewußt zu machen. Für die PädagogInnen (ModeratorInnen) bedeutet das, bei den Eltern einen Prozeß der „Selbstdiagnose“ einzuleiten, der im idealen Fall eine „Selbstaktivierung“ zur Folge hat und zu langfristigen Verhaltensänderungen führt, die allen Familienmitgliedern zugute kommen und in einer praktikable Medienerziehung münden kann.

LITERATUR

- COHN, RUTH C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. II. Auflage, Stuttgart 1992.
- LEUPOLD, EVA MARIA: Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien 1995.
- NEUSS, NORBERT/POHL, MIRKO/ZIPF, JÜRGEN: Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. FSF (Hg.), München 1997.
- ROGERS, CARL R.: Die nicht-direktive Beratung. 6. Auflage, München 1985.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 1981.

[Seite 172 bis 207]

Teil 4

Zusammenarbeit mit Eltern – Beratungssettings

SABINE EDER und CAROLA MICHAELIS



Die Top-Ten der Elternbefürchtungen und Fragen rund ums Fernsehen

1. „Hilfe, Kinder sehen am liebsten Schund!“
2. „Ist Fernsehen schädlich für die kindliche Entwicklung?“
3. „Kinder werden zur Passivität verdammt!“
4. „Fernsehen macht Kinder aggressiv!“
5. „Wieviel Fernsehen verträgt ein Kind?“
6. „Kann Fernsehen Kindern Angst machen?“
7. „Fernsehen produziert bei Kindern Nervosität und Konzentrationsschwäche!“
8. „Welche Sendungen sind denn eigentlich gut für mein Kind?“
9. „Fernsehen kann zur Sucht werden!“
10. „Kinder werden zu kleinen KonsumentInnen herangezogen!“

Viele dieser Aussagen und Fragen werden Ihnen wahrscheinlich begegnen, wenn Sie in ihrer Einrichtung Elternveranstaltungen zum Themenkomplex „Kind und Fernsehen“ durchführen. Sicher sind Ihnen auch einige davon bereits geläufig, da sie einen Teil der gegenwärtigen Alltagsmeinungen widerspiegeln, die schon, seit dem die Bilder in den Wohnstuben laufen lernten, existieren. Die Veränderungen der Fernsehlandschaft (Vielzahl von Programmen, Werbedruck, Schmuddel-TV ...) und verkaufsträchtige Schlagzeilen der Boulevardpresse sowie einschlägige Literatur wie „Die Droge im Wohnzimmer“ (MARIE WINN) oder „Wir amüsieren uns zu Tode“ (NEIL POSTMAN) geben Erziehenden immer wieder Anlaß zur Sorge und nähren stets das negative Image der bei den Kindern so beliebten Flimmerkiste.

Das Ziel, Kinder zu einer bewußten und kritischen Mediennutzung zu befähigen, läßt sich aber nur schwer verwirklichen, wenn Kinder pauschal zu Opfern des Fernsehens stilisiert werden. Damit wird Kindern Hilfllosigkeit attestiert, und es werden ihnen zwangsläufig ihre prinzipiell vorhandenen Kompetenzen abgesprochen. Richtet sich die Aufmerksamkeit von Eltern und ErzieherInnen allein auf das Fernsehen und seine vermeintlich negativen Folgen, bleibt der Zugang zu den Kindern und ihren Bedürfnissen versperrt. Natürlich sollen auch die „Gefahren“ thematisiert werden – jedoch nicht vor dem Hintergrund einer bewahrpädagogischen Haltung, die in Kindern hilflose „Geschädigte“ sieht und deren Fernsehkompetenzen übersieht bzw. vernachlässigt.

Die oben genannten Aussagen und Fragen beschäftigen die Eltern, und sie bestimmen ihren Umgang mit dem Fernsehen in der Familie mit. Vielfach

sind diese elterlichen Äußerungen und Fragen von dem Wunsch nach „Patentrezepten“ getragen, von dem Bedürfnis nach einer „schnellen“ Lösung. Da jede Familie anders ist und auch jedes Kind sich von dem anderen unterscheidet, können keine allgemeingültigen Patentrezepte und Standardantworten gegeben werden. Die „Wirkungen“ des Fernsehens sind ebenfalls individuell verschieden und müssen immer im Kontext der kindlichen Lebenswelt gesehen werden. (siehe Beitrag MIKOS in diesem Buch S. 39)

Auf den nachfolgenden Seiten versuchen wir Stellung zu beziehen. Unsere Erläuterungen zu den *Top-Ten* sollen Ihnen als Durchführende eines medienpädagogischen Elternabends helfen, sich auf eventuelle Fragen von Eltern einzustellen und sich inhaltlich darauf vorzubereiten. Auf einem Elternabend haben Erziehende die Möglichkeit, Anregungen für ein *anderes* Bewußtsein im Umgang mit dem Fernsehen in der Familie zu erhalten. Sie können ein neues Verständnis für die kindlichen Nutzungsmotive entwickeln oder aber auch im Erfahrungsaustausch mit ErzieherInnen und anderen Eltern Erziehungsprobleme angehen. Die folgenden Kommentare und Tips zu den Befürchtungen und Fragen können Ihnen und den Eltern Impulse für Gespräche liefern, die differenziertere Sichtweisen und damit einen anderen Zugang zur kindlichen Fernsehnutzung ermöglichen sollen.

● „Hilfe, Kinder sehen am liebsten Schund!“

Die *Power Rangers*, die *Turtels*, die *Rugrats* sind vielen Erziehenden ein Dorn im Auge, und so sind die Urteile, die über diese manchmal recht merkwürdig oder gar abstoßend wirkenden Gestalten gefällt werden, sehr hart und schnell gefällt: „Schund!“ Dabei werden die Gestalten und die Geschichten, in denen sie wirken, kaum eines genauerer Blickes unterzogen. Erziehende machen ihr Urteil an Äußerlichkeiten fest und übersehen dabei nicht selten das Wesentliche: die Bedeutung, die diese Mediengestalten oder -inhalte für Kinder haben können.

Ein Blick zurück in die eigene Medienbiographie hilft die vermeintlich abwegigen Vorlieben der Kinder besser zu verstehen. Da wird deutlich, wie Kinder diese Figuren und „absurden“, „spinnerigen“ Geschichten für die eigene Entwicklung oder zur Bedürfnisbefriedigung nutzen könnten (Orientierung, Identifikation, Spaß, Unterhaltung etc.).

Durch ein PartnerInnen-Interview auf einer Elternveranstaltung kann sich rasch herausstellen, daß auch die eigenen Eltern früher schon wenig Verständnis für die Medienvorlieben der Kinder aufbrachten. Da werden Erinnerungen an *Spiderman*, *Ilja Richter* oder *Micky Maus* geweckt, aber auch an

schon fast vergessene Auseinandersetzungen mit den eigenen Eltern über das Ansehen von Comicheften oder Fernsehsendungen (siehe PartnerInnen-Interview S. 210)

● *„Ist Fernsehen schädlich für die kindliche Entwicklung?“*

Fernsehen sollte nicht zu den Hauptaktivitäten eines Kindes zählen. Kinder müssen Spielen, Toben, Spaziergehen und Basteln, um aktiv mit allen Sinnen die Welt zu erfahren. Schließlich eignen sich Kinder ihre Umwelt in erster Linie spielend und durch Ausprobieren, durch Begreifen, an. Das Fernsehen – wie auch Hörspielkassetten oder andere Medien – kann Kindern dennoch viele Anregungen zum Weltverständnis liefern.

Sitzt ein Kind allerdings zu lange vor der Flimmerkiste, bleibt wenig Zeit für andere spannende Dinge. Auch braucht ein Kind, nachdem es ferngesehen hat, ausreichend Zeit, um über das Gesehene zu sprechen oder es spielend zu verarbeiten. Da Kinder Sendeinhalte ganz unterschiedlich aufnehmen, ist es wichtig den individuellen Entwicklungsstand und die subjektiven Möglichkeiten des Kindes bei der Auswahl der Sendungen und der Dauer des Fernsehens zu berücksichtigen.

● *„Kinder werden zur Passivität verdammt!“*

Anstatt draußen zu spielen und Freunde zu treffen, hängen sie vor dem Fernseher. Da sitzen sie nun mit offenem Mund und staunenden Augen regungslos vor der Glotze. So oder ähnlich lauten die Worte von Eltern, die das Fernsehverhalten ihrer Kinder kritisieren. Fernsehen bedeutet für Kinder aber nicht allein, sich berieseln zu lassen. Wenn Kinder fernsehen, verknüpfen sie das Gesehene mit den Dingen (handlungsleitende Themen), die sie am meisten beschäftigen (siehe auch Text Neuß in diesem Buch S. 62). Für viele Erziehende ist zunächst nur schwer nachvollziehbar, daß Fernsehen durchaus ein aktiver und auch produktiver Prozeß ist. Obwohl die Kinder nicht herumlaufen, basteln, malen oder singen sind sie beim Fernsehen durchaus aktiv: Sie müssen nämlich die bewegten Bilder, also die Komposition von Einstellungen und Sequenzen, die Symbole und Zeichen gemäß ihrer individuellen Wahrnehmungsfähigkeit und ihrer Vorerfahrungen entschlüsseln und ihnen eine Bedeutung verleihen. Nicht nur das Lesen muß erlernt werden, sondern auch das (Fern-)Sehen. Wenn Kinder in der Familie, dem Kindergarten und der Schule immer wieder die Möglichkeiten haben, sich mit den Themen, Sendeformen und Techniken des Fernsehens auseinanderzusetzen, lernen sie, dieses Medium bewußter und kritischer zu nutzen.

● *„Fernsehen macht Kinder aggressiv!“*

Hinter dieser Aussage steht die weitverbreitete Annahme, daß sich gewalthaltige Sendeinhalte auf die kindlichen ZuschauerInnen übertragen und sie dieses Verhalten automatisch nachahmen (Reiz-Reaktions-Schema). Dieser Annahme zufolge müßten also alle Kinder, die die gleiche Sendung gesehen haben, einheitlich auf diese reagieren. Heute ist die medienwissenschaftliche Forschung jedoch soweit, sagen zu können, daß Kinder völlig unterschiedlich auf Formen von Gewalt im Fernsehen reagieren. Wie etwas wahrgenommen und verarbeitet wird, ist von vielen Faktoren abhängig, dazu zählen die Persönlichkeit des Kindes, der individuelle Entwicklungsstand, die häusliche Situation, die Art und Weise, wie Gewaltausübung in der Familie bewertet wird – Eltern und Geschwistern kommt dabei eine wichtige Vorbildfunktion zu – und vieles mehr. Das Fernsehen alleine für kindliches Fehlverhalten oder Aggressivität verantwortlich zu machen, ist zu einfach!

● *„Wieviel Fernsehen verträgt ein Kind?“*

Diese Frage können sich die Eltern eines Kindes nur selbst beantworten. Denn sie kennen ihr Kind am besten und können darüber entscheiden, welche „Dosis“ Fernsehen angemessen ist. Zu beachten ist allerdings: Je jünger Kinder sind, desto schwieriger ist es für sie, die schnellen Bildfolgen zu verarbeiten und dramaturgische Zusammenhänge zu erkennen. Kindergartenkinder sollten in der Regel nicht länger als eine halbe Stunde fernsehen, da ihre Aufnahmekapazitäten und Wahrnehmungsmöglichkeiten noch sehr begrenzt sind. In dieser Altersstufe nehmen sie nur einzelne Szenen oder bestimmte Einzelheiten wahr und können noch nicht zwischen Fernseh- und Lebensrealität unterscheiden. Überdies bietet Fernsehen ein überwältigendes Erlebnisangebot, das die Kinder auch „verdauen“ müssen. Nach einer Sendung brauchen sie ausreichend Zeit zum Verarbeiten. Wenn Kinder aber zum Beispiel mehrere Sendungen hintereinander anschauen, sammeln sich ihre Eindrücke an, und ein Verarbeiten wird erschwert.

● *„Kann Fernsehen Kindern Angst machen?“*

Kinder reagieren ganz unterschiedlich auf Fernsehinhalte. Was zum Beispiel das eine Kind beunruhigt oder ängstigt, kann für ein anderes völlig unproblematisch sein. Wie ein Kind etwas aus dem Fernsehen oder auch aus einer Bilderbuchgeschichte aufnimmt, hängt sehr von seinem individuellen Erfah-

runghorizont ab. Wenn sie in Sendungen Dinge sehen, die ähnlich in ihrem eigenen Leben stattgefunden haben und für sie bedrohlich waren, kann dies erneut Angstgefühle auslösen. Sie haben im Vergleich zu Erwachsenen nicht die Möglichkeit, eine Distanz zum Gesehenen herzustellen.

So können kindliche Grundängste, wie z.B. die Angst vor dem Verlassenwerden bei jüngeren Kindern, auch durch Tiersendungen (Elefantenbaby verliert die Mutter) oder durch Kinderfilme wie z.B. *Heidi* (Das Mädchen muß in die Stadt, weg vom Großvater) ausgelöst werden, weil diese Thematik für viele Kinder von Bedeutung ist. Eltern sollten daher, so oft es geht, mit ihren Kindern gemeinsam fernsehen, um verfolgen zu können, wie ihr Kind auf eine Sendung reagiert. Nur so können sie mit den Kindern über deren Empfindungen und für sie Unverständliches sprechen.

Auf einem Elternabend können Sie den Eltern beispielsweise Hinweise für die kindliche Verarbeitung von Fernseherlebnissen geben und anhand von Ausschnitten aktueller Kindersendungen Unterschiede zwischen der Fernseh-wahrnehmung von Erwachsenen und Kindern veranschaulichen. Dabei können die Eltern als ExpertInnen für problematische Alltagssituationen im Umgang mit dem Medium sicherlich zahlreiche und unterschiedliche Erfahrungen einbringen.

● *„Fernsehen produziert bei Kindern Nervosität und Konzentrationsschwäche!“*

Kinder verarbeiten ihre Fernseherlebnisse anders als Erwachsene. Unterhalten wir uns mit FreundInnen über die neuesten Entwicklungen in der *Lindenstraße*, spielen Kinder hingegen manchmal sehr lautstark und actionreich ihre Lieblingssendungen nach. Häufig ist auch zu beobachten, daß Kinder, anstatt still und aufmerksam vor der Flimmerkiste zu sitzen, während des Programms unruhig werden, herumlaufen, toben und Fragen zum Gesehenen stellen. Ein Zeichen von Nervosität und Konzentrationsschwäche? Nein, Kinder verarbeiten auf diese Weise ihre Eindrücke. Durch Nachspielen, also durch Mimik, Gestik und Herumlaufen, versuchen Kinder, sich das Gesehene anzueignen und ihre Emotionen „abzuarbeiten“. Und dazu brauchen sie ausreichend Zeit und Raum. Erziehende sollten aus diesem Grund Kindern die Möglichkeit zu Rollenspielen geben und versuchen, diese nicht als „Störung“ zu bewerten, sondern als eine produktive und wichtige Verarbeitungsstrategie.

● *„Welche Sendungen sind denn eigentlich gut für mein Kind?“*

Fernsehen ist für Kinder nicht lebensnotwendig. Auch gibt es keine Sendung, die Kinder unbedingt anschauen müssen. Es gibt aber Inhalte, die den Kindern Spaß und Abwechslung bereiten, Informationen und Spannung frei Haus liefern und obendrein viele Identifikationsmöglichkeiten bieten. Nicht alle Programme, die am Nachmittag oder im Vorabendprogramm laufen oder speziell an ein kindliches Publikum adressiert sind, sind zwangsläufig auch für Kinder geeignet. Am Nachmittag gibt es viele Sendungen, die sich an erwachsene ZuschauerInnen richten und für Kinder nur schwer verständlich sind. Außerdem können Programmvorschaue, die z.B. auf sogenannte Reality-TV-Sendungen am Abend hinweisen, Szenen enthalten, die durch ihre realistische Darstellungsweise bei Kindern Irritationen und Ängste auslösen können.

Eltern sollten mit ihren Kindern gemeinsam Sendungen auswählen und sich diese, so oft es geht, auch mit den Kindern zusammen anschauen. So haben Eltern auch die Chance, problematische Inhalte zu kommentieren, und sie können dem Kind außerdem bei angstausslösenden Szenen das Gefühl vermitteln, nicht allein zu sein.

● *„Fernsehen kann zur Sucht werden!“*

Wer kennt das nicht, wie schön und entspannend es sein kann, sich nach einem anstrengenden Tag gemütlich vor die Flimmerkiste zu legen. Schnell kann dies auch zur Gewohnheit werden, so daß die Woche – überspitzt formuliert – nur noch aus Arbeiten und Fernsehen besteht. Karten spielen, Kinobesuche oder sonstige Freizeitaktivitäten machen Spaß, aber dazu muß man sich doch erst mühsam aufraffen ...

Das Beispiel verdeutlicht, wie wichtig es ist, daß Eltern zunächst ihr ganz persönliches Fernsehverhalten reflektieren, um einerseits den Wunsch ihres Kindes nach Entspannung und Berieselung verstehen zu können und um sich andererseits bewußt zu machen, welchen Umgang mit der Flimmerkiste sie ihren Kinder vorleben. Wenn sich bestimmte Verhaltensweisen „eingeschliffen“ haben, ist es oft schwer, sich von ihnen zu verabschieden.

Um sich dieser Mechanismen bewußt zu werden, können Sie die Eltern während einer Veranstaltung eine „Freizeitorte“ anfertigen lassen, um so zu veranschaulichen, welche Tortenstücke besonders groß oder klein ausfallen und von welchen Stückchen es eigentlich noch ein bißchen mehr sein dürfte.

Bedenken Sie bitte, daß die eigene Mediennutzung, insbesondere das Thema Fernsehen, für einige Eltern ein delikates Thema darstellen kann. Versuchen Sie, für eine offene und nette Gesprächsatmosphäre zu sorgen und gehen

Sie nicht mit dem Holzhammer vor. Es geht nicht darum, die Eltern in ihrem Medienkonsum zu kontrollieren. Machen Sie den Eltern klar, daß es vielmehr darum geht, sich das eigene Medienverhalten bewußt zu machen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche unterschiedlichen Funktionen und Bedürfnisse Fernsehen für Kinder und Erwachsene erfüllen kann.

● „Kinder werden zu kleinen KonsumentInnen herangezogen!“

Wenn Kinder fernsehen, werden sie mit Werbung konfrontiert, es sei denn, die Eltern suchen Programme aus, die keine Werbespots ausstrahlen. Untersuchungen zu den Programmpräferenzen der Kinder zeigen jedoch, daß bei ihnen private Anbieter zu den beliebtesten Sendern zählen. Da diese sich ausschließlich über Werbeeinnahmen finanzieren, hat das Kinderprogramm der Privaten eine deutliche Kommerzialisierung erfahren.

Viele Werbespots sprechen Kinder gezielt als potentielle KäuferInnen an, und durch die wiederholten Einblendungen prägen sich die Marken, Slogans und eingängigen Melodien schnell ein. Darüber hinaus begegnen Kinder in ihrem Alltag den unterschiedlichsten Formen von Werbung. Sie ist überall: auf Plakatwänden, Zeitschriften, im Radio, auf Spielzeug im Fußballstadion usw. Daher ist Werbung und insbesondere der Aspekt Werbewirkungen auf Kinder für Erziehende ein wichtiges Thema.

Da Eltern bezüglich der Werbekompetenz von Kindern eine wichtige Vorbildfunktion erfüllen, ist es wichtig, sie für ihr eigenes Kaufverhalten zu sensibilisieren. Um es Eltern zu erleichtern, ihr persönliches Konsumverhalten mit den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder in Beziehung zu setzen, bietet es sich beispielsweise an, klassische Konfliktsituationen, die sich z.B. beim Einkauf im Supermarkt zwischen Eltern und Kindern ergeben, auf Elternabenden in einem Rollenspiel darstellen zu lassen und zu diskutieren. So setzen Sie an den aktuellen Erziehungsproblemen der Eltern an und können in einem weiteren Schritt gemeinsam Ideen zum Umgang mit kindlichen Konsumwünschen entwickeln (siehe in diesem Buch Rollenspiel bzw. Rollenspielkarten Seiten 225 und 281).

Spontane Gespräche in der Bring- oder Abholzeit sind wohl die häufigste Form des gegenseitigen Informationsaustausches zwischen Eltern und ErzieherInnen im Kindergarten oder Hort. Während dieser etwas turbulenten Zeit suchen Eltern das Gespräch mit der/dem ErzieherIn, um ihr/ihm beispielsweise etwas über das Kind mitzuteilen oder um zu erfahren, was ihr Kind den ganzen Tag über im Kindergarten erlebt hat. ErzieherInnen wiederum nutzen diese Zeit, um Eltern auf geplante Veranstaltungen hinzuweisen oder um sie gegebenenfalls über besondere Vorkommnisse zu informieren.

Viele Eltern stehen, wenn sie das Kind bringen oder abholen, unter Zeitdruck. Am Morgen müssen sie in der Regel schnell zu ihrem Arbeitsplatz, und am Nachmittag stehen zum Beispiel Musik- oder Sportstunden oder andere Verabredungen des Kindes auf dem Terminplan. Die begrenzten zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten erlauben daher keine intensiven Gespräche. Aus diesem Grund sollten Sie Eltern nicht mit Informationen oder Fragen „überfallen“, die eine ausführliche Klärung und einen anderen Rahmen erfordern.

Es ist wenig ratsam, Eltern *zwischen Tür und Angel* mit dem auffälligen Verhalten ihres Kindes zu konfrontieren. Aussagen wie: „Timo hat heute wieder von dieser Sendung *Retter* erzählt. Ich glaube, ihn belasten diese Art von Sendungen sehr. Vielleicht ist er damit etwas überfordert, meinen Sie nicht auch? Da müssen wir nochmal mit etwas mehr Zeit drüber sprechen“ sollten den betreffenden Eltern nicht mit auf den Heimweg gegeben werden. Besonderheiten im Verhalten des Kindes, die Sie auf einen problematischen Umgang mit dem Fernsehen zurückführen, können nicht mal eben auf dem Flur angerissen und andiskutiert werden. Das erkennt die Erzieherin in unserem Beispiel offensichtlich auch, aber dennoch kann sie sich den „kleinen Seitenhieb“ nicht verkneifen. Im Hinblick auf ein eventuell folgendes Beratungsgespräch ist es aber nicht besonders hilfreich, Eltern von vornherein auf die „Anklagebank“ zu setzen und somit die Tür zu weiteren Gesprächen zu versperren (siehe Storath in diesem Buch S. 144).

Wenn Sie den Eltern Beobachtungen mitteilen möchten oder wenn Ihnen etwas „auf der Seele brennt“ – das gilt nicht nur für „medienauffälliges“ Verhalten –, dann bitten Sie die betreffenden Eltern lieber zu einem Gespräch, auf das Sie sich und auch die Eltern einstellen und vorbereiten können. Achten Sie

aber darauf, daß Sie die Einladung möglichst neutral formulieren, und verzichten Sie auf vorschnelle Vorwürfe. In einem ausführlichen Gespräch haben Sie die Gelegenheit, mehr über die familiäre Situation und den Umgang mit dem Fernsehen zu erfahren. Erst durch den Austausch mit den Eltern können Sie das Verhalten des Kindes im Kontext sehen und haben in einem weiteren Schritt die Möglichkeit, gemeinsam praktikierbare Lösungsprozesse zu entwickeln.

Es gibt leider immer auch Eltern, die sich nicht für eine Zusammenarbeit interessieren und schon fast als „beratungsresistent“ bezeichnet werden können. Diese Eltern kommen in der Regel nicht zu Gesprächen oder auf Elternabende, die Gründe dafür sind meist sehr unterschiedlich. Möchten Sie diese Familien aber dennoch in irgendeiner Form erreichen und medienpädagogisch unterstützen, so haben Sie die Chance, ihnen *zwischen Tür und Angel* Broschüren über die Medienerziehung in der Familie mit nach Hause zu geben. Diese kleinen, nett aufgemachten Publikationen, wie zum Beispiel „Geflimmer im Zimmer“ oder „Nur noch diese Sendung“, sind nicht nur ansprechend, sondern durchaus informativ, auch ohne den berühmten pädagogischen Zeigefinger (siehe Adressen S. 290).

Nutzen Sie die kurzen informellen Gespräche am Morgen und am Nachmittag lieber, um Ihren Kontakt zu den Eltern aufzubauen oder zu intensivieren. Auch ein auf den ersten Blick oberflächlicher Small-Talk über das Wetter, den geplanten Basar oder die nächste Veranstaltung im Kindergarten fördert und stabilisiert die Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen.

Wichtige Schritte zur Vorbereitung von medienpädagogischen Elternbildungsveranstaltungen

„Wenn ich nicht weiß, wohin ich will, brauche ich mich nicht zu wundern, wenn ich ganz woanders ankomme!“

Im folgenden möchten wir Sie auf wichtige Schritte hinweisen, die Sie bei der Vorbereitung und während der Durchführung von Elternbildungsveranstaltungen berücksichtigen sollten.

● Ausgangssituation und Themenfindung

Meistens findet eine Veranstaltung aufgrund von bestimmten Anlässen statt. Zum Beispiel waren die ErzieherInnen auf einer medienpädagogischen Fortbildung und möchten den Eltern davon berichten, oder einige Eltern haben den Wunsch geäußert, etwas zum Thema „Computerspiele“ zu erfahren. Vielleicht spielen aber auch die Kinder seit einiger Zeit Inhalte aus einer Fernsehserie nach, und Sie halten es für wichtig, sich darüber mit den Eltern auszutauschen.

Einigen Sie sich gemeinsam mit den Eltern oder den Kolleginnen und Kollegen auf ein Thema. Wenn Sie beispielsweise die Eltern mit in die Themenwahl einbeziehen möchten, hängen Sie Themenvorschläge am Schwarzen Brett aus und nehmen Sie weitere Wünsche oder Anregungen der Eltern auf.

Sobald eine Entscheidung gefallen ist, sollten brauchbare Informationen und Anschauungsmaterialien zum Thema gesammelt werden. Lassen Sie sich bei der Materialsammlung und auch bei der weiteren Planung durch die Eltern unterstützen. Dieses Vorgehen entlastet nicht nur Sie, sondern erhöht die Eigenaktivität und Motivation der Eltern.

Wenn Sie vor einer Veranstaltung eine medienpraktische Aktion mit den Kindern durchführen, z.B. eine „Reise ins Fernsehland“, und die Ergebnisse an einem Elternnachmittag vorstellen, sind Eltern meist engagierter und interessierter, an der Veranstaltung teilzunehmen. Zudem stehen Ihnen dadurch ein konkretes Thema und viel Anschauungsmaterial zur Verfügung.

● *Terminwahl und Veranstaltungsform*

Nun müssen Sie den zeitlichen Rahmen und die Veranstaltungsform festlegen. Folgende Punkte sind zu bedenken:

- Wie groß ist die Bereitschaft der Eltern, sich zu engagieren und Zeit zu investieren?
- Wann sind die meisten Eltern „frei“?
- Wie sind die Rahmenbedingungen des Kindergartens?
- Welche Termine und Angebotsformen bieten sich für das Thema bzw. die Gruppe an?

Zu den gängigsten Veranstaltungsformen zählen:

- Elternabend (ca. 2stündig);
- Eltern-Kind-Nachmittag (ca. 3stündig);
- Eltern-Kind-Wochenende (ca. Freitagabend bis Sonntagmittag).

● *Genaue Programmplanung*

Wie lange die Ausarbeitung des Programms dauert, hängt ganz vom Thema, der Angebotsform und dem Engagement des Vorbereitungsteams ab. Der Kreativität sind dabei kaum Grenzen gesetzt, diese ergeben sich eher durch eine fehlende Vorbereitungszeit.

- Konkretisieren Sie das Thema. Was soll inhaltlich bearbeitet werden, z. B. „LieblingsheldInnen der Kinder“, „Lustige Gewalt“ o. ä.?
- Überlegen Sie, warum und mit welchem Ziel dieses Thema gewählt wurde.
- Mit welchen Methoden können die Inhalte vermittelt werden?
- Mit welchen Medien und Materialien soll gearbeitet werden?
- Wer aus dem Team oder von den Eltern übernimmt welche Inhalte bzw. Aufgaben?
- Wer kann ein Kurzreferat übernehmen? Sollen externe ReferentInnen eingeladen werden?

● *Organisatorisches*

Bevor es dann wirklich losgehen kann, sind noch folgende Dinge zu beachten:

- Eine anregend und witzig gestaltete Einladung kann möglicherweise auch die Eltern ansprechen, die Elternveranstaltungen sonst eher meiden. (siehe in diesem Buch Einladung S. 188)
- Rechtzeitig, aber nicht zu früh, eine schriftliche Einladung verschicken! Es können zusätzlich auch Plakate ausgehängt werden (evtl. mit Rückmeldung).

- Externe ReferentInnen müssen rechtzeitig eingeladen werden und genaue Informationen erhalten, worüber und wie lange sie sprechen sollen (siehe Adressen S. 290).
- Die notwendigen technischen Medien (z.B. Videorekorder oder Diaprojektor) müssen ebenfalls rechtzeitig vorbestellt bzw. ausgeliehen werden. Funktionsfähigkeit überprüfen! Die Räumlichkeiten müssen bei Wochenendveranstaltungen rechtzeitig gebucht werden. Achten Sie darauf, daß die Räume groß und hell genug sind, so daß eine angenehme Atmosphäre gewährleistet ist.

● *„Innere“ Vorbereitung*

- Zur „inneren“ Vorbereitung zählt, daß Sie sich klarmachen, was Sie in dem festgelegten Rahmen überhaupt leisten möchten und können (siehe auch Schneider S. 159).
- Versuchen Sie auch, sich über die Erwartungen der Eltern ein Bild zu machen. Machen Sie sich die zumeist ambivalente Haltung der Eltern klar: „Sag mir (nicht), was ich machen soll!“ Dieser Satz gibt die innere Gespaltenheit der Eltern zwischen Annehmen von Ratschlägen und ihrer Ablehnung wieder. Es darf bei Elternveranstaltungen nicht auf eine Belehrung der Eltern hinauslaufen, sondern auf eine produktive Auseinandersetzung mit ihnen! (siehe Storath in diesem Buch, S. 144)
- Fragen Sie sich, warum Eltern an medienpädagogischen Elternbildungsveranstaltungen teilnehmen. Mögliche Motive von Eltern können sein:
 - sich mit anderen Eltern austauschen wollen,
 - Handlungsalternativen im Umgang mit Medien in der Familie erfahren,
 - Ratschläge und Tips zur Medienerziehung erhalten,
 - eigenes Wissen zu medienerzieherischen Fragestellungen vertiefen,
 - sich sehen lassen.

● *„Äußere“ Vorbereitung*

- Schaffen Sie eine angenehme Atmosphäre: Sitzordnung beachten (kleine Tischrunden), offene freundliche Runde (nicht vorne den/die MedienexpertIn und gegenüber wie beim Frontalunterricht die „unwissenden“ Eltern.)
- Eine Karikaturesammlung (s. S. 233) an den Wänden, Stellwände mit Kinderzeichnungen oder eine Ausstellung von Medienfiguren geben dem Raum ein anderes Gesicht und stimmen auf die Thematik ein.

● *Wie fange ich an?*

Schon der Einstieg in den Elternabend kann maßgeblich dessen weiteren Verlauf bestimmen. Wenn Sie von Anfang an auf eine offene und freundliche Atmosphäre achten, schaffen Sie die besten Voraussetzungen für den weiteren Verlauf des Abends.

- Begrüßung der Eltern und evtl. Vorstellung der ReferentInnen.
- Bei kleiner oder unbekannter Gruppe Vorstellungsrunde der Eltern (Namensschilder).
- Überblick über den Abend geben und den Zeitplan klären: Anfang, Pause, Ende.
- Klären Sie vorab mit den Eltern einige „Spielregeln“, zum Beispiel sollen die Eltern jederzeit Zwischenfragen stellen und sich bei Verständnisschwierigkeiten oder dem Wunsch nach Pausen zu Wort melden. (siehe Text Schneider S. 159)
- Verdeutlichen Sie den Eltern, daß Sie sich an ihren Wünschen und ihren Lebenssituationen orientieren möchten und dementsprechend auf eine rege Mitarbeit hoffen.
- Wählen Sie einen kreativen Einstieg, um das Eis zu brechen und auf das Thema einzustimmen. (z.B. Sketch, siehe Seite 231).

● *Methoden sind kein Konfetti*

Im folgenden führen wir einige teilnehmerInnenorientierte Methoden auf, die sich alle in der medienpädagogischen Zusammenarbeit mit Eltern bewährt haben. Bevor Sie sich allerdings für den Einsatz einer bestimmten Methode oder eines Bausteins entscheiden, sollten Sie überdenken: „Warum nutze ich welche Methode?“, „Wo ist mein Ziel, was möchte ich mit den Eltern erarbeiten?“ Hier zählt, wie bei vielen Dingen des Lebens auch, daß weniger oft mehr ist. Versuchen Sie nicht, den Methodenzaubertrichter zu öffnen und die TeilnehmerInnen zu überhäufen. Die Eltern und Sie haben den ganzen Tag gearbeitet! Zuviel Theorie und lange Monologe können ermüdend wirken!

- *Filmbeispiele:* Der Einsatz von Filmbeispielen aus dem Fernsehen oder Kino ermöglicht einen anschaulichen Zugang zur Erarbeitung der unterschiedlichsten Themen (z.B. HeldInnen, Wahrnehmung, Werbung). Orientieren Sie sich bei der Auswahl der Filmausschnitte möglichst an den aktuellen Medienerebnissen der Kinder, achten Sie verstärkt auf ihre Themen, die durch Gespräche, Rollenspiele, Aufdrucke und Buttons von Medienfiguren auf Pullovern etc. in den Kindergarten oder die Schule gelangen.

- *Filmanalyse:* Die intensive Auseinandersetzung mit einem konkreten Filmausschnitt (Filmsprache, inhaltliche Aussagen, Darstellung der ProtagonistInnen etc.) ist eine Methode, um Kindersendungen besser beurteilen zu können. Eine Filmanalyse braucht Zeit und kann unter Umständen einen ganzen Elternabend füllen (in diesem Buch Seite 241).
- *Rollenspiele:* Eignen sich als unterhaltender Einstieg in ein Thema, aber auch als pädagogische Methode, die es Eltern erlaubt, nicht nur auf kognitiver Ebene bestimmte Problemsituationen zu bearbeiten und zu reflektieren. Im Rollenspiel können Problemsituationen dargestellt und alternative Verhaltenweisen ausprobiert werden (in diesem Buch Seite 225).
- *PartnerInnen-Interview:* Ideal zum Kennenlernen, zum „Ankommen in der Gruppe“. Zwei oder drei TeilnehmerInnen befragen sich gegenseitig zum Beispiel zur eigenen Medienbiographie oder zum eigenen Fernsehverhalten (in diesem Buch Seite 213).
- *Karikaturensammlung:* Einstiege in Elternbildungsveranstaltungen können mit einer Karikaturensammlung vereinfacht werden. Denn – wie heißt es so schön – ein Bild sagt oft mehr als tausend Worte. Die karikierten Alltagsmeinungen und -situationen erleichtern es den Eltern, sich zu äußern – besonders wenn sie die karikierte Situation selber kennen (in diesem Buch Seite 233).
- *HeldInnenwäscheleine:* Diese Methode ermöglicht es Eltern, einen anderen Zugang zu Medienlieblingen zu finden. Sie können erkennen, daß Urteile über MedienheldInnen sehr subjektiv sind und durch individuelle Wunschvorstellungen geprägt werden. Die HeldInnenwäscheleine kann zum Beispiel als Einstieg in das Thema „MedienheldInnen und Vorbilder“ eingesetzt werden (in diesem Buch Seite 219).

● *Wer hat an der Uhr gedreht...?*

Zwei Stunden sind auf einem Elternabend schnell vorbei. Auch ein intensives Wochenende vergeht oft wie im Flug, und plötzlich heißt es: „Was schon vorbei? Och, schade!“ Diese Äußerungen zeigen, wie wichtig Eltern eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Bereich der Medienerziehung ist. Wenn Sie von den Eltern gerne eine Rückmeldung zum Verlauf der Veranstaltung haben möchten, ist es sinnvoll, die Eltern zum Abschluß zu fragen:

„Was nehmen Sie mit nach Hause?“

„Was hat Ihnen gefallen bzw. mißfallen?“

„Ist etwas offen geblieben?“

„Gibt es Themen, die Sie gerne weiterbehandeln möchten?“

● *Tschüß und Auf Wiedersehen!*

Am Ende der Veranstaltung sollte der/die ModeratorIn die Eltern verabschieden und sich für die Mitarbeit und die Unterstützung bedanken. Es ist sinnvoll, wenn die Eltern neben Eindrücken auch etwas Konkretes wie zum Beispiel Informationsbroschüren oder Merkblätter mit nach Hause nehmen können (siehe Informationszettel S. 273 und Adressen S. 290 diesem Buch).

Einladung zu medienpädagogischen Elternveranstaltungen

Das Thema „Medienerziehung und Kinder“ ist für viele Eltern immer noch mit Unsicherheiten verbunden. Diese rühren nicht zuletzt daher, daß Eltern meinen, alleine für die Medienerziehung ihrer Kinder zuständig zu sein, und sich damit oftmals überfordert fühlen. Das Eingeständnis dieser Überforderung wird von ihnen mit Versagen gleichgesetzt. Andere Eltern sehen überhaupt keinen Bedarf für eine Medienerziehung, weder sie noch ihre Kinder haben ihrer Ansicht nach Probleme im Umgang mit der Medienwelt.

Auch wenn ErzieherInnen oder LehrerInnen in beiden Fällen anderer Meinung sind, werden sie wahrscheinlich Schwierigkeiten haben, die Eltern zu einem intensiveren Gespräch oder zu einem Besuch einer Elternveranstaltung zu animieren. Dabei kann eine umfassende Medienerziehung nur in der Zusammenarbeit von Eltern und Institutionen wie dem Kindergarten, Hort oder der Schule gelingen. Was ist zu tun?

Eine ansprechende Einladung erscheint uns als ein geeignetes Mittel, um auch die Eltern zur Teilnahme zu motivieren, die sonst nur schwer zu erreichen sind.

Bevor Sie sich an die Herstellung einer Einladung machen, versetzen Sie sich einmal in die Situation ihrer Zielgruppe, die Eltern. Wie oben kurz angerissen, ist das Thema „Medienerziehung“, insbesondere „Fernseherziehung“, für viele ein heikles Thema. Das heißt, daß Sie die Eltern durch das Einladungsschreiben nicht mit ihren vermeintlichen Schwachstellen konfrontieren sollten und die wunden Punkte nicht berühren dürfen.

Sie sollten also keine negativ gefärbten Aussagen wie zum Beispiel: „Eltern in der Verantwortung! Gespräche über die richtige Fernseherziehung!“ in einer Einladung formulieren. Sätze wie diese beinhalten be-



reits einen an die Eltern gerichteten Vorwurf, der schon im Vorfeld abschreckend wirken kann, insbesondere, wenn es ein so persönliches Thema wie die familiäre Medienerziehung betrifft. Vermeiden Sie darum auf jeden Fall den pädagogischen Zeigefinger! Verfassen Sie lieber Einladungen mit einem positiven Wortlaut wie etwa „Was Kinder am Fernsehen lieben“ oder „Mit Kindern und Eltern auf der Suche nach den HeldInnen“. Darüber hinaus sollten Sie die Einladung ansprechend gestalten.

Einladungen können gemeinsam mit den Kindern gebastelt werden und später durch sie an ihre Eltern verteilt werden. Wenn die Kinder noch nicht schreiben können, versehen die PädagogInnen die Einladungen noch mit netten kurzen Texten.

Gegenüber sehen Sie ein Beispiel zu einem Elternabend zum Thema „Fernsehlieblinge der Kinder“.



Beispiel eines Elternabends zum Thema: „Kinder und ihre Fernsehlieblinge“

● Ausgangssituation und Themenfindung

Immer wieder tauchen „Spuren“ von FernsehheldInnen im Spiel, in Erzählungen oder in Zeichnungen der Kinder auf. Es ist offensichtlich, daß Kinder von ihren „HeldInnen“ und deren Abenteuern begeistert sind. Bei Beobachtungen wird deutlich, daß viele Mädchen von der Figur *Sailor Moon* oder *Sissi* fasziniert sind, die Jungen hingegen eher Figuren wie die *Power Rangers* oder *Hercules* präferieren. Aus diesen Gründen möchten die Eltern und PädagogInnen sich auf dem kommenden Elternabend mit dem Thema „Kinder und ihre Fernsehlieblinge“ beschäftigen, um herauszufinden, welche Funktionen HeldInnen für Kinder haben können. Eine externe Medienpädagogin unterstützt die Gruppe bei der Planung und Durchführung der Elternveranstaltung.

● Terminwahl und Veranstaltungsform

Als Termin wird ein Mittwochabend ausgewählt, denn dieser Tag hat sich in der Einrichtung als günstig erwiesen. Daß es sich bei der Veranstaltungsform um einen Elternabend handeln sollte, war bereits im Vorfeld der Überlegungen klar.

● Genaue Programmplanung

Folgende medienpädagogische Zielsetzungen werden gemeinsam überlegt:

- Reflexion der eigenen Medienvorlieben
- Bedeutung der FernsehheldInnen für Kinder aufzeigen
- Kritische, aber offene Auseinandersetzung mit beliebten Kindersendungen
- Überlegungen zum Umgang mit MedienheldInnen

Ein detaillierter Programmvorschlag wird erarbeitet, und zwei ErzieherInnen (Frau P. und Frau H.) kümmern sich gemeinsam mit der Medienpädagogin um die inhaltliche Gestaltung des Abends.

Programmplan des Elternabends „Kinder und ihre Fernsehlieblinge“			
Dauer ca. 2 Std.			
Inhalt	Methode/ Medien	Dauer/ min.	Wer moderiert?
Begrüßung Vorstellung des Ablaufplans Kreativer Einstieg	Übersichtsplan wird auf eine Folie geschrieben und für alle visualisiert Die HeldInnenleine	ca. 5	Leiterin Frau H.
„Was Kinder am Fernsehen fasziniert.“	Kurzreferat mit Folien (OHP) und Informationszetteln	ca. 25 ca. 10	Frau P. Medienpädagogin
Kurze Pause: Zeit zum Durchstöbern des Büchertisches, Plaudern und Weiterdiskutieren (10 min.)			
Filmbeispiele ansehen: HeldInnen unter der Lupe (Länge max.10 min!) • Sammeln der Ergebnisse • Diskussion der Ergebnisse	Filmanalyse in Kleingruppen: Ausschnitte aus <i>Sailor Moon</i> und den <i>Power Rangers</i> (Fragestellung auf Folie/OHP) • Wandzeitung, • Moderation der Diskussion	ca. 40	Frau H. und Medienpädagogin
Umgang mit MedienheldInnen: „Was tun, wenn MedienheldInnen durch die Küche toben?“	• Moderation des Gespräches	ca. 20	Frau P. und Medienpädagogin
Abschlußrunde: • Zusammenfassung u. Ergebnissicherung, • Verabschiedung • Verteilen eines Infozettels	• Mind-Map im Plenum auf Tapetenrolle • Infozettel	ca. 10	Frau P. Frau H.

● Organisatorisches

Eine Einladung wird zwei Wochen vor dem Termin gemeinsam mit den Kindern gebastelt. Sie schneiden aus Fernsehzeitungen ihre Lieblingsfiguren und -sendungen aus und kleben diese auf ein buntes Papier. Termin, Veranstaltungsort und Beginn des Elternabends sowie ein paar informative und freundliche Einladungszeilen werden von den ErzieherInnen hinzugefügt.

Einige Tage, bevor der Elternabend angesetzt ist, haben die Kinder ihre LieblingsheldInnen auf große Papierbögen gemalt. Mit diesen Bildern soll der Raum für den Elternabend geschmückt werden. Im Eingangsbereich werden bereits ein paar HeldInnen aufgehängt, die neben einem bunten Informations-



Abb. Pippi Langstrumpf (Merve, 6 Jahre)

plakat zu der Veranstaltung einladen!

Die technischen Medien werden organisiert. Der Videorekorder und der Overheadprojektor (OHP) können bei der örtlichen Kreisbildstelle geliehen werden, und ein Fernseher wird von einem Erzieher mitgebracht. Verlängerungskabel sind vorhanden. (siehe auch Tageslicht- und Overheadprojektor S. 267)

Variation: ReporterInnenspiel: Interviewen Sie doch einmal die Kinder (oder die Kinder sich gegenseitig) zu ihren LieblingsheldInnen, und nehmen Sie diese Aussagen auf Video oder Kassette auf! Derartige Ergebnisse liefern immer tolles Anschauungsmaterial für Elternveranstaltungen.

● „Äußere“ Vorbereitung

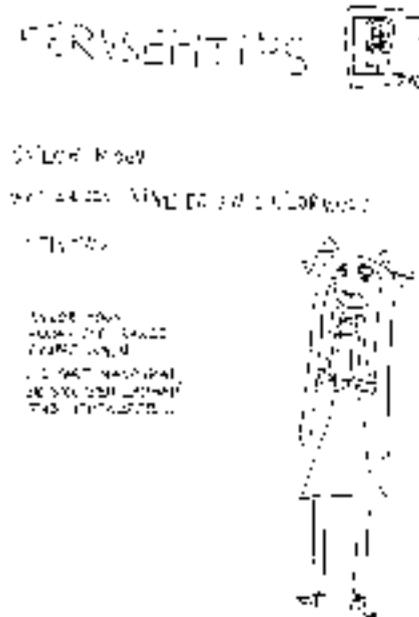
Raum: Die Bilder der Kinder und die HeldInnenleine werden aufgehängt. Die Stühle werden so im Halbkreis aufgebaut, daß alle Eltern von ihren Plätzen gut die projizierten Folien und den Fernseher sehen können. Wasser und Saft werden bereitgestellt. Auch der Tisch mit Info- und Anschauungsmaterial wird hergerichtet (Bücher, „heldInnenhafte“ Spielfiguren, kostenlose Informationsbroschüren zum Mitnehmen).

● Begrüßung, Vorstellung des Ablaufplans

Nach der Begrüßung der Eltern durch die Leiterin des Kindergartens stellt Frau H. kurz den Ablauf des Abends vor (mit Hilfe einer Folie) und gibt ein paar „Spielregeln“ für den Abend bekannt:

- Dies ist ein gemeinsamer Abend, daher bitten wir um Ihre Unterstützung bei der Durchführung, denn Sie als Eltern sind die „ExpertInnen“, was die Erziehung Ihrer Kinder angeht, wir sehen uns in erster Linie als Moderatorinnen des Abends.
- Störungen haben Vorrang! Wenn Sie eine Pause brauchen oder eine Frage haben, dann scheuen Sie sich nicht, sich bemerkbar zu machen.

Kreativer Einstieg: Die HeldInnenleine. (siehe Baustein: HeldInnenleine S. 219) Die Moderatorin Frau P. bittet die Eltern, von der HeldInnenleine jeweils eine Figur/Person abzuhängen, die sie besonders anspricht, und eine weitere, die sie nicht mögen. Mit den beiden „Trophäen“ setzen sich die Eltern wieder hin und erzählen, was sie zu ihrer Wahl bewogen hat.



- Mutter 1:** „Den Jack Nickolson, den fand ich immer schon toll. Also der ist ja böse, aber besonders männlich.“
- Moderatorin:** „Können Sie das bitte näher beschreiben?“
- Mutter 1:** „Mich faszinieren seine Augen und sein Lachen, auch wenn er nicht im klassischen Sinne schön ist, spricht er mich an!“
- Moderatorin:** „Gucken Sie sich seine Filme immer an, wenn Sie können?“
- Mutter 1:** „Seine alten immer, wenn’s geht. Aber in den neuen Filmen gefällt er mir nicht mehr so gut, der ist zu alt geworden. Außerdem ist er irgendwie zur Karikatur seiner selbst geworden!“
- Moderatorin:** „Und Til Schweiger haben Sie da noch in der Hand, ist das Ihr Negativheld?“
- Mutter 1:** „Den finde ich total bescheuert und abstoßend. Der sieht aus wie Muttis Liebling, ist mir viel zu glatt und hat nicht diese Ecken und Kanten die ich so bei Nickolson gut finde!“
- Moderatorin:** „Danke, und Sie, wen haben Sie sich ausgewählt?“
- Vater 1:** „Also, ich finde Verona Feldbusch ziemlich toll. Erstmal sieht sie gut aus und dann läßt sie sich nicht für doof verkaufen, auch wenn sie als Dummchen durchgeht. Also, ich glaube nicht, daß sie blöd ist, ich glaube, die tut nur so. Außerdem finde ich ihre neue Iglo-Werbung mir dem Spinat genial gemacht!“
- Moderatorin:** „Gibt es jemanden, der Verona nicht so mag?“
- Mutter 2:** „Entsetzlich ist die, die ist doch so was von künstlich und naiv, an der ist doch bestimmt nichts echt, die ist doch nur hochgekommen, weil sie mit dem richtigen Mann verheiratet war.“
- Moderatorin:** „Und wen haben Sie...?“
- Mutter 2:** „Ich finde Magnum, also Tom Selleck toll, der hat so was Warmes und Charmantes. Außerdem ist er immer so witzig, ich mag Männer mit Humor.“
- Moderatorin:** „Ja, danke. Und wen haben Sie...“
- Vater 2:** „Schumacher habe ich mir als Negativhelden rausgesucht. Ich finde den Typen ziemlich arrogant, ja geradezu unerträglich. Daß der für diesen Job, das ist ja nicht mal ein Job, daß der dafür soviel Kohle kriegt. Daß sich diese stupide Raserei überhaupt Sport nennen darf, daß ist der totale Dreck!“

Nach dieser Gesprächsrunde fragt die Moderatorin: „Was denken Sie, kann uns diese Aktion, dieses Befassen mit unseren ‚Medienlieblichen‘ verdeutlichen?“

- Viele Gesichter gehören mittlerweile dazu wie alte

Bekannte.

- Die Urteile sind sehr subjektiv und werden durch unsere Wunschvorstellungen geprägt.
- Es gibt unterschiedliche „Geschmäcker“ bei Erwachsenen und Kindern.
- Wir identifizieren uns mit HeldInnen, wenn wir Gemeinsamkeiten entdecken.
- Ein Angriff auf den/die persönliche/n HeldIn, ist wie eine persönliche Beleidigung – und das geht nicht nur Erwachsenen so.

- *Kurzreferat*
(siehe Baustein: Kurzreferat S. 260):
Was Kinder am Fernsehen fasziniert

Die Medienpädagogin faßt die Ergebnisse des Gespräches noch einmal zusammen und geht zu ihrem mündlichen Kurzvortrag über. Der Vortrag beinhaltet folgende Punkte (hier in Thesenform):

- Die HeldInnen der Kinder wechseln, aber die Funktionen bleiben stets die gleichen (sie verkörpern Stärke, Schönheit, Mut, List, Schwäche...).
- Figuren aus dem Fernsehen bieten Kindern Identifikations- und Orientierungsmöglichkeiten sowie Verhaltensmuster an.
- An HeldInnen können Kinder, die Themen, die sie beschäftigen, „abarbeiten“ (Gefühle, Ängste, Wünsche). Diese Themen bestimmen ihr (Medien-) Handeln.
- Jungen und Mädchen bevorzugen oft unterschiedliche HeldInnen.
- HeldInnen bieten Rollenmuster an, die die Kinder spielerisch ausprobieren.

Zur Veranschaulichung ihrer Abhandlungen zieht die Moderatorin die Kinderzeichnungen hinzu. Am Ende verteilt sie an alle Anwesenden einen Informationszettel (siehe Material: Informationszettel S. 273), auf dem die wesentlichen Punkte des Referates festgehalten sind.

- *Kurze Pause*





Zeit zum Plaudern und zum Stöbern durch den Büchertisch

- Filmbeispiele: HeldInnen unter der Lupe – Filmanalyse (siehe auch Baustein: Filmanalyse S. 241)

Nach der Pause werden zwei vierminütige Ausschnitte, einer aus *Sailor Moon* und ein weiterer aus den *Power Rangers*, gezeigt. Vor dem Ansehen verteilt die Medienpädagogin Papier und Stifte und bittet die TeilnehmerInnen folgendes zu beachten:

- Bitte sehen Sie sich diese Filmausschnitte einmal mit den Augen eines/Ihres Kindes an!
 - Würde Ihrem Kind der Film gefallen/mißfallen? Wenn ja, warum?
 - Was glauben Sie, mit welcher Figur würde sich Ihr Kind identifizieren? Warum?
 - Gibt es eine Hauptfigur in dem Film? Wodurch zeichnet sich diese aus, was fällt Ihnen auf?
 - Welche Themen von Kindern stecken in der Sendung?
- (Während der Gruppenarbeit bleiben die Fragen mit dem Tageslichtprojektor an die Wand projiziert.)

Zwischen den beiden Sendungen gibt es eine kurze Bearbeitungszeit, bevor der zweite Ausschnitt gezeigt wird. Die Analyse erfolgt in Kleingruppen, in der die Eltern ihre Beobachtungen austauschen und besprechen. Im Anschluß

daran werden die Ergebnisse auf einer Wandzeitung zusammengetragen und diskutiert.

Hier exemplarisch die Wandzeitung zu *Sailor Moon*:

Filmanalyse zu „Sailor Moon“

<p>▶ Mit Kinderaugen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ schöne große Augen ▶ tolle, witzige Klamotten ▶ lange Beine ▶ blonde Haare ▶ kleine Nase <ul style="list-style-type: none"> ▶ zeigt Gefühle, kann lachen und weinen ▶ stark und mächtig ▶ kämpft gegen das Böse ▶ hat viele tolle Freundinnen ▶ immer da, wenn man sie braucht 	<p>▶ Mit Erwachsenenaugen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Barbie-Style ▶ übertriebenes Schönheitsideal ▶ schrille, kitschige Farben ▶ ästhetisch abstoßend ▶ realitätsfern <ul style="list-style-type: none"> ▶ Heldin immer im Recht ▶ Gewalt wird gutgeheißen ▶ unübersichtliche Handlung ▶ Schwarz-Weiß-Schema
--	---

handlungsleitende Themen

„Groß sein“
 „FreundInnen haben“
 „Sich verwandeln können“
 „Macht haben“

- *Gespräch: Umgang mit MedienheldInnen „Was tun, wenn MedienheldInnen durch die Küche toben?“*

In einer Gesprächsrunde können die Eltern sich, da Sie im Thema sind, zu den Medienliebungen Ihrer Kinder äußern. Folgende Leitfragen stehen im Zentrum der Diskussion:

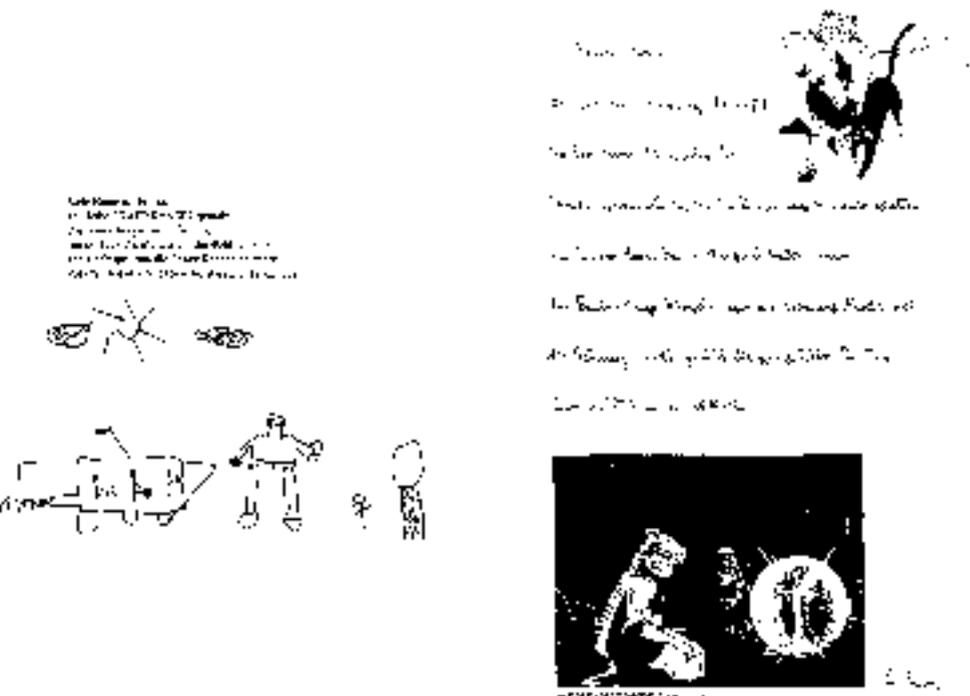
- Kann ich die MedienheldInnen meiner Kinder akzeptieren?
- Wie gehe ich mit den Medienspuren um? Muß ich z.B. das Spiel der Kinder zulassen?
- Welche anderen HeldInnen wünsche ich mir?
- Welche Fähigkeiten/Charaktereigenschaften sollen sie haben?



Variation: An dieser Stelle kann auch ein kurzes „Rollenspiel“ durchgeführt werden, in dem eine bekannte Konfliktsituation im Umgang mit MedienheldInnen aufgezeigt wird. (siehe Bausteine Rollenspiel und Rollenkarten zu Konfliktsituation S. 225 und S. 281)

● *Abschlussrunde*

Im Plenum wird ein Mind-Map erstellt, um die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammenzufassen. Frau P. schreibt in die Mitte des Papiers den Begriff „FernsehheldInnen“ und bittet die TeilnehmerInnen, ihre Assoziationen per Zuruf in die Gruppe zu geben. Gemeinsam werden die Aussagen der Eltern strukturiert, Oberbegriffe gesucht und diese dann um das Zentrum gruppiert. Am Ende verteilen Frau P. und Frau H. einen Info-Zettel (siehe Material: Infozettel S. 273) zum Thema „Kinder und ihre Lieblingssendungen und HeldInnen“ und verabschieden die Eltern (positives Ende!).



Programmbeispiel: Eltern-Kind-Wochenende zum Thema „Familie und Werbung“

Werbung begegnet uns überall: im Fernsehen, auf Litfaßsäulen, im Radio usw. PädagogInnen und Eltern sind häufig verunsichert, welche Auswirkungen der zunehmende „Werbedruck“ auf Kinder haben kann. Wenn Sie sich in Ihrer Einrichtung näher mit dem Thema „Familie und Werbung“ beschäftigen wollen, bietet sich dafür auch ein Eltern-Kind-Wochenende an.

Die Vorteile liegen darin, daß keiner der Teilnehmenden unter Zeitdruck steht und sich der informelle Rahmen positiv auf die Arbeitsatmosphäre auswirkt. Die Eltern haben Gelegenheit, sich zwanglos untereinander auszutauschen, und die Kinder genießen es meist sehr, ein Wochenende in einer großen Gemeinschaft zu verbringen. Darüber hinaus stärkt diese Veranstaltungsform das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Eltern, PädagogInnen und Kindern.

Die Größe der Gruppe muß aber überschaubar bleiben. Die Anzahl der TeilnehmerInnen sollte in einem angemessenen Verhältnis zu den PädagogInnen stehen (15 Erwachsene/15 Kinder/4 PädagogInnen).

Programmorschlag				
Freitag	Elterngruppe 2 PädagogInnen/ Moderation	Material/ Methode	Kindergruppe	Material/ Methode
17.00	Anreise/Zimmerverteilung			
18.00	Gemeinsames Abendessen			
19.00	Kurze „persönliche“ Begrüßung (Eltern und Kinder) • Einstieg: „Erkennen Sie die Melodie?“ Heiteres Produkte-Raten • Kennenlernrunde: Jede Familie bastelt einen Collage-Steckbrief (Name, Hobbys, Alter, Lieblingswerbung etc.) mit Polaroid-Foto • Kurze Vorstellung der Familien; Anhängen der Steckbriefe; Namensschilder anheften; • Trennung der Gruppen und kurze Pause	• Werbemelodien summen, pfeifen und raten; Papierbögen DIN A3, Filzstifte, Klebstifte, Polaroidkamera, Film, Stecknadel, Kreppklebeband	gemeinsam mit der Elterngruppe	

Freitag	Elterngruppe 2 PädagogInnen/ Moderation	Material/ Methode	Kindergruppe	Material/ Methode
20.15	„Offizielle“ Begrüßung • Erwartungen an das Seminar „Was ich mir wünsche!“ – „Was ich nicht möchte!“ • Vorstellung Programmplan und mögl. Alternativen • Einstieg in das Thema: „Familie und Werbung“, Erfahrungsberichte	Papierbögen, Zeitungs- oder Tapetenrolle, Pinnwand, Stecknadeln	• Was haben wir vor? Wir machen einen Plan! • Spiele	Papierbögen, Stifte, Pinnwand, Spielbuch, CD-Player, Musik
21.00	Abschlußspiel (Eltern und Kinder)	Spielbuch, Liederbuch, Gitarre, Instrumente	gemeinsam mit der Elterngruppe	
Samstag				
9.00	• PartnerInneninterview „Werbewelt früher – heute“	Overheadproj., Leerfolie, Folienstifte	Wir drehen einen Werbespot: Überlegungen zu Werbespots	CD-Player und Musik, Kleingruppen Papierbögen, Stifte
9.30	• Medienpädagogische Grundlagen Wie nehmen Kinder Filme wahr? Wie wirkt Werbung? Medien wirken in Kontexten, handlungsleitende Themen, Filmfiguren und Identifikation, Geschlechterrollenbilder • Filmanalyse: Ansehen eines Werblockes (z.B. aus dem Kinderprogramm eines privaten Senders), Arbeitsgruppen sollen folgende Fragen beantworten: • Wie ist die Aufmachung des Spots? (Farbe, Musik, Tempo, Geräusche) • Was wird dargestellt? (Handlung) • Welches Spielzeug wird präsentiert? (Funktion)	Kurzreferat mit Filmbeispielen, Fernseher, Videorekorder Filmbeispiel Arbeitsauftrag auf Karteikarten, Gruppenarbeit, Diskussion/Plenum, Ergebnisse an Wandzeitung	• Kennenlernen der Kamera und erste Kameraübungen • Schauspielübungen, • Schminken • Produkte basteln • Drehplan erstellen, evtl. erste Dreharbeiten in Kleingruppen	Kameras und Zubehör, Stative, Leerkassetten, Verkleidungskoffer, Schminke Bastelmaterial
12.00	Mittagessen/Kaffeetrinken			

Samstag	Elterngruppe 2 PädagogInnen/ Moderation	Material/ Methode	Kindergruppe	Material/ Methode
15.00	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzes Rollenspiel der ModeratorInnen • Rollenspiele: Umgang mit „Werbespuren“ 	Sketch evtl. Videokamera + Zubehör Rollenkarten zur Konfliktlösung (z.B. Schweißausbruch im Supermarkt) Merchandising-Produkte (Maus-Kekse, Tigerenten-Müsli, Aladin-Zahnbürste etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Requisiten basteln • Schminken • Dreharbeiten 	siehe oben
18.00	Abendessen			
19.30	<ul style="list-style-type: none"> • Filmschau möglich (Eltern und Kinder) z.B. Werbespots der letzten 50 Jahre (Materialtip) 	Videobeamer Leinwand oder zwei große Fernseher, Videorekorder, Antennenkabel/Weiche	gemeinsam mit der Elterngruppe	
Sonntag				
10.00	ExpertInnenrunde: „Der Werbung gehört die Zukunft!“ – ExpertInnen im Streitgespräch <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Zusammenfassung der Ergebnisse; Resümee der TeilnehmerInnen; Verteilen von Literaturtips und Broschüren 	Rollenkarten (z.B. Werbekauffrau, Vater von 2 Kindern, Produktmanager, Verkäufer/Spielwaren) dicke Filzstifte, Plakate, Pinnwände, Stecknadeln Broschüren, Informationszettel	letzte Dreharbeiten	siehe oben
12.00	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Ansehen der von Kindern gedrehten Werbespots 			
12.30	<ul style="list-style-type: none"> • „Offizielle“ Verabschiedung (Eltern und Kinder) Gemeinsames Mittagessen und Abreise 			

Wir hoffen, daß dieser Programmvorschlag Ihnen Anregungen zur Durchführung von themenbezogenen Eltern-Kind-Wochenenden liefern kann. Sie können ihn beliebig modifizieren und auf die auf die spezifische Gruppenstruktur sowie auf die Interessen und Wünsche der TeilnehmerInnen abstimmen.

Die einzelnen Methoden und Bausteine zur Durchführung finden Sie im vierten Teil dieser Handreichung.

Materialtip: Videokassette: „50 Jahre Werbung in Deutschland – 1945–1995.“ Westermann Kommunikation.





[Seite 208 bis 283]

Teil 5

Medienpädagogische Bausteine, Materialien und deren Präsentation

SABINE EDER und CAROLA MICHAELIS



Baustein: PartnerInnen-Interview

Das PartnerInnen-Interview eignet sich sehr gut als Einstiegsmöglichkeit bei Elternabenden. Die Eltern kommen zwanglos mit anderen Eltern ins Gespräch und lernen sich untereinander ein wenig besser kennen.

Durch diese Methode haben auch die zurückhaltenden Eltern von Anfang an die Möglichkeit, zu Wort zu kommen. So fällt es ihnen unter Umständen leichter, während der Veranstaltung weitere Beiträge abzugeben.

Durch das PartnerInnen-Interview wird ein persönlicher Zugang zur kindlichen Mediennutzung hergestellt. Die TeilnehmerInnen widmen sich dafür zunächst der eigenen Medienbiographie und schauen danach auf die heutigen Medienwelten ihrer Kinder. Vielen Eltern wird auf diese Weise deutlich, daß sie dazu neigen, das eigene Mediennutzungsverhalten als selbstverständlich hinzunehmen – sie fühlen sich im Umgang mit Medien kompetent. Bei den eigenen Kindern sind sie hingegen sehr schnell besorgt und begegnen den Mediennutzungsgewohnheiten mit Skepsis und Verboten. Der Blick zurück in die eigene Kindheit gibt den Eltern Aufschluß über ihre damaligen Lieblingsfiguren, ihre Lieblingsgeschichten, den Medienumgang in der Familie und vielleicht auch über mediale Erlebnisse, die bis heute in ihrem Gedächtnis geblieben sind. Durch diese Erinnerung werden sie für die Mediennutzung ihrer Kinder sensibilisiert.



● Vorgehensweise

Die Moderatorin legt eine vorbereitete Folie auf den Tageslichtprojektor, auf der folgende Fragen formuliert sind:

Medienwelten früher

- Wie sah die Medienwelt früher aus – was gab es alles?
- Welche Medienhelden bzw. Medienheldinnen hatte ich als Kind?
- An welche Sendungen, Comics, Bücher usw. erinnere ich mich gerne zurück?
- Welche Spielregeln gab es bei uns zu Hause?
- Was durfte ich z.B. im Fernsehen gucken, was nicht?
- Wie bin ich als Kind mit diesen Spielregeln umgegangen?
- Habe ich sie befolgt oder habe ich sie mißachtet?

Dann sollen sich die TeilnehmerInnen jeweils zu zweit zusammensetzen und den/die PartnerIn zu den genannten Fragen interviewen. Für diesen Austausch haben die Eltern etwa 10 Minuten Zeit. Im Anschluß daran werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Dabei geht es nicht um eine detaillierte Wiedergabe des Interviews, es sollen lediglich die wichtigsten Aussagen und Erinnerungen zusammengefaßt werden.

Der/Die ModeratorIn (oder ein/e TeilnehmerIn) notiert die Ergebnisse stichpunktartig in einer entsprechenden Tabelle auf einer Tafel oder Folie.

In einem nächsten Schritt sollen die Erinnerungen mit der heutigen Situation verglichen werden. Unter der Überschrift Medienwelten heute werden gemeinsam folgende Fragen beantwortet und in die freie Spalte eingetragen:

Medienwelten heute

- Wie sieht die Medienwelt meines Kindes heute aus?
- Welche Sendungen möchten die Kinder gerne sehen?
- Welche HeldInnen haben die Kinder – wie finde ich das?
- Welche Spielregeln haben wir?
- Wie geht mein Kind/wie gehe ich damit um?

Baustein: Fragebogen zur Medienbiographie¹

„Mit der Taschenlampe unter der Bettdecke...“

Ein persönlicher Fragebogen zur Medienbiographie

Stellen Sie sich vor, Sie planen in Ihrer Einrichtung einen medienpädagogischen Elternabend zum Thema „Kinder und ihre Mediennutzung“. Nun stellt sich Ihnen die Frage: Wie kann der Einstieg so gestaltet werden, daß die Eltern einen persönlichen Zugang zu dem Thema bekommen und gleichzeitig Spaß an der Auseinandersetzung haben? Der Spaß ist eine wichtige Grundlage für eine offene Gesprächsatmosphäre in der Gruppe, und der persönliche Zugang kann Verständnis für die manchmal von den Eltern ungeliebten Fernsehvorlieben der Kinder schaffen.

Der Fragebogen zum persönlichen Medienumgang ist dafür eine geeignete Methode. Er ist im Rahmen des Projektes „Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familie und Peergroup“ (BARTHELMES/SANDER 1994) des Deutschen Jugendinstituts e.V. entstanden. Mit seiner Hilfe können sich die Eltern mit ihrem vergangenen und gegenwärtigen Mediennutzungsverhalten beschäftigen. Eltern können sich mit alten Erfahrungen und damaligen Wünschen auseinandersetzen, sich an frühere Geschichten, Filme, Stars, Bücher und daraus entstandene lustige oder auch traurige Situationen zurückerinnern. Dabei erforschen sie mögliche Brüche und rote Fäden in ihrer eigenen Medienbiographie, d.h. sie entdecken den eigenen Fundus der persönlichen Geschmackskultur und können erkennen, ob sich der Stellenwert der Medien im eigenen Leben verändert hat. Sie können auch anhand der konstanten Vorlieben die Treue zu sich selbst erkennen, denn Medien sind lebenslange Begleiter.

Wie man den Fragebogen in der Elternarbeit verwenden kann, wird im Anschluß an den Bogen erläutert. Zunächst einmal der Fragebogen zum Medienumgang:

▶ Medienwelten früher

- ▶ Wir hatten keinen Fernseher
- ▶ Schallplatten der Eltern gehört: Harry Belafonte war am Besten!
- ▶ Es gab nur drei Programme
- ▶ „Nein!“ hieß „Nein!“, da haben wir auch nicht gemuckt
- ▶ Mehr gelesen!
- ▶ Am Freitagabend um 20.15 Uhr gab's Spielfilme, die haben wir alle zusammen angesehen, mit Abendbrot – war toll
- ▶ Eigenes Disneybilderbuch
- ▶ *Daktari, Flipper, Bonanza, Schweinchen Dick*
- ▶ Märchen vorgelesen bekommen
- ▶ Radio gehört

▶ Medienwelten heute

- ▶ 24 Stunden Programm
- ▶ Eigene Geräte: Fernseher im Kinderzimmer
- ▶ Computerspiele für Kleinkinder
- ▶ Telefonieren mit Handys
- ▶ Extra Kinderkanäle
- ▶ Konsumterror
- ▶ Keine Kontrolle, werden überall konfrontiert
- ▶ *Benjamin Blümchen, Sailor Moon, Mini-Playback-Show*
- ▶ andere Erziehungsstile als früher

Material

- Tageslichtprojektor, Folie mit vorbereiteten Fragen, Leerfolie und Folienstifte oder:
- Packpapier und dicke Filzstifte

Hinweis

Die Interviewfragen können beliebig variiert und auf das jeweilige Thema zugeschnitten werden. Die Antworten können natürlich auch auf einer Tafel oder Wandzeitung gesammelt werden, sollten Sie keinen Tageslichtprojektor zu Verfügung haben.

Auch ohne die Fragen vorher zu visualisieren oder später die Aussagen schriftlich zu sammeln, läßt sich ein PartnerInnen-Interview durchführen, aber eine Visualisierung sollte nicht aus Bequemlichkeitsgründen ausfallen.

Auch kann sich ohne festgelegte Fragestellungen eine rege Unterhaltung entwickeln, die sich besonders zum Kennenlernen eignet. Dazu können die Eltern ihre/n PartnerInnen nach den Hobbys, Medienvorlieben, Erwartungen zur Veranstaltung etc. befragen und sich später gegenseitig im Plenum vorstellen.

Persönlicher Fragebogen zur Medienbiographie

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen stichpunktartig oder kreuzen Sie die entsprechende/n Antwort(en) an!

1. Welches war mein Lieblingsmärchen in der Kindheit? Warum?

.....

2. Was war mein erstes beeindruckendes Medienereignis/Medienerlebnis?

.....

3. Was war/wie hieß mit 8 Jahren ...

- a. mein Lieblingsbuch?
- b. meine Lieblingskassette?
- c. meine Lieblingsmusik?
- d. meine Lieblingsfernsehsendung?
- e. mein Lieblingskinofilm?
- f. mein Lieblingsstar?
- g. meine Lieblingsfigur?

4. Welche Stars sind heute für mich wichtig, und warum?

.....

5. In welchem Alter hatte ich ...

- a. mein erstes eigenes Radio?
- b. meinen ersten eigenen Fernseher?
- c. meinen ersten eigenen Videorecorder?
- d. meinen ersten eigenen Kassettenrecorder?
- e. meinen ersten eigenen Computer?
- f. meine erste eigene CD-Anlage?

6. Was für eine Bedeutung/Auswirkung hatte das jeweilige Medium?

Meine Lieblingssendungen ...	als Kind	heute?
a. Zeichentrick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fernsehspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Nachrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Politische Magazine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Sendungen zu gesellschaftlichen Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Talkshows	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Vorabendserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Quiz-Sendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Reality-TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Werbung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Musiksendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Sonstiges		

7. Welche Filmgenres sah/sehe ich gern?	als Kind	heute?
a. Action	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Abenteuer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Thriller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Science Fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Liebesfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Familiengeschichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Erotikfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Heimatfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Komödien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Hollywood-Klassiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Sonstiges		

8. Wie waren/sind meine Musikvorlieben?	als Kind	heute?
Welches war meine erste Schallplatte/CD/Kassette?		
Wie hieß der/die InterpretIn/Titel?		
Meine Lieblingsmusikrichtung?		
Was gefiel/gefällt mir daran?		
Meine Lieblingsband/SängerInnen?		
Welche Bedeutung hatten/haben Sie für mich?		
Sonstiges		

9. Wenn ich heute auf eine einsame Insel fahren müßte, und ich könnte nur ein Medium mitnehmen, welches würde ich mitnehmen?

- Ein Buch? Wenn ja, welches?
- Einen Fernseher? Wenn ja, welchen Film/Videofilm
- Eine Musikanlage? Wenn ja welche Kassette, CD oder welchen Radiokanal?
- Einen Computer? Wenn ja, welche Programme oder Spiele?

Was hätte ich als Kind eingepackt?

10. Welcher mediale Inhalt der letzten vier Wochen hat mich besonders beeindruckt? Eine Fernsehsendung, ein Film, ein Musikstück, ein Buch, ein Artikel? Warum?

.....

11. Gibt es bei mir einen „roten Medienfaden“, der sich von der ersten Frage nach dem Lieblingsmärchen bis zur Frage 10, nach dem beeindruckenden Medienerlebnis, durchzieht?

.....

● *Der Fragebogen auf dem Elternabend*

Die folgende Ausführung soll der Leserin und dem Leser als Anregung für die Gestaltung eines eigenen Elternabends dienen.

Anstatt einen Elternabend gleich mit alltäglichen Fragen und Problemen der Eltern zur Medienerziehung zu eröffnen, eignet sich der Fragebogen gut als Einstieg.

Der Fragebogen (oder Ausschnitte daraus) wird zu Beginn an die Eltern verteilt. Mit ausreichend Zeit kann er in Einzelarbeit bearbeitet und ausgefüllt werden. Wenn sich alle zu den einzelnen Punkten ihre Notizen gemacht haben, berichten die Eltern im Plenum – bei vielen TeilnehmerInnen sind Kleingruppen günstiger – darüber, was sie als Kinder gerne mochten, und möglicherweise auch, welche Erziehungsvorstellungen die Eltern hatten bzw. welche Maßnahmen zur Medienerziehung sie ergriffen. Ließen sie den Kindern freie Hand, oder gab es auch Verbote, die geschickt umgangen werden mußten? War das möglich? Wurde heimlich mit der Taschenlampe unter der Bettdecke gelesen, oder ließen die Nachbarn oder die Großeltern die verbotenen Sendungen sehen?

Daneben können die Eltern Kontinuitäten und Brüche in ihrer eigenen Medienbiographie entdecken. Gibt es z.B. eine die Biographie durchziehende Begeisterung für Liebesgeschichten? Oder gibt es Phasen, in denen bestimmte Genres z.B. Action- oder Horrorfilme, Sport, Western eine besondere Attraktivität hatten oder haben?

Mit dieser anregenden Methode entstehen interessante und oft auch amüsante Gespräche über alte Vorlieben und persönliche Erfahrungen. Den Eltern macht es Spaß, sich in angenehmer Atmosphäre über alte und aktuelle Medien-erlebnisse auszutauschen.

Auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen wird dann auch offener über die Medienerlebnisse der eigenen Kinder gesprochen. Die Rückbesinnung auf die eigene Kindheit macht den Eltern deutlich, daß es zwar heutzutage mehr Medien und entsprechend viel mehr Inhalte gibt, daß aber die Bedürfnisse und Wünsche, die Kinder heute mit der Mediennutzung stillen, ähnlich gelagert sind wie früher. Diese Einsicht ermöglicht es, mit einem anderen Verständnis über Medienvorlieben der Kinder zu sprechen. Es fällt leichter, die Kinder zu verstehen, ihre spezifische Wahrnehmung zu berücksichtigen und praktikable, medienpädagogische Handlungsweisen zu entwickeln. So bietet die Methode des persönlichen Fragebogens eine gute Basis, auf der weitere Themen zur Medienerziehung besprochen werden können.

In einem weiteren Schritt können die MedienpädagogInnen den Eltern Zusammenhänge aufzeigen, die sie möglicherweise vorher nicht realisiert hatten. Daß z.B. das „Strickmuster“ einer modernen – von den Eltern verabscheuten, von den Kindern heißgeliebten – Zeichentricksendung ähnlich ist wie das der alten *Spiderman*-Comicheftchen. Oder, daß hinter der *Pretty-Woman*-Verfilmung ein altes Märchenmuster steckt, für das sich sowohl Erwachsene als auch Kinder begeistern können. Der Rückgriff auf die eigene Kindheit ermöglicht es Eltern, einen Zugang zur kindlichen Wahrnehmungsweise und zum kindlichen Geschmack zu finden.

Der Einsatz des Fragebogens kann je nach Themenstellung, TeilnehmerInnenzahl und Diskussionsbereitschaft zwischen einer und mehreren Stunden betragen. Als Einstiegsmethode sollte der Einsatz eine 3/4 Stunde nicht überschreiten, damit ausreichend Zeit zur Besprechung weiterer Themen und Fragen bleibt. Dementsprechend kann der Fragebogen wesentlich gekürzt oder auch erweitert werden. So kann z.B. die Frage nach dem Lieblingsmärchen oder der Lieblingsmusik wegfallen, dafür aber die Frage nach dem Inselaufenthalt mit einem Medium der eigenen Wahl einen höheren Stellenwert bekommen.

Auch besteht nicht immer die zeitliche Möglichkeit, daß jede/r TeilnehmerIn den Bogen erst einmal für sich alleine bearbeitet. Die einzelnen Fragen können dann gleich als Gesprächsgrundlage der ganzen Gruppe dienen. Auf diese Weise kann sich die Gruppe zwar nicht so intensiv mit allen Fragen beschäftigen, aber das Ziel, sich über die eigene Medienbiographie an die kindliche Medienwelt anzunähern, wird bei entsprechender Gesprächsführung dennoch erreichbar sein.

LITERATUR

- Alles auf Empfang? Familie und Fernsehen. Wie fange ich an? Einstiege zur medienpädagogischen Elternarbeit. Aktion Jugendschutz (Hg.), Landesarbeitsstelle Bayern e.V., München 1996.
- KNODT, DOROTHEA: Alles auf Empfang? Familie und Fernsehen. Ein Leitfaden für die medienpädagogische Arbeit in Kindergarten und Grundschule zum Thema Fernsehen. Aktion Jugendschutz (Hg.), Landesarbeitsstelle Bayern e.V., 1. Auflage, München 1995.
- Basisbaustein Medienzeit: „Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Siehe auch: Alles auf Empfang? 1996, S.26 f.

1.) Der Original-Fragebogen entstand während des DJI-Projektes „Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familien und Peergroup“ (BARTHELMES/SANDER). Die hier abgedruckte Version enthält einige Veränderungen, die von den Herausgeberinnen dieses Buches mit freundlicher Genehmigung des DJI und nach Absprache mit den AutorInnen eingefügt wurden.

Baustein: HeldInnenleine

Mediale Vorbilder und Stars, HeldInnen und Idole spielen für Kinder – und auch für Erwachsene – eine große Rolle. Sie werden als Projektionsfläche für eigene Wünsche und Vorstellungen genutzt und bieten darüber Modelle zur Identifikation an: „So will ich sein!“ oder „Das möchte ich auch können!“ Die von den Kindern favorisierten Fähigkeiten oder Verhaltenweisen der HeldInnen tauchen in ihren Äußerungen und Spielen wieder auf: „Ich bin unbesiegbar!“, „Ich kann Dich verzaubern!“ Wenn wir wissen, von welchen Wünschen, Sehnsüchten und Vorstellungen die Wahl eines/r Helden/-in geprägt wird, erfahren wir viel über die Kinder und deren Themen.

Da der elterliche Blick auf die HeldInnen der Kinder oftmals durch vorschnelle Urteile verstellt ist, bietet die Methode eine gute Möglichkeit, einen anderen Zugang zu „Medienlieblingen“ zu finden.

● *Medienpädagogische Ziele*

Die Eltern sollen die Möglichkeit haben:

- über die Funktion von HeldInnen für Jungen und Mädchen nachzudenken,
- herauszuarbeiten, daß die Vorliebe für HeldInnen mit Suchkriterien der Kinder zu tun haben kann,
- Offenheit gegenüber kindlichen Präferenzen zu entwickeln,
- sensibilisiert zu werden für stereotype Rollenbilder und die Bedeutung derselben für die Identifikation mit Helden und Heldinnen zu erkunden.
- Überlegungen zum Umgang mit HeldInnen aufzustellen
- zu erkennen, daß Urteile über MedienheldInnen sehr subjektiv sind und durch individuelle Wunschorstellungen mitgeprägt werden,
- die unterschiedlichen „Geschmäcker“ bei Erwachsenen und bei Kindern zu akzeptieren und Umgangsformen zu finden, wie sie eine konstruktive Auseinandersetzung erzielen können,
- festzustellen, daß ein Angriff auf die persönlichen HeldInnen, eine persönliche Beleidigung sein kann.

● *Vorgehensweise*

Die HeldInnenleine kann als Einstieg in ein Thema über „MedienheldInnen und Vorbilder“ eingesetzt werden.

Wenn die Eltern den Raum betreten, fällt ihre Aufmerksamkeit auf eine Wäscheleine, die quer durch den Veranstaltungsraum gespannt ist und von der aus viele bekannte Gesichter heruntersehen. Es sind Gesichter von SchauspielerInnen und Personen, die die meisten aus den Medien kennen. Da lächeln KEVIN COSTNER und JODIE FOSTER, die Tigerente von JANOSCH hängt neben MADONNA, und die Nachrichtensprecherin GABI BAUER ist gleich neben HENRY MASKE zu finden: die HeldInnen der Medienkultur!

Die Eltern werden gebeten, sich die HeldInnen in Ruhe anzusehen. Dann bittet der/die ModeratorIn die Eltern, eine Person oder Figur abzunehmen, die ihnen besonders gefällt, und eine, die sie nicht sonderlich mögen. Reihum wird dann erzählt, was die TeilnehmerInnen mit den einzelnen Figuren ver-



binden und was sie zu der Wahl bewogen hat. Die anderen Eltern können bei Bedarf Nachfragen stellen. Auch die Moderatorin stellt zwischendurch Fragen und versucht dadurch, verschiedene Punkte herauszuarbeiten, die sich an den Zielsetzungen orientieren. Im folgenden werden exemplarisch ein paar Gesprächsauschnitte wiedergegeben, um das methodische Vorgehen zu veranschaulichen. Im

nächsten Gesprächsbeispiel wird deutlich, daß die Wahl der „HeldInnen“ immer auch durch persönliche Wünsche geprägt ist.

Frau E.: „Also, ich kenne diese Sportlerin gar nicht, aber ich habe die gewählt, weil ich mag, wie sie da so sitzt, so kraftvoll und doch entspannt und ausgeglichen. Sie hat außerdem ein sehr nettes Lächeln. Endlich mal 'ne Frau, die nicht nur Busen zeigt, wie viele, die da hängen.“

Moderatorin: „Können Sie da Verbindungen zu sich erkennen?“

Frau E. (lacht): „Na ja, ich wäre auch gerne so sportlich und komme selten dazu Sport zu treiben. Ich glaube, ich bin der ein bißchen ähnlich, so ihre offene Art, aber ich bin nicht so relaxt im Moment, und da will ich wieder hin!“



Individuelle Sichtweisen bestimmen unsere Vorliebe für bestimmte HeldInnen. Daß diese sehr unterschiedlich sein können und insofern auch die Bewertung der Figuren sehr verschieden ist, zeigt folgendes Gesprächsbeispiel:

Herr Z.: „Ich sehe so Actionfilme manchmal total gerne und habe mir deshalb van Damme...“

Einige der anderen TeilnehmerInnen raunen.

Moderatorin: „Moment bitte, ...“

Herr Z.: „...ja, der ist nicht ganz so dämlich, wie Stallone...“

Moderatorin: „Moment bitte, Sie mögen van Damme gar nicht?“

Frau K.: „Ich finde diese Art von Actionfilm wenig unterhaltsam, verstehe nicht, wie man sich sowas angucken kann“

Moderatorin: „Haben Sie sich einen van Damme-Film einmal angesehen?“

Frau K.: „Nie ganz, mir ist das zu blöd!“

Herr Z.: „...also, ich finde die Handlung auch oft etwa platt und durchsichtig, aber ich sehe das gern, wie er sich bewegt und welche Körperbeherrschung dahintersteckt. Er ist ein sensibler Kämpfer mit Herz ...“

Moderatorin: „Möchten Sie auch gerne so kämpfen können?“

Herr Z.: „Ich möcht niemanden platt hauen müssen, aber so bewegen möchte ich mich können, nicht so aussehen, aber so eine Körperbeherrschung, ja!“

Hier wird deutlich, wie unterschiedlich Geschmacksprofile gelagert sein können. Aber auch, daß die tatsächliche Bedeutung, die andere den HeldInnen zuschreiben oder die sie mit ihnen verbinden, nicht mit den eigenen übereinstimmen müssen. Die Vorstellungen, die einzelne zu und über HeldInnen hegen, haben sehr viel mit den persönlichen Einstellungen, Wünschen und Themen zu tun, und die Bedeutungen sind dementsprechend für jede/n subjektiv.



Dies ist auch bei Kindern so: Wenn Eltern etwas über die Bedeutung der Medienfiguren erfahren möchten, dürfen sie nicht ihre elterlichen Vorstellungen als Ausgangspunkt nehmen, sondern müssen zuhören, was ihnen die Kinder Spannendes zu erzählen haben!

Im nächsten Beispiel wird offenkundig, daß uns Präferenzen für bestimmte MedienheldInnen nicht immer bewußt sind. Wir können Gründe für Vorlieben oder Abneigungen nicht rational und sachlich beschreiben, da diese Prozesse auf einer emotionalen und somit irrationalen Ebene ablaufen:

Herr P.: „...ich weiß auch nicht, den finde ich einfach so ganz gut, das kann ich nicht erklären.“

Frau S.: „Die finde ich saublöd, völlig beknackt, einfach so, die regt mich auf, macht mich richtig aggressiv!“

Frau M.: „Den muß man sich bloß mal ansehen, da schüttelt's mich, da kriege ich richtig 'ne Gänsehaut und denke, so ein Typ, der steht da so schmierig und ekelig auf der Bühne, und alle Welt muß den ertragen!“

Frau M.: „...die ist halt so..., wie soll ich das sagen? Ich bin halt immer begeistert, wenn ich die sehe!“

Von der emotionalen Ebene können Kinder schwerer als Erwachsene Abstand nehmen. Wenn Eltern die Medienlieblinge der Kinder mit Urteilen wie: „Was ist denn das für eine häßliche Gestalt?“ oder „Was schaust Du denn da wieder für einen Mist!“ kritisieren, kritisieren sie damit auch ihr Kind, das sich mit diesen Figuren identifiziert. Die Folge ist, daß Kinder sich unverstanden fühlen und sich distanzieren. Vielleicht kennen Sie das auch, wenn jemand, der ihnen etwas bedeutet, ihre Helden oder ihre Heldin kategorisch ablehnt, ohne auf ihre Erklärungen zu hören? Kommen Sie dann nicht auch ins Schwanken, ärgern sich oder trauen sich nicht, dafür gerade zu stehen?

Von daher ist es wichtig, den HeldInnen mit Interesse und Offenheit zu begegnen und interessiert nachzufragen oder zu beobachten, was die Kinder zu ihrer Wahl bewegt hat und was sie mit den Figuren verbinden. Eine Kritik sollte nicht aus pauschalen Urteilen bestehen wie: „Der ist doch blöd, das weiß doch jeder!“, sondern auch die eigene Sicht beinhalten: „Ich verstehe, daß der Dir gefällt. Ich mag den nicht, weil...“

Eltern sollten nicht mit ihren Geschmacksurteilen über die KinderheldInnen herfallen, ohne sich deren Funktionen bewußt zu machen. Natürlich stehen die Verhaltensweisen, Rollenmuster oder Darstellungen der HeldInnen oftmals konträr zu den erzieherlichen Vorstellungen. Doch wird eine Auseinandersetzung nicht durch Miesmachen oder Verbote gefördert. Eltern müssen sich mit den Kindern über die HeldInnen und Idole austauschen und ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen begründen, denn nur so können Kinder sich orientieren und eine andere Bewertung der HeldInnen vornehmen. Nur in der Auseinandersetzung mit anderen können Kinder ihr Selbst bilden, und so bieten Filmfiguren und Geschichten neben den Eltern die Funktion, daß Kinder sich stets neu „hinterfragen“. Mediale HeldInnen und Eltern begleiten Kinder bei der Orientierung zu sich selbst. Eltern sollten dies mit Respekt und Offenheit tun und das Kind bei der Frage: „Wer bin ich, und wo gehöre ich hin?“ unterstützen.

Material

- Wäscheleine
- Wäscheklammern
- Pappen mit „MedienheldInnen“
- evtl. Wandzeitung, Tafel oder Folie, um die wichtigsten Ergebnisse der Diskussion schriftlich und für alle sichtbar festzuhalten

Hinweis

Die Porträts der HeldInnen sind gut auf oder in Fernsehzeitungen zu finden. Diese werden ausgeschnitten und auf farbiges DIN-A 4 Tonpapier kleben. Die obere Kante sollte mit Klebeband stabilisiert werden, damit sie auch nach mehrmaligem Anklammern noch ansehnlich ist!

Je nach Zeitplan und TeilnehmerInnenzahl kann die Fragestellung variiert werden. So können sich beispielsweise auf Anforderung einzelne Eltern eine/n HeldIn abnehmen, oder nur einige können sich dazu äußern. Im letzten Fall muß das aus der Moderation hervorgehen.

Baustein: Rollenspiel als kreative Methode zur Konfliktlösung

„Darstellende Rollenspiele befähigen Menschen, sich in andere hineinzusetzen, andere Erwartungen wahrzunehmen und eigene Bedürfnisse in den Interaktionsprozeß einfließen zu lassen, um einen gemeinsamen Konsens zu finden.“

● Rollenspiele in der Zusammenarbeit mit Eltern

Immer wieder kommt es in Familien zu Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern bezüglich der Mediennutzung und des Medienverhaltens. Da sitzen die Kinder vor dem Fernseher und sehen sich einen Zeichentrickfilm im Kinderkanal an, während die Mutter viel lieber eine Dokumentation auf Arte sehen würde. Bekannt sind fast allen Eltern auch die zähen Diskussionen darüber, was ihre Kinder überhaupt sehen dürfen: Eltern finden Sendungen abseuerlich und schalten mittendrin ab, und dann gibt es Tränen. Ganz zu schweigen von den nervenaufreibenden Situationen, in denen Kinder in der Spielwarenabteilung einen lauten Streit anzetteln, weil sie das eine oder andere Spielzeug auch nach mehrmaligen Bitten der Eltern nicht ins Regal zurückstellen.

Derartige Konfliktsituationen lassen sich auf Elternabenden hervorragend als Rollenspiel inszenieren. Dies macht nicht nur viel Spaß, es bedarf dazu auch keinerlei schauspielerischen Könnens, und Texte müssen ebenfalls nicht auswendig gelernt werden. Diese Methode eignet sich ausgezeichnet, um sich kreativ, anschaulich und spielerisch an Konflikte heranzutasten und sie zu bearbeiten.

Rollenspiele ermöglichen einen Rollenwechsel. Eine Mutter übernimmt zum Beispiel die Rolle ihrer schreienden Tochter in der Spielwarenabteilung, und ein/e andere/r TeilnehmerIn schlüpft in die Rolle der Mutter und gestaltet diese nach deren Vorgaben aus. Dabei entstehen neue Handlungsalternativen. In einem Rollenspiel, in einer So-tun-als-ob-Wirklichkeit, kann die Mutter einen anderen Blick auf die so verzwickte wirkende Situation werfen. Sie sieht dabei mit den Augen ihrer Tochter, und je intensiver sie dies tut – und die Position der Tochter wahrnimmt und empathisch mitfühlend versteht –, desto mehr steigert sich ihre soziale Sensibilität und Selbstwahrnehmungsfähigkeit. Sie kann die Motivation, Einstellung und die Position ihrer Tochter nachempfinden und ihr eigenes Verhalten in einer Spiegelung analysieren.

Nur wer „sich mit dem eigenen Erleben und der eigenen Person auseinandersetzt, ist zu einem kreativeren, flexibleren Verhalten und angemesseneren Problemlösungen fähig“ (VOGELSANG 1994, S. 146). Durch ein Rollenspiel wird einem Problem nicht nur Diskussions- sondern auch Aktionsraum zur Verfügung gestellt. Dadurch werden sowohl verbale Verhaltensweisen als auch andere Interaktionsmuster (Gestik, Mimik, Körperhaltung etc.), die Personen „äußern“, offensichtlich.

Dies geschieht bei einem Rollenspiel inmitten einer simulierten, aber erlebten bzw. erfahrbar gemachten Handlung. Die Beobachtung des eigenen Selbst aus einer gewissen Distanz heraus bietet die Möglichkeit, eigene Einstellungen und Verhaltensweisen zu überdenken und, wenn nötig, zu korrigieren. Im Unterschied zur erlebten Wirklichkeit interagieren die SpielerInnen bei dieser Form des problemorientierten Rollenspiels relativ angst- und sanktionsfrei. Es wird eine Quasi-Realität hergestellt, in der zwar die Gefühle als real erlebt werden, die Folgen allerdings nicht zu befürchten sind.

● Der Aufbau eines Rollenspiels

„Rollenspiel ist das Erfahren eines Problems unter unbekanntem Bedingungen, und zwar in der Absicht, dadurch eigene Gedanken zu erweitern und eigenes Verständnis zu gewinnen“ (MORRY VAN MENTS 1991).

Aufwärm- und Vorbereitungsphase

Nach einer kurzen Aufwärmphase (z.B. Klatschspiele, rasche Interaktionsspiele) werden zunächst ein paar Spielregeln geklärt:

- Es kann alles gespielt werden, es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“.
- Es besteht immer die Möglichkeit, das Spiel zu unterbrechen.
- Die zu spielende Szene kann eine tatsächliche oder eine ausgedachte Situation sein.
- Die von einem Konflikt betroffenen Personen sollen möglichst nicht sich selbst spielen, sondern die Rolle des Gegenübers einnehmen.
- Die Spielenden können (nach Absprache) aus der Handlung aussteigen und die Rollen tauschen, um dadurch das gleiche Spiel um kleine Variationen zu erweitern.
- Die Dauer des Rollenspiels wird von den Spielenden festgelegt. Durch ein Zeichen geben sie den ZuschauerInnen bekannt, wann das Spiel beendet ist. Danach verbleiben sie noch in ihren Rollen, und die Spielleitung übernimmt die Moderation.

Im Anschluß daran werden die Eltern gebeten, sich in Teams (Gruppengröße je nach Spielsituation) zusammensetzen. In etwa 15 bis 25 Minuten sollen sie sich auf eine Konfliktsituation verständigen. Die Situation kann eine ausgedachte oder eine selbst erlebte Szene darstellen. Dabei kommt es, wie erwähnt, nicht darauf an, Texte auswendig zu lernen, sondern zu versuchen, den Konflikt herauszuarbeiten. Ist die Situation skizziert, werden die Rollen verteilt, und die SpielerInnen machen sich auf Karteikarten Notizen zur Ausgestaltung ihrer Rolle. Diese Rollenkarte zu schreiben hilft, die übernommene Rolle im Spiel authentischer einzunehmen, und gleichzeitig gibt sie den spielenden Eltern einen sog. „Rollenschutz“ (nicht sie, sondern eine andere Person verhält sich so oder so). Ohne diesen Abstand, die Distanz zur echten Situation, ist eine Reflexion nicht möglich.

Auf einer Wandzeitung sind die Fragen und Aufgabenstellungen noch einmal notiert:

Bitte überlegen Sie sich gemeinsam eine Konfliktsituation!

- ▶ Wieviele Personen (Männer/Frauen/Mädchen/Jungen) sind beteiligt?
- ▶ Wo spielt die Situation?
- ▶ Wann spielt die Situation?
- ▶ Brauchen Sie Requisiten?

Notieren Sie sich kurz einige Stichpunkte zur Ausgestaltung ihrer Rolle:

- ▶ Wie heiße ich, und wie alt bin ich?
- ▶ Habe ich einen Job?
- ▶ Gehe ich in den Kindergarten, in die Schule?
- ▶ Welches Verhältnis habe ich zu meinen Eltern/Kindern/Geschwistern etc.?
- ▶ Was mache ich in der Freizeit?
- ▶ Welche Charakterzüge habe ich und welche Verhaltensweisen lege ich zutage?
- ▶ Welche Ziele verfolge ich in der zu spielenden Situation?

Sie haben 20 Minuten Zeit.

Viel Spaß!

Der/Die ModeratorIn geht während der Gruppenarbeit in die einzelnen Gruppen und unterstützt den Prozeß, falls die Eltern Fragen haben oder nicht weiterkommen. Für den Fall, daß den Eltern keine Konfliktsituationen einfallen, sollte die Moderation Karten vorbereitet haben, auf denen Situationen skizziert sind (siehe Material Rollenspielkarten S. 281). Das Spiel kann, wenn andere Räume zur Verfügung stehen, ein- oder zweimal geprobt werden, dies ist aber nicht unbedingt nötig.



Wenn alle soweit sind, wird eine kleine Bühne aufgebaut. Die erste Gruppe stellt sich ihre Requisiten (wobei ein Bauklotz gut zu einer Fernbedienung werden kann!) zurecht. Bevor es los geht, erhalten die zuschauenden Eltern als Beobachtende die Aufgabe: „Bitte schauen Sie genau hin, beobachten Sie die Situation! Wo erkennen Sie einen Konflikt? Wer geht wie mit wem um ...?“

Spielphase und Diskussionsphase

Die Gruppe begibt sich nun in die Spielsituation. Der/Die ModeratorIn übernimmt die Spielleitung und führt kurz in das Geschehen ein. Diese Phase gehört bereits zum Spiel, da die einzelnen Charaktere nach ihrem Rollennamen, nach ihrem Befinden und nach der aktuellen Situation befragt werden. Den imaginären Raum, in dem die Szene abläuft, läßt sich der/die ModeratorIn ebenfalls beschreiben. Durch diese Rollenbefragung und die Beschreibung des Raumes finden die SpielerInnen leichter in die Spielhandlung hinein, und die Inszenierung wird für die ZuschauerInnen greifbarer.

Dann wird gespielt. Die Dialoge ergeben sich spontan und orientieren sich an der vorher skizzierten Situation bzw. den Rollenkarten. Nach vorheriger Absprache (oder auch ungeplant) wird die Spielhandlung von den SpielerInnen beendet. Das geschieht in der Regel kurz nach der Eskalation, also dem Höhepunkt des Konflikts.

Die Eltern bleiben danach in ihren Rollen und spielen diese in der nun folgenden Diskussion weiter! Der/Die ModeratorIn strukturiert die Diskussion und achtet darauf, daß die SpielerInnen mit ihren Rollennamen angesprochen werden. Das ist wichtig, da sonst der Rollenschutz verletzt wird. Die ModeratorIn fragt die SpielerInnen zunächst nach ihrem derzeitigen Empfinden „Wie geht es dir jetzt?“ Die SpielerInnen antworten aus der Rolle heraus!

Erst danach werden die ZuschauerInnen nach dem Verlauf des Rollenspiels befragt: „Was ist vorgefallen, was habt ihr beobachten können?“ Die ZuschauerInnen schildern ihre Beobachtungen.

In dieser ersten Diskussionsphase werden die Knackpunkte mehr und mehr eingekreist. Dadurch, daß mehrere über die gleiche Situation reden, kommen vielfältige Gesichtspunkte und auch Bewertungen der Situation zur Sprache. Hierbei erleben alle, wie vielschichtig ein und dieselbe Situation sein kann.

Es besteht nun die Gelegenheit, den Konflikt erneut zu spielen. Dabei können verschiedene Modifikationen vorgenommen werden. So kann eine andere Person die Rolle der Mutter übernehmen und nach ihrer Auffassung interpretieren, oder aber die gleiche Spielerin bringt eigene Verhaltensänderungen in die Ausgestaltung der Rolle ein. So wird schnell deutlich, wie unterschiedlich Interaktionen in einem ähnlichen Kontext ablaufen können.

Abschlußphase: Reflexion und Diskussion

Nach einiger Zeit werden die SpielerInnen und die ZuschauerInnen wieder aus ihren Rollen entlassen. Dieser Abschluß, den der/die ModeratorIn übernimmt, ist außerordentlich wichtig und notwendig: Aus der sehr emotionalen Bindung an eine Rolle müssen die Spielenden entlassen werden, um ihre Rolle wieder aus einer objektiv-distanzierten Haltung betrachten zu können. Denn das Spiel braucht Hingabe, die Analyse bedarf der Distanz. Erst wenn die Distanz zum Rollenspiel erreicht wurde, kann eine Analyse des Geschehenen erfolgen. In der Auswertungsphase wird das Rollenspiel von außen betrachtet und das Spiel beurteilt.

Dabei wird sehr schnell deutlich, wie eingefahren wir uns oftmals verhalten, und wie schwer es ist, einen anderen Lösungsweg als den bekannten einzuschlagen.

Das Rollenspiel als ein Verfahren in der medienpädagogischen Elternarbeit bietet eine sinnvolle Möglichkeit, familiäre Probleme mit Medien und Medien-erlebnissen zu simulieren, widerzuspiegeln und zu bearbeiten. Eltern können durch diese spielerische Methode ihre oft alltäglich gewordenen Entscheidungs- und Kommunikationsvorgänge reflektieren und den Umgang miteinander neu überdenken.

Zusätzliche Spieltechniken

Während des Rollenspiels können die ZuschauerInnen (oder die ModeratorInnen) die *Stop-Technik* anwenden. Wenn ein Zuschauer z.B. die Gedanken einer Darstellerin erfahren möchten, ruft er laut „Stop!“. Alle SpielerInnen bleiben wie gefroren stehen. Der Zuschauer stellt sich nun hinter die betreffende Spielerin, legt seine Hand auf deren Schulter und kann so deren Gedanken „lesen“, die die Spielerin laut äußern muß.

Auch kann „Stop“ gerufen werden, wenn (am besten erst im zweiten Durchlauf des Rollenspiels) ein/e ZuschauerIn direkt in das Spielgeschehen eingreifen will und einem Spieler – auch mit einer Hand auf der Schulter – Verhaltenstips oder Argumente mitteilen möchte. Ob der Spieler diese annimmt, bleibt ihm überlassen. Er kann auch die Zuschauerin bitten, seinen Part weiterzuspielen.

Durch diese Technik wird sehr gut der Widerspruch deutlich zwischen dem, was Menschen sagen, wie sie handeln, und ihren Gedanken, Wünschen und Bedürfnissen. Hier kann aufgezeigt werden, warum es gerade in einer Konfliktsituation wichtig ist, dem Gegenüber die eigenen Empfindungen mitzuteilen.

Standbilder: Nach einem Rollenspiel können die ZuschauerInnen als BildhauerInnen fungieren und Standbilder erstellen. Die SchauspielerInnen sind dabei ihr „Material“. So kann z.B. eine Zuschauerin auf die Frage der Moderatorin hin: „Was glaubt ihr, wie geht es jetzt der Mutter, nachdem sie der Tochter das Spielzeug nicht gekauft hat?“ die betreffende Schauspielerin so „kneten“, wie sie glaubt, daß sich die Mutter fühlt.

Die SchauspielerInnen lassen ihren Körper dabei wie Knete formen und verharren in der gewünschten Stellung. Den Gesichtsausdruck macht die/der BildhauerIn mimisch vor, bis das Standbild den gewünschten Ausdruck eingenommen hat.

Die „Mutter“ hat danach Gelegenheit, sich zu äußern. Hier zeigt sich, ob die ZuschauerInnen die Spielerin „richtig“ beobachtet haben, bzw. woran sie ihre Beobachtungen festmachten. Dabei können z.B. divergierende (sie lacht und ist doch verärgert) Verhaltensweisen aufgedeckt werden.

LITERATUR

- EDER, SABINE: Rollenspiele in der medienpädagogischen Ausbildung.
In: EDER/NEUSS/ZIPF: Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landesanstalt für privaten Rundfunk (Hg.), Band 3, Berlin 1999.
- FREUDENREICH, DOROTHEA/GRÄSSER, HERBERT/KÖBERLING, JOHANNES: Rollenspiel: Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher; mit vielen Spielvorlagen; für Kindergärten, Vorklassen und erste Schuljahre. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1976.
- HARTUNG, JOHANNA: Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf 1977.
- VAN MENTS, MORRY: Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München 1991.
- VOGELANG, HEIDE: Spielpädagogik: Aspekte und Probleme des Spielens. Göttingen 1994.

Baustein: Sketch

Sketche eignen sich sehr gut als unterhaltsame Einstiegsmöglichkeit in eine Elternbildungsveranstaltung. Diese Variante des Rollenspiels ermöglicht es, mit einem zwinkernden Auge Problemsituationen in der Familie, Ängste und Unsicherheiten der Erziehenden sowie gängige Alltagstheorien über vermeintliche Medienwirkungen zu thematisieren. Die TeilnehmerInnen können sich durch die humorvolle Darbietung zwar wiedererkennen, werden aber nicht direkt „angegriffen“. Sketche tragen wesentlich zu einer offenen, angstfreien und somit lockeren Arbeitsatmosphäre bei.

● Vorgehensweise

Am besten spielen die externen ReferentInnen oder die PädagogInnen (ModeratorInnen des Abends) den Sketch noch vor der Begrüßungsrunde unkommentiert vor. Die Eltern werden mit nur wenigen Worten auf die Darbietung eingestimmt. Es sollte vor einem Sketch bzw. bereits zu Beginn einer Veranstaltung inhaltlich nicht „in die Tiefe“ gegangen werden. Nach dem Sketch können Sie diesen „auseinandernehmen“ oder sich im Laufe der Veranstaltung immer wieder auf das Beispiel beziehen. Sie können zu allen Themen eine witzige Nummer vorbereiten, die Sie den Eltern vorspielen; dazu gehört ein bißchen Zeit und Phantasie.

Hier möchten wir Ihnen ein Beispiel präsentieren, das sich mit Geschlechtsstereotypen im allgemeinen und mit der Barbie-Problematik im speziellen befaßt. Sie können den Sketch beispielsweise einsetzen, wenn Sie einen Elternabend zum Thema „Jungen und Mädchen in der Werbung“ durchführen wollen.

Auf einem Spielplatz kommen zwei Frauen zufällig miteinander ins Gespräch. Beide sind Mütter von sechsjährigen Töchtern, die noch den Kindergarten besuchen.

Die Mädchen Melissa und Alice spielen bereits seit einiger Zeit gemeinsam mit ihren Barbie-Puppen. Sie sind sehr in ihr Spiel vertieft.

Mutter A: Spielt ihre Tochter auch so gerne mit Barbies?

Mutter B: Ja leider. Ich finde dieses ganze Barbiezeug unzumutbar.

- Mutter A:* Aber warum denn, gucken Sie doch mal, wie schön die zwei da spielen.
- Mutter B:* Ja, das ist wohl so. Aber ich kann diese Barbies kaum ertragen.
- Mutter A:* Also mit ihrem Barbie-Traumhaus spielt Melissa stundenlang.
- Mutter B:* Dieses ganze Plastikzubehör kostet auch noch ein Vermögen, oder nicht?
- Mutter A:* Ja, aber wenn es Melissa doch so viel Freude bereitet. Außerdem spielt sie ja noch lange damit.
- Mutter B:* Noch schlimmer. Es gibt so viel pädagogisch wertvolles Spielzeug. Warum muß es ausgerechnet diese blöde Puppe sein? Warum spielen Mädchen nur so gerne mit diesem Müll?
- Mutter A:* Haben sie keine Barbie gehabt? Oder hatten Sie eine Petra?
- Mutter B:* Das weiß ich doch nicht mehr. Ist doch unwichtig, was ich hatte. Ich will es einfach anders machen mit meiner Tochter. Sie soll nicht in eine Mädchchen-Rolle gedrängt werden. Da engagiere ich mich Jahre in der Frauenbewegung – und dann will meine eigene Tochter eine Barbie!
- Mutter A:* Vielleicht sehen Sie das alles etwas zu eng. Das ist doch nur eine Puppe!
- Mutter B:* Nur eine Puppe? Nein, sie ist mehr. Barbies konstruieren das Bild der immer attraktiven, jugendlichen und pickelfreien Frau. Sehen wir etwas so aus? Was sollen unsere Töchter denn mit solchen Vorbildern?
- Mutter A:* Ich versteh' gar nicht, warum Sie sich so aufregen. Barbie-Puppen sind doch gar nicht so schlimm. Ich hab' doch auch damit gespielt. Mir hat es doch auch nicht geschadet.
- Mutter B:* Sie müssen sich doch mal diese Dimension bewußt machen. Dieser Schund macht der ‚Frau von morgen‘ heute schon vor, wie sie bald auszusehen hat und wofür sie sich zu interessieren hat: Lippgloss, Glitter Hair, Ponnies und Einkaufen. Ist das nicht schrecklich?
- Mutter A:* Aber Mädchen spielen doch nun mal gerne mit Barbies ... Komm, Melissa, wir gehen jetzt nach Hause! Papi kommt gleich von der Arbeit.
- Mutter B:* Hab' ich mir es doch gedacht. Jetzt kriegt Ken gleich sein Abendbrot serviert.

Themen, die um die Medienerziehung im Elternhaus kreisen, sind oft mit Angst und Unsicherheiten besetzt. Viele Eltern befürchten, sich vor den anderen Anwesenden bloßzustellen, da sie nicht sicher sind, ob ihr Medienumgang in der Familie der richtige ist. Diese Unsicherheit läßt viele Eltern auf medien-thematischen Elternveranstaltungen verstummen oder gar nicht erst erscheinen. Die Konsequenz: Probleme werden nicht besprochen, Ängste nicht thematisiert.

Wenn man gemeinsam mit den Eltern über ihre Einstellung zur Fernseh-erziehung reden will, ist Verständnis und Offenheit die Basis dafür, eine Stimmung der Sicherheit und des Vertrauens zu erzeugen. Der Einsatz der Karikaturensammlung birgt genau diese Möglichkeit in sich. Der Einstieg in eine Gesprächsrunde, in der die Offenheit und nicht die Angst dominiert, wird mit Hilfe der Karikaturen erleichtert. In einem geleiteten, aber lockeren Gespräch können alle etwas über ihre persönlichen Einstellungen, ihre Erziehungsmethoden, ihre Sorgen, Ängste und natürlich auch über ihre positiven Erfahrungen z.B. mit dem Fernsehen berichten. Jede/r TeilnehmerIn liefert einen eigenen Beitrag, wodurch mögliche Gesprächshemmungen aufgehoben werden und so die Bereitschaft, auch im weiteren Verlauf des Abends aktiv mitzumachen, erhöht wird. Überall da, wo Gedanken, Gefühle und Auffassungen ausgedrückt werden sollen, ist die Karikatur eine Hilfe zur Präzision, die es erleichtert, die richtigen Worte zu finden (vgl. EDER/NEUSS/TILEMAN 1996, S. 11).

● Was ist eigentlich eine Karikaturensammlung?

Eine Karikaturensammlung beinhaltet Bilderwitze, Cartoons oder eben Karikaturen, die sich in lustiger, ironischer, übertriebener oder auch mal etwas bissiger Weise mit den „Medienwelten“ und den Menschen, die in diesen Welten leben, befassen. Da sitzt z.B. ein Kind auf einer Schaukel, und die Halterung reißt. Das Kind fliegt mitsamt der Schaukel im hohen Bogen durch die Luft. Die Eltern versuchen aber nicht etwa, das Kind aufzufangen, sondern sie nehmen dieses „kleine Malheur“ mit der Videokamera auf, nach der Devise: „Wie lustige Videos entstehen!“ Auf einem anderen Bild füttert eine Mutter ihren Säugling durch ein leeres Fernsehgehäuse hindurch. Es scheint so, daß das Kleinkind ohne diesen Fernsehtrick das „Breichen“ nicht essen würde.

Sowohl Karikaturen, die das Fernsehen, die Bücherwelt, die Computerisierung, als auch solche, die die Menschen, die mit ihnen umgehen „aufs Korn nehmen“ und sich über sie amüsieren, können in die Sammlung eingehen. Dadurch entsteht eine ausgewogene Mischung, mit der vielfältig gearbeitet werden kann. In den Printmedien findet man allerdings selten „lesefeindliche“, bzw. die Schriftmedien kritisierende Karikaturen.

● *Ein Bild sagt mehr als tausend Worte*

Bilderwitze haben einen starken Aufforderungscharakter, und direkte Reaktionen wie Lachen, Schmunzeln, Zustimmung, Kopfschütteln, Unverständnis oder Ablehnung etc. sind immer zu erwarten. Daher gewährleistet diese Methode einen kreativen und animativen Einstieg, durch den mögliche Redehemmungen abgebaut und Diskussionen anregt werden. Die Karikaturensammlung ist vielfältig einsetzbar, auf Fortbildungen oder Elternabenden, und kann stets auf eine Gruppe und die jeweilige Zielsetzung zugeschnitten werden. Sie eignet sich als Anschauungs- und Arbeitsmaterial, als Einstiegsmethode oder zur Dekoration. Karikaturen sind deshalb besonders geeignet, weil sie:

- einen starken Aufforderungscharakter haben, sich zu äußern,
- es Eltern erleichtert – gerade wenn sie die aufgespießte Situationen selber in ähnlicher Form kennen –, darüber zu sprechen,
- Sachverhalte oder Begebenheit erzählen, die alle als Ausgangspunkt „sehen“ und somit leichter verfolgen können,
- lustig sein können und dadurch Spaß verbreiten,
- viele „versteckte“ Aussagen, Alltagsmeinungen und Gedanken in einem Bild fokussieren,
- viel Raum für Assoziationen lassen,
- anschaulich sind und daher oft konkreter als viele Worte,
- oft eingängiger und besser zu erinnern sind, als das bloße Reden über ein Thema.

Je nach Nutzung der Karikaturen, z.B. je nachdem mit welcher Zielgruppe gearbeitet wird, wieviele TeilnehmerInnen erwartet werden und ob eventuell ein Themenschwerpunkt (Printmedien und Kinder, Familie und Fernsehen, Jungen und Mädchen etc.) hervorgehoben werden soll usw., kann die Sammlung variiert werden.



● *Vorgehensweise*

Meistens findet ein Elternabend in Räumlichkeiten der Schule oder des Kindergartens statt. Damit sich die Eltern und ErzieherInnen von der gewohnten Nutzung des Raumes (als Schlaf-, Turn- oder Klassenraum) freimachen können, werden vor Beginn des Abends die Karikaturen gut sichtbar im Raum verteilt (an die Wände oder die Sprossenwand gehängt, in die Fensterbänke gestellt). Durch diesen „Tapetenwechsel“ bekommt der Raum ein anderes Gesicht, eine andere Atmosphäre. Die nach und nach ankommenden Eltern können sich bei ihrer Ankunft in aller Ruhe auf die Thematik des Abends einstimmen lassen. Die Zeit zwischen ihrer Ankunft und dem tatsächlichen Beginn der Veranstaltung wird durch das Herumgehen und das Anschauen der Bilderwitze überbrückt. „Hier gucken Sie mal, genau so isses!“, sagt eine Mutter zu dem nebenstehenden Vater und zeigt auf ein Bild. Dieser nickt, und ein „Small-Talk“ beginnt. Hier und da wird geschmunzelt, gelacht und sich unterhalten.

Nach der Begrüßung werden die TeilnehmerInnen gebeten, sich eine Karikatur aus der Sammlung auszusuchen. Der/Die ModeratorIn kann dies folgendermaßen einleiten: „Stehen Sie jetzt bitte einmal auf und schauen Sie sich in aller Ruhe die Karikaturen an. Suchen Sie sich dann bitte eine Karikatur heraus, die Sie besonders ansprechend finden. Ihre Gründe dafür können vielseitig sein, sei es, weil Ihnen der Witz gut gefällt, sei es, daß Sie das dargestellte Problem kennen oder Sie eine ähnliche Situation schon einmal erlebt haben. Anschließend nehmen Sie bitte „Ihre“ Karikatur mit auf Ihren Platz“.

Danach halten die TeilnehmerInnen nacheinander die Karikaturen hoch und erläutern kurz, warum Ihre Wahl auf das eine oder andere Bild gefallen ist. Hieraus entwickeln sich dann erste Gespräche, die sich um die Medienwelt und den Umgang mit ihr drehen. So entsteht beispielsweise folgender Wortwechsel:

- Frau K.:* „Ich hab diese Karikatur abgemacht, weil ich das echt schrecklich finde, daß Leute wirklich lieber die Kamera draufhalten und hoffen, mit dem Film ein paar Mark zu verdienen, anstatt zu helfen!“
- Moderatorin:* „Kennen Sie so eine – weniger sarkastische – Situation?“
- Frau K.:* „Nicht persönlich, aber in den Privaten läuft sowas doch von morgens bis abends. Ich mag diese Sendungen nicht, in denen Leute eine Skipiste herunterfahren, plötzlich stürzen, und die Kamera zeigt das. Ich finde das abscheulich. Dem wird ja noch die Krone aufgesetzt, weil da solche Lacher eingebaut werden. Wer findet das witzig? Ich glaube gerade Kinder kann das sehr erschrecken.“
- Moderatorin:* „Vielen Dank, mögen Sie mal erzählen...?“
- Frau U.:* „Ich mag diesen Witz. Hier werden die Kinder als die „Kenner“ hingestellt. Die wissen genau, wann ihr Programm läuft. Die durchschauen auch die Maßnahmen der Eltern oder der Leute, die solche Gut-Schlecht-Daumen in die Fernsehzeitungen setzten. Gerade das Verbotende ist doch superinteressant für die Kinder.“
- Moderatorin:* „Sind denn Kinder KennerInnen?“
- Frau U.:* „Ich denke, jedenfalls bleiben sie ja am liebsten bei Zeichentrickfilmen hängen. Wenn sie richtig lernen, von klein auf, ihre Sachen auszuwählen, dann werden sie zu echten Kennern und Kennerinnen. Das heißt aber nicht, daß sie fähig sind, alles zu verarbeiten, was so in der Glotze läuft, das glaube ich nicht.“
- Aufgrund der Karikaturen entstehen sehr schnell Gespräche. Die/Der ModeratorIn hat hier die Aufgabe, den Austausch anzuregen, die Offenheit positiv zu unterstützen und die Gesprächsergebnisse gegebenenfalls zu ordnen. Auch sollten Gespräche immer wieder „zurückgeholt“ werden, falls die Eltern zu sehr ins „Plaudern“ geraten oder sich zu vorschnellen Urteilen verleiten lassen. Die Diskussion sollte immer wieder auf das eigentliche Thema, z.B. „Wie wünschen wir uns einen Umgang in der Familie?“, zurückkommen. Meistens werden sehr anschauliche Geschichten aus dem Familienalltag erzählt, auf die die/der ModeratorIn im weiteren Verlauf des Abends immer wieder zurückgreifen kann.

Unsere langjährige Erfahrung¹ mit dieser Methode hat gezeigt, daß fast alle TeilnehmerInnen sehr gesprächsbereit und offen waren. Ihre Erklärungen zur Auswahl der Karikaturen werden meist mit sehr persönlichen Geschichten verbunden, denen die Eltern stets aufgeschlossen und tolerant begegnet sind.

Material

- Karikaturen (Sie brauchen mindestens so viele Bilder, wie Sie an Eltern erwarten)
- Klebestreifen
- Stecknadeln

Herstellung

Karikaturen, Witze oder Cartoons zu medienbezogenen Inhalten finden Sie in vielen Tages- oder Fernsehzeitungen, in Illustrierten oder direkt in Comicbüchern. Halten Sie die Augen offen, und beginnen Sie guten Mutes mit ihrer Sammlung!

Die Karikaturen können Sie dann auf ein mind. DIN A4-Format hochkopieren und anschließend auf einheitlich große DIN A3-Pappen kleben. Die obere Kante sollten Sie mit Transparentfolie bekleben und mit einem Stanzloch versehen, dadurch kann jederzeit per Klebestreifen oder Nadel die Pappe an die Wand geheftet und wieder abgerissen werden, ohne daß sie unnötig ausfranst.

TIP

Benutzen Sie bereits im Einladungsschreiben für einen Elternabend Karikaturen oder Cartoons (siehe in diesem Buch S. 188). Die witzigen Illustrationen lockern die Einladung zu einem für viele Eltern heiklen Thema auf, sie wecken Interesse und verweisen vielleicht ein wenig darauf, daß der pädagogischen Zeigefinger an dem Abend nicht erhoben werden soll.

LITERATUR

- EDER, SABINE/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE: Methoden der medienpädagogischen Elternarbeit. In: Alles auf Empfang? Wie fange ich an? Einstiege zur medienpädagogischen Elternarbeit. Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hg.), München 1996, S. 8–15.
- NEUSS, NORBERT: Die Karikatur auf dem Bildschirm – Einstieg in einen Elternabend. In: BACHMAIR, BEN/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE (Hg.) fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. München 1997, S. 7–8.

¹ Der Blickwechsel e.V. arbeitet seit vielen Jahren u. a. mit dieser Methode sehr erfolgreich mit Eltern zusammen.

Baustein: ExpertInnenrunde

Diese Methode eignet sich besonders, um polarisierende Meinungen, die rund um das Thema „Medien“ existieren, spielerisch aufzubereiten und zu reflektieren. Eltern übernehmen dabei die Rollen von unterschiedlichen ExpertInnen, die sich entsprechend ihrer Haltungen und Interessen zu einem konkreten Thema äußern, ihre persönlichen Standpunkte vertreten und diese gegebenenfalls auch verteidigen.

Die ExpertInnenrunde können Sie zum Beispiel am Ende einer mehrtägigen Elternbildungsveranstaltung sinnvoll einsetzen, damit die TeilnehmerInnen die zuvor erworbenen medienbezogenen Kenntnisse einbringen und anwenden können. Wie Sie die ExpertInnenrunde in eine Rahmenhandlung einbauen, bleibt Ihnen überlassen. Das hängt auch von der zur Verfügung stehenden Zeit ab.

● *Vorgehensweise*

Eine „Talkshowmoderatorin“ (diese Rolle können Sie übernehmen) begrüßt die Eltern, als seien sie Gäste einer „Live-Fernsehshow“ zum Thema „Fernsehen macht unsere Kinder dumm“: „Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich begrüße Sie recht herzlich zu Hause vor den Bildschirmen und hier im Studio! Auch heute sind wir wieder live dabei, direkt aus ... (Applaus!). Natürlich dürfen zu unserer Diskussion die ExpertInnen nicht fehlen. Ich darf heute gemeinsam mit Ihnen MedienexpertInnen und andere prominente Gäste begrüßen. Aber zunächst die Werbung!“ – schließlich muß die Kasse stimmen!

Während der „Werbepause“ gibt die „Fernsehmoderatorin“ weitere Anweisungen, durch die klar wird, daß die Eltern selbst die geladenen ExpertInnen darstellen sollen.

Folgende Rollen sind zu besetzen (Sie können diese Vorschläge beliebig verändern bzw. erweitern):

- Prof. Dr. Seelenfrieden, ein würdiger Vertreter der katholischen Kirche
- Frau Beimar, gestandene Hausfrau und Mutter
- Herr Spielgut, erfahrener Waldorfpädagoge
- Dr. Protz, bekannter Medienmogul
- Johanna Ulrike Kogge, freiberufliche Medienpädagogin

Die Eltern teilen sich in Kleingruppen auf und erhalten jeweils eine Rollenkarte, auf der die darzustellenden Gäste charakterisiert sind (siehe Beispiele unten). In der Gruppe arbeiten die Eltern Argumente für die Diskussion aus und wählen aus ihrer Runde eine/n Expertin/-en für die Talkshow aus.

Während dessen baut die Moderatorin (oder ihr/e AssistentIn) die Kulissen auf. Eine Stellwand mit Plakaten, auf denen das Talkshow-Logo und das Thema der Diskussion zu lesen sind, Stühle, Tische und Namenskärtchen für die „ExpertInnen“. Vielleicht haben Sie ja auch noch einen Strahler, um eine „Studioatmosphäre“ zu schaffen, oder Mikrophone, die Sie auf dem Tisch platzieren können.

Die Moderatorin betreut die Gruppen und unterstützt bei Unklarheiten. Zwischendurch weist die Fernsehmoderatorin die „ExpertInnen“ und die „Studiogäste“ darauf hin, wann der „Werbeblock“ zuende ist und wieviele Minuten noch bis zum Beginn der Talkrunde verbleiben.

Die Diskussionsgäste betreten nun das Studio und setzen sich auf ihre Plätze. Nachdem die freundliche Moderatorin die ZuschauerInnen im Studio und daheim vor den Bildschirmen erneut begrüßt – ab jetzt wird live übertragen –, beginnt sie die einzelnen Experten und Expertinnen vorzustellen.

Jeder Gast darf zunächst seine Position zum Thema „Fernsehen macht unsere Kinder dumm“ in zwei bis drei Sätzen vorstellen. Bald entwickelt sich eine rege Diskussion, und die Moderatorin muß den einen oder anderen Gast immer wieder bitten, das Gegenüber aussprechen zu lassen. Jetzt werden auch Stimmen aus dem Publikum laut. Die Moderatorin geht ins Publikum und gibt einigen ZuschauerInnen das Mikrofon.

Leider ist die Sendezeit bald um, und die Gäste werden verabschiedet. Das Publikum bedankt sich mit einem gebührenden Applaus.

● *Variationen*

Je nach Zeit und Gruppengröße können Sie die ExpertInnenrunde ausweiten oder kürzen. Sie können beispielsweise auch nur zwei KontrahentInnen (eine Pro- und eine Kontrameinung) auftreten lassen. Möglicherweise finden sich spontan zwei Eltern, die sich zutrauen (auch ohne Vorbereitung), in eine Diskussion einzutauchen (Rollenspiel, Stehgreifspiel).

Sie können die Eltern auch eigenständig die Rollenkarten ausfüllen lassen, dazu geben Sie lediglich vor, ob die Person eine Pro- oder eine Kontrameinung vertritt.

Sie können die ExpertInnenrunde mit einer Videokamera aufzeichnen. Den Eltern macht es viel Spaß, sich später als Dr. Protz oder Frau Kogge agieren zu sehen.

Benötigtes Material

- Verkleidungsstücke, wie ausgediente Brillen, Jackets, Perücken etc.
- Mikrophone (oder Gegenstände, die danach aussehen)
- evtl. Schminke
- Karteikarten und Stifte
- Namensschilder zum Aufstellen oder Krepp-Klebeband
- evtl. selbstgebastelte Aufnahmeklappe (Achtung Aufnahme!)
- evtl. Videokamera mit Zubehör und Stativ

Beispiele für Rollenkarten

▶ Herr Spielgut

- ▶ erfahrener Waldorfpädagoge
- ▶ 36 Jahre alt, verheiratet, 4 Kinder

Seine Meinung

- ▶ Kinder sollen vor dem Fernsehen geschützt werden.
- ▶ Durch das Fernsehen verlieren Kinder das Spielen.

▶ Johanna Ulrike Kogge

- ▶ freiberufliche Medienpädagogin und Familienberaterin
- ▶ 32 Jahre alt, ledig, 1 Kind

Ihre Meinung

- ▶ Im Kindergarten sollte bereits mit der Fernseherziehung begonnen werden.
- ▶ Durch das Fernsehen lernen Kinder Dinge, die ihnen der Alltag nicht bietet.

Baustein: Filmanalyse „Filme unter der Lupe!“

Wenn Sie sich auf einem Elternabend näher mit einer aktuellen Lieblingssendung von Kindern, ihren FernsehheldInnen oder etwa mit dem Thema „Fernsehen und Angst“ beschäftigen wollen, können Sie dazu die Methode der Filmanalyse einsetzen. Die konkrete Auseinandersetzung mit einem Filmbeispiel oder einem Filmausschnitt schärft den Blick für dessen formale und inhaltliche Beschaffenheit. Darüber hinaus werden Erziehenden aufschlußreiche Einblicke in die kindlichen Gedanken- und Gefühlswelten ermöglicht, die z. B. verdeutlichen, was Kinder momentan beschäftigt und was sie bearbeiten müssen. Die Programmfavoriten der Mädchen und Jungen mal „unter die Lupe zu nehmen“, kann es PädagogInnen und Eltern erleichtern, einen Zugang zur kindlichen Mediennutzung und Erlebniswelt zu finden.

● *Medienpädagogische Ziele*

- Sensibilisierung der Wahrnehmung
- Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien
- Aufspüren der kindlichen Fernsehvorlieben und LieblingsheldInnen
- Entdecken der handlungsleitenden Themen bei Kindern

● *Vorgehensweise*

Wählen Sie vor der Veranstaltung gemeinsam mit den Eltern oder im MitarbeiterInnen-Team einen bestimmten Kinderfilm aus. Dazu können Sie z.B. die Film- oder Themenwünsche der Eltern am „Schwarzen Brett“ sammeln. Eine andere Möglichkeit ist, die Kinder selbst über ihre Fernsehpräferenzen zu befragen und ein Video mit Ausschnitten der genannten Lieblingsfilme zu erstellen.

Auf dem Elternabend kann ganz unterschiedlich an einen Film herangegangen werden. Wenn Sie gerne die spontanen Eindrücke der Eltern erfragen möchten, können Sie das Filmbeispiel unkommentiert und ohne konkrete Fragestellungen zeigen. Möchten Sie aber mit den Eltern bestimmte Aspekte intensiver behandeln, ist es sinnvoll, ihnen bereits vor dem Ansehen konkrete Aufgaben vorzugeben.

Überprüfen Sie, ob alle TeilnehmerInnen über eine gute Sicht verfügen oder ob der Raum gegebenenfalls noch verdunkelt werden muß. Anschließend verteilen Sie ein Papier mit Beobachtungsaufgaben, die zu den folgenden Gesichtspunkten gestellt werden können:

- Zu der Handlung: Was geschieht, welche Geschichte wird erzählt? Gibt es Höhepunkte? etc.
- Zu den ProtagonistInnen: Wie sehen sie aus? Was verkörpern sie? Machen sie Entwicklungen durch? etc.
- Zu den verschiedenen Stilmitteln: Schnitt, Zeitsprünge, Perspektiven, Licht, Effekte etc.
- Zu den vermittelten Weltbildern, zu Werten und Normen: Frauenbild/Männerbild, Gewaltanwendung, Konfliktlösung etc.

Nach dem Anschauen des Filmzusammenschnitts, der auf Wunsch auch ein zweites Mal gezeigt werden kann, sollen sich die Teilnehmenden zu Kleingruppen (drei bis vier Personen) zusammenfinden und dort ihre Beobachtungen zusammentragen und diskutieren. Nach etwa 15 Minuten kommen wieder alle zusammen, um im Plenum ihre Ergebnisse zu präsentieren.

Der/Die ModeratorIn hat eine Wandzeitung oder eine Folie vorbereitet, auf der die Eltern die wichtigsten Ergebnisse fixieren sollen. Die Wortbeiträge werden dann auf Zuruf von dem/der ModeratorIn oder besser noch von einem Elternteil gesammelt.

Die Abschlußdiskussion sollte auf jeden Fall beinhalten, wie mit den Fernsehvorlieben der Kinder, ihren handlungsleitenden Themen, ihren Ängsten etc. in der Familie umgegangen werden kann. An dieser Stelle gilt es besonders, die prinzipielle Problemlösungskompetenz der Eltern zu aktivieren, indem diese ihre konkreten Erfahrungen ins offene Gespräch einbringen können.

Je nach zeitlichem Rahmen und Interessenlage der Eltern sind die genannten Vorschläge zur Filmanalyse modifizierbar. Wenn Sie bei den Eltern auf reges Interesse gestoßen sind, können Sie die Ergebnisse der Veranstaltung festhalten und in die Planung eines weiterführenden Elternabends einbeziehen.

Benötigtes Material

- Videokassette mit einem Filmzusammenschnitt (siehe Tip unten)
- Fernsehapparat mit Anschluß für den Videorekorder
- Videorekorder mit entsprechenden Kabeln und Adaptern. Achten Sie darauf: Wenn Sie bestimmte Details intensiver betrachten möchten, sollte das Gerät eine „Pausenfunktion“ haben, mit der ein möglichst wackelfreies Standbild festgehalten werden kann.

- evtl. Mehrfachstecker und Verlängerungskabel
- Tapetenrolle/Packpapier (evtl. Pinnwand)
- Papier und Stifte (dicke Filzschreiber)
- Klebeband
- evtl. Overhead-Projektor mit Folien und -stiften

▶ TIP

Woher bekommen Sie den Filmausschnitt? Ein Blick in die Fernsehzeitung bringt Sie den Fernsehlieblingen der Kinder schon etwas näher. Oder schauen Sie doch mal am Wochenende fern und stellen Sie dabei den Videorekorder auf „Aufnahme“! Besonders den frühen Sonntagmorgen verbringen viele Kinder vor der Flimmerkiste. Zu dieser Zeit finden Sie eine Fülle von Sendungen, von denen Sie Ausschnitte aufzeichnen können.

Gut ausgewählt ist halb gewonnen! Die Länge eines Filmausschnittes hängt mit dem zu behandelnden Thema ab. Wenn Sie den Aufbau einer Sendung analysieren wollen, sollten sie diese auch möglichst vollständig ansehen. Wenn Sie den Eltern einen Querschnitt aus beliebten Kindersendungen geben möchten, müssen Sie entscheiden, welche Sequenzen Sie aus dem reichhaltigen Programm auswählen wollen.

Bei einer Veranstaltung, die auf eineinhalb bis zwei Stunden angesetzt ist, sollte der Filmbeitrag insgesamt nicht länger als 15 Minuten dauern. Die Eltern brauchen Zeit zum Reden!

Überlegen Sie sich daher vorher, was Sie bearbeiten wollen, denn mit einem Ziel vor Augen finden Sie in der bunten Fernsehwelt am schnellsten einen geeigneten und aussagekräftigen Beitrag!

Baustein: Collage

Als der Maler GEORGES BRAQUE Anfang dieses Jahrhunderts gemeinsam mit PABLO PICASSO anfang, Papiere auszuschneiden und in seine Gemälde einzukleben, war die Collage geboren. Der Begriff „Collage“ kann aus der französischen Sprache hergeleitet werden. „Colle“ bedeutet Klebstoff, „collant“ heißt klebrig. Die heutige Collage kann als Kombination unterschiedlicher Materialien zu einer neuen ästhetischen Einheit verstanden werden.

Collagen selbst herzustellen, ist einfach, macht Spaß und ermöglicht es, ein Thema kreativ anzugehen. Sie können Collagen als Einzel- oder Gruppenarbeit erstellen lassen. Jedes Thema, ob „Fernsehen und Gewalt“, „Das Computerzeitalter“ oder auch „Eine Familie stellt sich vor“ bietet sich dazu an, collagiert zu werden.

Bei der wohl gebräuchlichsten Collagetechnik werden vorwiegend Zeitschriften und Zeitungen als Gestaltungsmittel genutzt. Papier lässt sich leicht verarbeiten, das macht es für die Collagearbeit auch so beliebt. Man braucht weder besonderes handwerkliches Geschick noch spezielle Werkzeuge. Papier kann in verschiedenen Varianten bearbeitet werden: Es lässt sich reißen, schneiden, zerknittern, abschaben, durchlöchern, falten, kleben, heften, bemalen, bedrucken, mit anderen Materialien verbinden etc. Weiterbearbeitet werden können die fertig geklebten Papiercollagen dann mit Wachsmalkreide, Wasserfarben, Kohle, Pinsel usw..

- Collagieren verbindet Aktivitäten wie Sammeln, Spielen, Suchen und Auswählen, Gruppieren, Austauschen, Kombinieren, Präsentieren, Bauen und Zerstören.
- Die Collage ermöglicht es, visuelle und haptische Erfahrungen zu sammeln.
- Die praktische Gestaltungsfähigkeit wird erweitert, und eine Sensibilisierung des Erkennens wird erzielt.
- Emotionale Vorgänge verlaufen meist unbewußt. Wenn die einzelnen (Bild-)Teile spontan in Beziehung gesetzt werden, fördert dies die Assoziations- und Emotionsfähigkeit. Diese schafft einen Ausgleich zur rationalen Verarbeitung.
- Collagieren fördert die Lust an der Wahrnehmung der Realität, sie fordert auf zur Kreativität, Phantasie und Spontaneität.

- Die Collagetechnik zeigt, daß sich verschiedene Dinge verbinden lassen. Aus der Verknüpfung von Bekanntem entsteht etwas Neues. Diese Erfahrung ermutigt, auch im Denken ungewöhnliche Zusammenhänge zu suchen.



Material

- Zeitschriften, Zeitungen, Illustrierte
- evtl. Stoffreste, Wolle
- Scheren
- Klebstoff
- Pappen, z.B. Photokarton. (Das Format 40 x 50 cm eignet sich gut für eine Einzelcollage. Es ist auch für die Kleingruppenarbeit geeignet).

LITERATUR

- EID, KLAUS/RUPRECHT, HAKON: Collage und Collagieren. Anregungen für Schule und Freizeit. DuMont Buchverlag Köln 1990.

Grundlagen der Visualisierung – „Je anschaulicher, desto besser!“

„Ich war neulich auf einem Elternabend über „Kinder und Medien?“

„Und wie war’s?“

„Meine Güte, war das langweilig, ich wäre fast eingeschlafen, da wurden wir zugeschüttet mit Informationen, und die haben nur referiert!“

„Und was haben die so erzählt?“

„Frag’ mich nicht, hängengeblieben ist bei mir fast nichts, ich habe irgendwann abgeschaltet!“

Nichts ist schlimmer als eine Elternveranstaltung, auf der Sachverhalte oder Informationen trocken und abstrakt abgehandelt werden, ohne optische Hilfestellungen. Gerade bei medienpädagogischen Themen oder Fragestellungen ist es fast ein „Muß“, diese durch den Einsatz von Medien oder Visualisierungstechniken zu veranschaulichen. Gegen ein kurzes informatives Referat oder einen kleinen Vortrag ist nichts einzuwenden, aber diese Wortbeiträge sollten möglichst durch visuelle¹ Techniken und zudem durch andere plastische Anschauungsmaterialien ergänzt und dadurch greifbar gemacht werden.

Etwas zu visualisieren, bedeutet zunächst nichts anderes, als etwas bildhaft darzustellen oder etwas für das Auge sichtbar zu machen. Das heißt, daß z.B. bei dem Thema „Zeichentrickfilme“ nicht nur darüber gesprochen wird (Hören), sondern daß Ausschnitte aus einer Zeichentricksendung angesehen und die Ergebnisse dann auf einem großen Papierbogen oder einer Folie festgehalten und damit visualisiert werden (Sehen).

Die Aufmerksamkeit und die Lust zur Beteiligung werden durch optische Darstellungen erheblich gesteigert, da die meisten Menschen „visuelle Typen“ sind – sie nehmen die Welt zu einem erheblichen Teil mit den Augen wahr. Studien haben belegt, daß Informationen, die gehört und gesehen werden, viel besser zu behalten sind, als nur gehörte.

Egal, ob auf der Elternveranstaltung ein Thema theoretisch bearbeitet werden soll, oder ob ein Praxisprojekt vorgestellt wird: Komplexe Sachverhalte erhalten durch den Einsatz von Visualisierungstechniken eine Struktur, die in den Köpfen Ordnung schaffen kann. Sie geben Hilfestellungen und können Bezüge deutlich machen. Das funktioniert ähnlich wie bei den „Eselsbrücken“, mit deren Hilfe wir uns Bilder verinnerlichen, die wir nur als Wort schwerer behalten könnten (vgl. SEIFERT 1995).

Nutzen Sie die Visualisierungstechniken zum Sammeln von Ergebnissen oder als „Notizblock“ während Ihrer Veranstaltung oder Ihres Vortrages. Die geläufigsten Techniken zum Sichtbarmachen sind wohl Papierbögen (Packpapier oder Zeitungsrolle), die Sie an Wände oder Pinnwände heften können oder Tafeln (Schiefertafeln oder Papiertafeln, sogenannte Flip-Charts). Letztere sind in jedem Klassenzimmer und manchmal auch in Gruppenräumen eines Kindergartens vorhanden. Große Papierbögen sind ebenfalls fast in jeder Einrichtung verfügbar, und wenn nicht, dann sind sie leicht zu besorgen. Seltener werden hingegen Folien genutzt, die mit Hilfe eines Tageslicht- oder Overheadprojektors an die Wand „geschmissen“ werden.

Medien als Informationsträger unterscheiden sich bezüglich ihrer Brauchbarkeit je nach Anlaß und Zweck des Einsatzes. Fast alles läßt sich (audio-)visuell untermalen. Ob sich ein Papierbogen oder eine Folie besser eignen, muß im Vorfeld der Veranstaltung überlegt werden. Es gilt auch, den Einsatz von Medien richtig vorzubereiten und zu planen und die Techniken zur Visualisierung richtig anzuwenden. Betrachten Sie sich als ModeratorIn, der/die eine Veranstaltung begleitet, und versuchen Sie, diese möglichst anschaulich zu gestalten. Eine gelungene Veranstaltung hängt auch vom Engagement der TeilnehmerInnen ab.

Sehen Sie die folgenden Ausführungen als Anregungen an, die Sie Stück für Stück in Ihre Arbeit integrieren können – wenn Sie dies nicht schon längst tun. Die Techniken und Methoden eignen sich besonders für Gruppenprozesse, einige aber auch für Einzelgespräche. Zu einer gelungenen Visualisierung gehört eine gute Moderation, (siehe auch Schneider in diesem Buch S. 246), da diese Kombination Eltern aktiv und animativ in einen Lernprozeß mit einbezieht, was unabdingbar ist. Es macht wenig Sinn, wenn Eltern Inhalte „fertig serviert“ bekommen und keine eigenen Ideen oder Lösungsmöglichkeiten anbringen können. Eine sinnvolle Medienerziehung kann nur in gemeinsamen Lernprozessen entwickelt werden, denn Patentrezepte, die für alle Familien gelten, gibt es nicht! Motivieren Sie die Eltern durch ansprechende Darstellungen – durch den Einsatz von Medien und Visualisierungstechniken –, an diesen Lern- und Arbeitsprozessen teilzunehmen. Probieren Sie es aus und Sie werden einen Erfolg verbuchen können!

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß durch eine Visualisierung folgendes erreicht werden kann:

- Die Sinne (visuell/akustisch) werden angeregt und das Behalten wird gefördert.
- Die Aufmerksamkeit und die Beteiligung der Eltern werden erhöht.

- Komplexe oder gar komplizierte Sachverhalte und Informationen werden greifbarer gemacht.
- Den Eltern werden Orientierungs- und Verständnishilfen gegeben. Aussagen, Kontroversen, spontane Gedanken und Ergebnisse können z.B. auf einer Tafel sichtbar dargestellt und festgehalten werden. So kann Gesagtes eventuell erweitert und ergänzt werden.
- Die Chance wird erhöht, daß konkret diskutiert und nicht über „alles und nichts“ geredet wird, wenn z.B. ein kurzer Filmausschnitt als Diskussionsgrundlage eingesetzt wird.
- Eltern werden zu Stellungnahmen ermuntert und in einen gemeinsamen Erarbeitungs- und Lösungsprozeß einbezogen (gemeinsame Erstellung z.B. einer Wandzeitung/einer Folie). Dies trägt dazu bei, daß sich die Eltern mit dem Ergebnis identifizieren können, da eigene Beiträge sichtbar werden.

Im folgenden geben wir allgemeine Tips, die Sie beim Einsatz von Visualisierungstechniken beachten sollten.

● Allgemeine Kriterien für die Arbeit mit Visualisierungstechniken

„Sag mir etwas, und ich werde es vergessen! Zeig mir etwas, und ich werde es leicht behalten! Laß es mich tun, und ich werde es bestimmt behalten!“

(Chinesische Weisheit, in: HOFFMANN/LANGFELD 1997, S. 28)

Beim Einsatz von Visualisierungstechniken und Medien sollten Sie auf folgendes achten:

Die Visualisierung soll sachlich richtig sein

Das gilt für Text und Bild. Es sei denn, Sie möchten mit dem Bild provozieren und zum Nachdenken, zum Verlassen der üblichen Denkstrukturen, anregen.

Die Visualisierung sollte klar sein und optisch ansprechen

Diese Klarheit betrifft sowohl den Inhalt als auch die grafische Gestaltung, die erreicht werden kann, wenn komplexe Strukturen gekürzt, vereinfacht und damit auf das Wesentliche reduziert werden! Wird ein Gegenstand gezeichnet (z.B. eine Videokamera, um ihre Einzelteile vorzustellen, so müssen die erklärenden Worte so angebracht werden, daß sich eine eindeutige Zuordnung ergibt. Die Zeichnung sollte aus klaren Linien bestehen, Nebensächliches kann entfallen). Aber: Lieber eine etwas „unklare“ Visualisierung als gar keine! Bei spontanen Visualisierungen ist die Klarheit sowieso nicht immer einzuhalten.

Eine Visualisierung sollte ansprechend gestaltet sein.

Auf Wandzeitungen, Flip-Charts und Tafeln kann geschrieben, gezeichnet oder auch etwas angeheftet werden. Grundsätzlich läßt sich sagen: Eine Visualisierung sollte liebevoll gestaltet; übersichtlich und ordentlich; verständlich und kurz sein und mit optischen Erkennungszeichen (Pfeilen, unterschiedliche Farben, Diagramme etc.) versehen (vgl. LANGNER-GEISSLER/LIPP, S. 36 f., 1991) werden. Außerdem hat eine sauber abgewischte Tafel oder ein ordentlich beschriebener Zeitungsbogen die beste Wirkung. Das bedeutet auch, jeweils die richtigen Handwerkszeuge: Tafel, Schwamm, Kreide, dicke und dünne Filzstifte, Lineal o. ä. sollten bereit liegen. Zwar ist es besser, eine „krakelige“ Visualisierung zu haben als gar keine, dennoch gilt: Wenn man auf einige Gestaltungsmerkmale achtet und ein bißchen übt, kann viel für die Optik getan werden.

Die Visualisierung soll methodisch begründet sein

Eine Visualisierung sollte ein Ziel haben und kein Selbstzweck sein. Nur „irgendwelche“ Inhalte zu verbildlichen, könnte nachteilig sein, da dies seine Wirkung verfehlt: „Weniger ist oft mehr!“

Eine Visualisierung soll die Eltern aktivieren

Sie soll die Aufmerksamkeit und die aktive Beteiligung der Eltern ermöglichen, indem sie diese bei der Erstellung eines Tafelbildes, einer Wandzeitung usw. mit einbezieht.

LITERATUR ZUM WEITERLESEN

- HOFFMANN, BÄRBEL/LANGFELD, ULRICH: Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern. Darmstadt 1997.
- LANGNER-GEISSLER, TRAUTE/LIPP, ULRICH: Mit den Augen lernen. Pinnwand, Flipchart und Tafel. Seminareinheit 3, 1991.
- SEIFERT, J.: Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. 7. Auflage, Speyer 1995.

¹ visuell (lat.): auf das Sehen bezüglich. Gleichzusetzen mit optisch.

Gestaltung von Arbeitsmaterialien

„Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind.“ (KANT)

Es gibt ein paar Grundlagen, die bei der Gestaltung und Beschriftung von Papierbögen, Tafeln, Pinnwand-Karten oder auch Arbeitsblättern hilfreich sind. Um die Übersichtlichkeit und optische Qualität zu sichern, sollte auf folgendes geachtet werden:

● Die Schrift

Die Schriftqualität hängt neben dem persönlichen Schriftbild auch von kleinen Techniken ab, von der richtigen Handhabung eines Stiftes oder der Kreide.

Es gilt bei Filzstiften oder auch bei kantiger Kreide: Immer mit der Schreibkante schreiben und den Stift beim Schreiben nicht drehen!

- Schreiben Sie möglichst nicht nur in Großbuchstaben, das lässt sich besonders auf großformatigen Medien leichter entziffern.
- Achten Sie auf Leserlichkeit: Zeilenlänge, Zeilenabstand, Buchstabentype, Buchstaben- und Wortabstand. D.h. die Buchstaben nicht zu eng zusammen und auch nicht zu weit auseinander schreiben. Nicht zu groß und nicht zu klein schreiben. Verwenden Sie am besten eine Druckschrift.

● Das Layout

Ein jeder Text – ob auf einer Wandzeitung oder auf einem Arbeitsblatt – sollte eine gefällige Darstellungsstruktur haben. Diese visualisiert seinen Aufbau, markiert verschiedene Satzteile und hebt Schlüsselwörter (z.B. Überschriften) und zentrale Sätze hervor. Wichtig: Ein Text kann mit Hilfe von grafischen und visuellen Mitteln verschönert, aber auch überlagert werden.

- Striche, Pfeile, Linien, Quadrate, Kreise, Ovale, Wolken usw. zur Betonung benutzen, um Zusammenhänge oder Widersprüche zu markieren.
- Nutzen Sie unterschiedliche Stiftfarben, Schraffierungen oder auch Unterstreichungen zur Hervorhebung.

- Geben Sie hin und wieder anschauliche Darstellungen als Stimulans, z.B. Text-Bild-Kombinationen, bildhaftes Vokabular, Beispiele. Besorgen Sie sich Karikaturen oder Bilderwitze, damit lassen sich Unterlagen oder Wandzeitungen auffrischen.
- Lassen Sie auf z.B. Papierbögen oder Arbeitsblättern genug Platz für die Bearbeitung.
- Achten Sie auf die Leserlichkeit. Das Layout sollte gut strukturiert sein, also teilen Sie Seiten entsprechend ein: Eine Seite sollte durch leere Flächen (z.B. breiter Rand rechts neben dem Text) einladen, eigene Anmerkungen, Zeichnungen oder Notizen zu machen. Als Faustregel gilt: Höchstens $\frac{2}{3}$ einer Seite sollte als Informationsareal genutzt werden.
- Wenn Sie die Seiten per Computer herstellen (z.B. Infozettel oder Folien), können Sie diese stets weiterentwickeln. Sie haben die Möglichkeit, Schriften auszuwählen und das Schriftbild zu gestalten.

● Der Inhalt

- Überprüfen Sie die Verständlichkeit: Benutzen Sie eine einfache Sprache und geläufiges Vokabular. Vermeiden Sie Fremdwörter oder erklären Sie diese für alle.
- Formulieren Sie prägnant. Machen Sie einen übersichtlichen Satzbau, und geben Sie eindeutige Bezüge. Fragen Sie, wenn Sie vorne an der Tafel sind und Ihnen mal kein rechtes Stichwort einfällt, ruhig die Eltern und „haken“ Sie auch immer wieder nach, ob sie einverstanden sind mit den von Ihnen gewählten Formulierungen.
- Stellen Sie eindeutige Fragen, z.B. auf Arbeitsblättern, damit die Eltern wissen, ob Sie etwas notieren, ausformulieren oder womöglich nur ankreuzen sollen.

Baustein: Arbeitsblätter

„Ich habe so viel über das Rauchen und Trinken gelesen, daß ich es jetzt aufgegeben habe.“

„Was, das Rauchen und das Trinken?“

„Nein, das Lesen.“

Arbeitsblätter eignen sich, um bestimmte Themen oder Themenaspekte intensiver zu bearbeiten oder um Meinungsbilder zu erheben. Arbeitsblätter unterscheiden sich von Informationszetteln dadurch, daß die Eltern während der Veranstaltungen damit arbeiten können: Auf ihnen kann gezeichnet, geschrieben, markiert etc. werden. Auf Informationszetteln hingegen geben Sie den Eltern Information mit nach Hause.

Es geht bei den Arbeitsblättern nicht darum, Wissen abzufragen, sondern darum, Einzel- oder Gruppenarbeiten zu gestalten. Sie dienen als Diskussionsgrundlage oder dazu, sich gedanklich einzustimmen. Die Eltern sollten nie das Gefühl haben, daß sie abgefragt werden, denn dann könnte es passieren, daß sie sich zurückziehen und an dem Austausch nicht mehr teilnehmen wollen. Der/Die ModeratorIn sollte dies berücksichtigen.

● Einsatzmöglichkeit

Arbeitsblätter eignen sich gut als Einstiegsmethode oder nach einer Pause, wenn ein neues Thema angegangen werden soll. Wenn die Elterngruppe diskussionsfreudig ist, kann die Besprechung der Ergebnisse sehr lange dauern. Eine gute Moderatorin, die auch mal „eingreift“ und strukturiert, ist daher hilfreich.

Es gibt unterschiedlichste Aufmachungen und Inhalte von Arbeitsblättern, dementsprechend variiert auch ihr Einsatz. Auf ihnen können z.B. Thesen oder Fragen formuliert sein, mit denen sich Eltern in Einzel- oder Gruppenarbeit befassen sollen. Bei Fragestellungen ist dringend darauf zu achten, daß die Bearbeitung bzw. die Auswertung nicht einem Wissenstest gleicht, sondern darauf abzielt, eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Bei solchen Frage-Antwort-Bögen muß der Spaß im Vordergrund stehen, ansonsten wird kaum jemand mit Freude an die Bearbeitung gehen. Es ist auch möglich, einen Bilderwitz mit einer anschließenden offenen Frage als Arbeitsbogen in eine Gruppe zu geben. Die Antworten und Assoziationen, die Eltern zu einem Bild

schreiben, können verglichen und besprochen werden. Die Arbeitsblätter sollten inhaltlich so ausgearbeitet werden, daß sie verschiedene Aspekte eines Themas beleuchten. Die optische Aufmachung muß ansprechend sein, damit die Arbeit auch Vergnügen macht.

● Vorgehensweise

Denken Sie daran: Wenn Eltern etwas schreiben und formulieren müssen, kann es passieren, daß sie sich sträuben. Gerade auf Elternabenden, nach einem langen Arbeitstag, haben die wenigsten Eltern Lust, auch noch etwas auszuformulieren. Hinzu kommt, daß einige Eltern mit dem Schreiben schlechte Erfahrungen gemacht haben und sofort an die Schulzeit zurückerinnert werden.

Nehmen Sie darauf Rücksicht und stellen Sie Ihre Aufgaben so, daß lediglich kurze Notizen oder Kreuzchen gemacht werden müssen. Es reicht aus, die Eltern zum Nachdenken anzuregen. Sie können die Arbeitsblätter auch gruppenweise verteilen und bearbeiten lassen. Hier besteht die Chance, daß sich eine/r findet, die/der Lust zum Schreiben hat.

Verteilen Sie die Arbeitsblätter und geben Sie den Eltern genug Zeit zum Bearbeiten. Sorgen Sie für eine nette Atmosphäre – vielleicht durch leichte Hintergrundmusik. Im Anschluß können Sie die Fragen Punkt für Punkt durchgehen und in die Runde fragen, wer sich äußern möchte, oder sie lassen gruppenweise die Ergebnisse zusammentragen.

Wichtige Ergebnisse können zusätzlich auf einer Wandzeitung festgehalten werden.

● Fragemöglichkeiten

Es gibt eine Reihe von Fragemöglichkeiten, die jeweils eine andere inhaltliche Gewichtung geben: *Wissensfragen* können so angelegt sein, daß sie nach Inhalten, Namen, Bezeichnungen oder Daten fragen. Beispiel: „Welche Werbung wirbt mit dem Slogan: ...macht Kinder froh und Erwachsene ebenso!?“

Bei *Verständnisfragen* sollen Schlußfolgerungen, Interpretationen, Abstraktionen, und Transferleistungen herausgezogen werden. Beispiel: „Was könnte geschehen, wenn Kinder im Fernsehen Nachrichten sehen?“

Bei *Ergänzungsfragen* können Grafiken, Textabschnitte oder Sätze mit Lücken geboten werden, die von den TeilnehmerInnen ergänzt werden sollen. Beispiel: „Kinder zwischen 3 bis 6 Jahren sehen an einem Wochenende (Sa/ So) durchschnittlich ... Minuten fern. Am liebsten schauen sie sich Sendungen an,

die dem Genre zugeordnet werden.“

Bei *Antwortauswahlverfahren* sind mögliche Antworten vorgegeben. Es stehen beispielsweise zwei oder mehrere Alternativen zur Verfügung, die mit „richtig/falsch“ oder „ja/nein“ beantwortet werden müssen. Der letzte Fragetyp ist eine sogenannte *Multiple-choice-Aufgabe*, die das Schreiben erspart. Die Eltern brauchen lediglich Kreuzchen zu machen. Beispiel: „Welche der folgenden Aussagen zum Thema ‚MedienheldInnen‘ halten Sie eher für zutreffend?“

- „MedienheldInnen können eine wichtige Identifikationsfigur für Kinder anbieten!“
- „MedienheldInnen bringen Kinder dazu, sich zu überschätzen.“

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, lediglich eine These auf dem Papier zu formulieren. Diese kann mit „ja“, „eher ja“, „eher nein“ oder „nein“ kommentiert werden. Beispiel: „Je früher Kinder lernen mit dem Computer umzugehen, desto größer ist ihre Chance, sich auf das spätere Leben vorzubereiten!“ (siehe Material: Fragebögen S. 271)

● Wichtig für den Einsatz von Arbeitsblättern und Informationszetteln

Formulieren Sie die Fragestellung klar und genau, damit die Eltern wissen, ob Sie etwas notieren, ausformulieren oder nur ankreuzen sollen.

Prüfen Sie die Verständlichkeit, und achten Sie bei der Formulierung von Thesen darauf, daß diese eindeutig interpretiert werden können.

Lassen Sie auf den Arbeitsblättern genug Platz für die schriftliche Bearbeitung der Fragen.

Achten Sie auf die Leserlichkeit. Das Layout sollte gut strukturiert sein, also teilen Sie die Seiten entsprechend ein (siehe Tips für die Gestaltung „Layout“ S. 250): Eine Seite sollte mit leeren Flächen (z.B. breiter Rand rechts neben dem Text) dazu einladen, eigene Anmerkungen, Zeichnungen oder Notizen zu machen. Als Faustregel gilt: Höchstens 2/3 einer Seite sollten als Informationsareal genutzt werden. Wenn Sie die Seiten per Computer herstellen, können Sie diese stets weiterentwickeln. Sie haben die Möglichkeit, Schriften auszuwählen und das Schriftbild zu gestalten.

Material

- ausreichende Anzahl von Arbeitszetteln
- Stifte
- evtl. leeres Papier

Baustein: Mind-Map

Mit dieser Methode können Sie Arbeits- und Kommunikationsprozesse innerhalb einer Gruppe vereinfachen und verbessern. Sie eignet sich für Elternbildungsveranstaltungen und für interne Fortbildungen oder Teambesprechungen. Mind-Mapping ist eine kreative Arbeitsmethode, die dazu eingesetzt werden kann, Gedankenbilder zu visualisieren und zu verbalisieren. Sie können sie sinnvoll anwenden bei:

- dem Aktivieren des vorhandenen Wissens,
- dem Sammeln von Themen,
- dem Planen von Arbeitsvorhaben, Projekten,
- dem Fixieren sowie
- der Auswertung und Präsentation von Arbeitsergebnissen.

● Vorgehensweise

Je nach Gruppenstärke sollen sich immer zwei oder drei TeilnehmerInnen zusammenfinden. Die Arbeitsgruppen erhalten Papierblätter (mind. DIN-A3-Format) und dicke Filzschreiber. Ein Oberthema wird nun als Begriff oder als Fragestellung in die Mitte des Papiers geschrieben und eingekreist. Der/Die ModeratorIn bittet die TeilnehmerInnen, ihre themenbezogenen Ideen jeweils als Schlüsselworte oder Oberbegriffe auf „Äste“ um diesen Kreis zu gruppieren.

Betont werden sollte dabei immer, daß jeder Einfall „zählt“ und wichtig ist und daher fixiert werden muß. Das macht Mut und hilft oftmals bei „Schreibblockaden“!

Von dem Leitgedanken können dann wiederum weitere Verzweigungen abgeleitet werden, die, je nach Wichtigkeit und Bedeutung, auch farbig gestaltet oder mit Symbolen versehen werden können. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Während in den Arbeitsgruppen gearbeitet wird, geht der/die ModeratorIn von Gruppe zu Gruppe, um bei Unklarheiten oder Schwierigkeiten weiterhelfen zu können. Nachdem alle TeilnehmerInnen ihre Mind-Maps erstellt haben, werden die Ergebnisse aufgehängt. Der/Die ModeratorIn bittet die Eltern nun, ihre Ergebnisse der Gruppe vorzustellen und zu kommentieren.

Durch diese Methode haben alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich während einer Veranstaltung einzubringen. In der Auswertungs- und Präsentations-



werden nebeneinander gehängt, so daß sich kleine Häufchen bilden. Diese werden dann mit einer Überschrift versehen (möglichst auf andersfarbige Karten notieren).

Ist dies geschehen, dann sind die Antworten – durch die Häufchen und Farben gut strukturiert – für alle sichtbar gemacht. Sie bilden die Grundlage für Diskussionen oder Vertiefungen und können als Ergebnisse weiterverwertet werden. Die Besprechung sollte immer „behutsam“ vonstatten gehen, da es hierbei nicht um „richtige“ oder „falsche“ Antworten gehen kann, sondern immer um einen Austausch und ein Bewußtmachen der eigenen Einstellungen, Werte und Erziehungsstile.

Der Zeitaufwand variiert je nach Intensität der Bearbeitung und Gruppengröße (Dauer ca. 30 min bei 10 TeilnehmerInnen).

Beispiel: Sammeln von spontanen Reaktionen nach einem Filmbeitrag:

- Karten und dicke Filzstifte liegen bereit.
- Die Aufgabenstellung wird vor dem Filmausschnitt gestellt: „Schreiben Sie bitte nach dem Ansehen des Films jede/r für sich spontan auf die Karte(n), was Ihnen durch den Kopf geht. Sowohl positive als auch negative Gedanken. Bitte reden Sie dabei nicht, und denken Sie daran, groß und deutlich zu schreiben – möglichst nur einen Begriff oder einen kurzen Satz pro Karte.“
- Filmbeitrag ansehen und anschließend Notizen machen lassen.
- Die Karten an die Pinnwand heften, eventuell mit Erklärung. „Wäre jemand von Ihnen bereit, hier vorne an der Pinnwand zu ordnen? Die anderen können nun ‚zurufen‘, welche Begriffe zueinander passen und dadurch Themenkomplexe finden. Gibt es Oberthemen, können wir Häufelungen bilden? Finden Sie Überschriften zu den Oberthemen (auf anders farbige Karten schreiben).“
- Besprechung der Pinnwand.

Material

- Pinnwand, Bögen aus Packpapier oder Zeitungsrolle
- evtl. die Fragestellung auf einer Karte vorbereitet (sie kann bei spontanem Einsatz auch direkt auf den Papierbogen an die Pinnwand geschrieben werden)

Beispiel einer Kartenabfrage:

Was ich mir wünsche:	Was ich nicht möchte:
Wie Fernsehen manipuliert	Streß Dauerredner
Spaß virtuelles Studio	nur Arbeitszettel
Wie funktionieren Nachrichten?	politische Debatte
Pausen viele Beispiele	nur Theorie „Frontalunterricht“
Werbung Austausch	technische Details
Kleingruppen nicht zuviel Theorie	Alleinunterhalter
Vertrauensmißbrauch Information	
aktuelle Bezüge Offenheit	
Fernsehen und Kinder...!?	

- leere Karteikarten (bei einer Fragestellung nur eine Farbe verwenden, damit nicht eine Farbe besonders hervorsticht. Bei Pro-Kontra-Kartenabfrage brauchen Sie dementsprechend zwei Farben, um sie voneinander abzuheben)
- Stecknadeln
- dicke Filzstifte (möglichst mit Schreibkante), alle TeilnehmerInnen brauchen einen Stift und zwar möglichst in der gleichen Farbe

TIPS

- Nicht nur Großbuchstaben verwenden denn das ist für das Auge besser zu erkennen). Nicht zu groß/klein schreiben (zwischen 2,5 und 5 cm)
- Druckschrift verwenden, dabei auf „Mittellänge“ der Buchstaben achten und darauf, daß die Buchstaben nicht zu weit auseinanderstehen
- Immer nur ein Stichwort pro Zettel (Karte) oder höchstens einen Gedankengang (diesen auch in kurzen knappen Stichworten)
- Unterschiedliche Farbkarten oder Stifte benutzen (zur Betonung)
- Striche/Linien zur Betonung benutzen, um Zusammenhänge oder Widersprüche zu markieren

Kurzreferat: „Wie bringe ich es rüber?“

„Wer etwas weiß, kann auch darüber sprechen!“

Für viele PädagogInnen gehört es zum alltäglichen Tun, Kurzreferate vorzubereiten und zu halten. Für manche liegt aber die Zeit, in der sie Referate halten mußten, weit zurück. Vor einer Gruppe zu sprechen, ist für viele von daher mit Unsicherheiten verbunden, sie sind aus der Übung und möchten an die gehaltenen Referate (Notendruck) am liebsten nicht erinnert werden. Daß diese Unsicherheiten auf ein kleines Maß „Lampenfieber“ reduziert werden können und „schlechte“ Erinnerungen an frühere Referate plötzlich verblassen und guten Erfahrungen weichen, dazu sollen die nächsten Ausführungen helfen.

Lassen Sie sich durch kleine Unzulänglichkeiten nicht davon abbringen, zu versuchen, Eltern etwas mitzuteilen. Die Ausarbeitung und das Vortragen eines Referates kann viel Spaß bereiten, und der Weg zwischen einer Referatsidee und seiner Realisierung birgt viele interessante Aspekte in sich. Natürlich kann es, durch persönliche Hemmungen oder fehlende Übung, einige Schwierigkeiten geben, das zu sagen, was man sagen möchte. Aber dieses Lampenfieber und die Ängste werden geringer, je mehr Sie von dem verstehen, was Sie sagen möchten. Außerdem denken Sie daran: Sie bereiten ein Thema vor, das heißt nicht, daß sie danach über alles Bescheid wissen müssen. Sehen Sie sich als Vermittlerin und nicht als Experte/in, lassen Sie dies auch die Eltern wissen, und geben Sie ihnen Gelegenheit, eigene Erfahrungen einzubringen. Gemeinsam wird einiges zusammenkommen! Denn „Die Leute wünschen nicht nur, daß man zu ihnen redet. Sie wünschen, daß man mit ihnen redet“ (EMIL OESCH, in: Neuberger 1982, S. 54).

Die folgenden Ausführungen sollen Ihnen dabei helfen, sich an die Ausarbeitung und die Durchführung eines Referates heranzutrauen. Glauben Sie, es macht Spaß, und wenn Sie die nächsten Seiten ein wenig beherzigen, wird es Ihnen sicherlich gut gelingen.

● Was ist ein Referat?

Das Referat ist eine mündlich vorgetragene ausgearbeitete Abhandlung über ein bestimmtes Thema. Wenn Sie einen Elternabend durchführen wollen, ist es hilfreich, ein Thema eigenständig vorbereiten zu können, um dieses dann

den Eltern vorzustellen. Als Hilfsmittel dienen ein Stichwortzettel bzw. eigene Notizen, die den Gedankengang, Überleitungen, Fakten und Zahlen, wichtige Erkenntnisse und auch Fragen an die Elterngruppe, Zusammenfassungen, Bücherliste o. ä. enthalten.

Ein Kurzreferat sollte eine Zeit von 15 Minuten nicht überschreiten. Wobei die Länge eines Referates und einer Darbietung wesentlich von der Thematik und der Auswahl der Medien (Filme, Folien etc.) abhängt. Wenn Sie zum Thema „Die Geschichte des Kinderfernsehens“ einen rominiütigen Filmausschnitt zeigen, sollten Sie im Anschluß daran nicht sofort Ihr Referat halten, sondern zunächst die Eltern aktivieren, sich ihre eigenen Gedanken zu machen und diese auszutauschen.

● Arbeitsschritte zur Erstellung eines Referates im Überblick

1. Abgrenzung und Aufschlüsselung eines Themas
2. Sinnvolle und übersichtliche Gliederung eines Stoffes
3. Aufbereitung des Stoffes im Hinblick auf die Voraussetzungen der ZuhörerInnen
4. Gestaltung des Vortrags im Hinblick auf die Wirkung bei den ZuhörerInnen (Beginn des Referates, sprachliche Verständlichkeit, Artikulation, rhetorische Mittel, Blicke, Gestik, Ende des Referates)
5. Einsatz von Anschauungsmaterial und Visualisierungen (Definitionen auf Zetteln verteilen, an die Wandzeitung schreiben, Plakate entwerfen und anbringen)
6. Abfassen von Zusammenfassungen zur unterstützenden Information der Eltern

1) Abgrenzung und Aufschlüsselung eines Themas

Das Thema sollte klar abgegrenzt werden. Dazu ist es notwendig, daß Sie sich überlegen, auf welche Thematik Sie sich einlassen wollen. Hilfreich dafür ist es, erst einmal folgende Fragen zu beantworten:

- Was für ein medienpädagogisches Thema finde ich interessant? Was kann ich übernehmen?
- Warum finde ich es interessant, was möchte ich erkennen, lernen, wissen? Was könnte die Eltern daran interessieren?

Notieren Sie sich zu diesen Fragen ein paar Gedanken. Sie helfen Ihnen, eine Vorstellung von dem gewählten Thema zu konkretisieren. Denken Sie, bevor Sie ein Fachbuch aufschlagen, zunächst selber nach, was Ihnen zum Thema einfällt, und überdenken Sie dieses. Sie wissen zu einem Thema meist mehr, als Sie annehmen!

So weit, so gut! Sie haben sich nun für ein Thema entschieden. Was jetzt? Überlegen Sie sich nun, wie und wo Sie möglichst einfach ein paar Informationen herbekommen (durch KollegInnen, aus der Bibliothek, aus der Kreisbildstelle, über eine medienpädagogische Institution, von der Bundeszentrale für politische Bildung etc. (siehe Adressen, S. 290). Nehmen wir mal an, Sie erhalten von einer Kollegin einen Zeitungsartikel über das von Ihnen gewählte Thema, in der Bibliothek finden Sie ein Buch hierzu, und aus der Kreisbildstelle haben Sie einen passenden Videofilm ausgeliehen. Die Informationen aus dieser groben Materialauswahl müssen Sie nun sinnvoll und übersichtlich gliedern.

2) Sinnvolle und übersichtliche Gliederung eines Stoffes

Um eine Gliederung zu erhalten, müssen Sie Ihre Materialsammlung durcharbeiten. Einiges wird dabei unterstrichen, anderes ist unwichtig und interessiert für Ihre Fragestellung weniger oder gar nicht. (Immer wieder an die Eingangsfragen denken!). Dadurch entwickeln Sie eine genauere Auswahl, der Stoff verdichtet sich! Dabei ist zu beachten, daß das Ganze übersichtlich und vollständig bleibt, also bei dem Thema „Die Geschichte des Kinderfernsehens“ nicht bei der Höhlenmalerei anfangen und bei der Erfindung des Fernsehens bemerken, daß die 15 Minuten bereits um wären. Versuchen Sie, klar abzugrenzen, was Sie den Eltern erzählen möchten und was nicht. Hier einmal ein Beispiel für eine mögliche Gliederung:

Thema: Die Geschichte des „Kinderfernsehens“

1. Warum interessiert mich das Thema? (Ich-Bezug)
2. Was versteht man überhaupt unter „Kinderfernsehen“?
3. Kinderfernsehen in den 60er Jahren
 - Die Idee
 - Vom Radiohören zum Radiosehen
 - Medienpädagogische Programme entstehen
 - Ein Überblick
4. Kinderfernsehen – heute
 - Die öffentlich-rechtlichen Programmangebote
 - Die privaten Programmangebote
 - Was sehen Kinder am liebsten?
5. Ausblick und weitere Fragestellungen

Je sinnvoller Ihnen Ihre Gliederung erscheint, desto besser können Sie das Referat halten!

3) *Aufbereitung des Stoffes im Hinblick auf die Voraussetzungen der ZuhörerInnen*
Sie kennen die Eltern und somit auch die Voraussetzungen der einzelnen ZuhörerInnen. Darauf ist Rücksicht zu nehmen. Das heißt, daß Sie Ihre Ausführungen für alle verständlich rüberbringen! Sie haben sich bereits mit dem Thema beschäftigt und kennen sich aus, die Eltern aber noch nicht! Wenn Sie beispielsweise Fremdwörter benutzt, erklären Sie diese vorher und schreiben Sie sie an. Geben Sie den Eltern stets die Möglichkeit, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. So stärken Sie deren Interesse an dem Referat. Sollten Sie eine der elterlichen Fragen nicht beantworten können, so machen Sie sich keine Sorgen. Niemand kann alles über ein Thema wissen, auch Sie als „Fachfrau/-mann“ nicht! Bedenken Sie, Sie sprechen für die Eltern, nicht für sich. Die Eltern sollen Ihre Ausführungen verstehen!

4) *Gestaltung des Vortrages im Hinblick auf die Wirkung bei den ZuhörerInnen*

Ein Referat sollte, wie eingangs erwähnt wurde, möglichst als freier Vortrag gehalten werden. Das ist besser als die abgelesene Rede. Es gibt ein paar Dinge, auf die Sie während des Referates achten können:

• *Beginn der Rede:*

Ich-Bezug herstellen. Warum habe ich das Thema gewählt? Fragen aufwerfen oder über ein persönliches Ereignis berichten, wie z.B. „Ich habe mich gefragt, wie es eigentlich dazu kam, daß das Fernsehen für Kinder entstand.“ oder „Ich sah als Kind am liebsten ‚Pan Tau‘, da durften wir ... Ich war froh, daß es Kinderfernsehen gab!“

Dadurch geben Sie dem Inhalt einen spannenden Bezug, der zum Zuhören animiert. Darstellung des Inhalts: Folie mit Überblick über das Referat auflegen. Dauer bekanntgeben etc. „Ich möchte nun etwas über die ‚Geschichte des Kinderfernsehens‘ erzählen ...“

• *Sprachliche Verständlichkeit*

Sprachlich verständlich zu sprechen heißt, nicht zu schnell oder zu langsam und nicht zu undeutlich zu sprechen. Einem Referat zu lauschen, ist eine Anstrengung, da sowohl Laute, als auch Inhalte verstanden werden müssen. Wenn der/die ZuhörerIn schon die Sprache nicht klanglich aufnehmen kann, wie soll dann der Inhalt haften bleiben? Zu der sprachlichen Verständlichkeit gehört auch die richtige Artikulation und Atemtechnik. Nicht hastig und oberflächlich atmen, dann wird automatisch die Artikulation perfekter!

Bei einem Vortrag ist es anders als bei geschriebenen Texten. Bei der Rede gilt:

- Kurze Sätze sind gute Sätze!
- Hauptsätze sind besser als komplizierte Satzgefüge!
- Sprechen Sie langsam und deutlich – aber nicht zu langsam!

- Vermeiden Sie monotones Sprechen!
- Kurze Redepausen steigern die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen!
- Keine Angst vor Pausen!
- Atmen Sie ruhig und tief durch!
- Wiederholungen oder auch Zitate (auf Folien) können eindringlich sein.
- Überraschungen können spannend sein.
- Wortspiele oder Übertreibungen sind oft anschaulich und zudem ästhetisch.

• *Blickkontakt*

Es ist wichtig, daß Sie Blickkontakt zu den ZuhörerInnen halten. Dadurch erkennen Sie z.B. vor Beginn des Referates, ob alle Eltern Ihnen ihre Aufmerksamkeit widmen oder nicht. Fangen Sie erst an zu reden, wenn alle „dabei“ sind. Warten Sie solange, halten Sie die Wartezeit aus!

Wenn Sie während des Referates auf Ihre Zettel schauen, um sich zu orientieren, oder an die Zimmerdecke sehen, um sich zu konzentrieren, dann ist das völlig okay. Sonst gilt: Furchtlos in die Menge schauen! Lassen Sie sich nicht beirren oder irritieren, wenn eine ZuhörerIn mal grinst, wenn Ihre Blicke sich treffen. Der Vater oder die Mutter grinst nicht gegen Sie!! Sie haben das Wort! Nutzen Sie diese Chance!

Wenn die Eltern während Ihres Referates Fragen stellen, gehen Sie während Ihrer Ausführungen darauf ein, es sei denn, sie kommen noch darauf zu sprechen, dann sagen sie dies. Fragen Sie auch mal nach, ob alle Ihnen folgen können!

• *Gestik/Mimik*

Sprechen Sie ruhig auch mal mit Händen und Füßen. Aber nicht zu übertrieben! Sie sollen keine Vorführung mit theatralischer Gestik machen, denn Sie halten ein Referat! Rennen Sie bei Ihren Ausführungen nicht wie ein wildes Tier durch den Raum. Allerdings schläfert das bloße am Vortragstischsitzen möglicherweise eher ein. Die Mimik bestimmt natürlich viel mit, sie schafft einen Teil der Atmosphäre. Ob Sie grimmig oder offen und freundlich dreinschauen, macht viel aus. Wenn Sie etwas „falsch“ gemacht haben, lachen Sie ruhig darüber. Sie sind als ReferentIn zwar thematisch „überlegen“, Sie sollten dabei aber nie überheblich sein!

• *Wie beende ich mein Referat?*

Wichtig ist, daß dem Referat eine Diskussion folgt. Unter Diskussion versteht man heute im engeren Sinne soviel wie einen Gedankenaustausch in einer Gruppe oder Runde. So viele Köpfe, so viele Meinungen. Der Grundgedanke der Diskussion ist: Durch die Auseinandersetzung mit einem Thema (mehre-

rer Standpunkte), durch die Kommunikation miteinander soll eine Annäherung und Begegnung, aber auch eine Respektierung der Meinungen anderer erzielt werden. Nach einer Diskussion können sich die Eltern leichter eine Meinung bilden. Wenn Sie mit Ihren Ausführungen am Ende sind und in die Diskussion übergehen, achten Sie darauf, daß alle ausreden können. Wenn jemand abschweift, holen Sie ihn/sie zurück. Andere Meinungen müssen akzeptiert werden. Stellen Sie offene Frage an die Eltern, zu denen eine Diskussion möglich ist, z.B. „Was für ein Kinderfernsehen würden Sie sich für Ihre Kinder wünschen?“

5) *Einsatz von Medien und Visualisierungstechniken*

Ihr gesprochenes Referat kann und sollte, wenn möglich, durch Anschauungsmittel unterstützt werden. Dabei müssen Sie sich überlegen, welche Medien Sie einsetzen wollen. Hier eine Auflistung der mögliche Hilfsmittel bzw. Medien:

- *Arbeitsblätter/Infozettel*: Definitionen, Thesen, Fragespiele, Informationen auf Zetteln verteilen.
- *Schaubilder/Karikaturen*: Sie können aus Büchern herauskopiert und auf größere Pappen geklebt werden. (Herumreichen oder aufhängen)
- *Dias*: Es gibt fertige Diareihen in den Bildstellen oder in Bibliotheken. Notieren Sie auf ihren Notizzettel, wann Sie welches Dia zeigen möchten!
- *Folien*: Das gleiche gilt für Folien. Notiere Sie sich, wann Sie die Folie auflegen wollen. Bei mehreren Folien: Folien numerieren. Auf Folien können gut Zeichnungen, grafische Darstellungen oder auch Zusammenfassungen eingeblendet werden.
- *Audiokassetten*: gibt es im Verleih. Sie können aber auch eigens z.B. mit Kindern erstelltes Material einbeziehen. Nicht zu lange Ausschnitte, das schläfert ein!
- *Video und Filme*: im Verleih (auch Bibliotheken).
- *Gegenstände/Anschauungsmaterial*: z.B. Prospekte, Spielzeuge etc., je nach Thematik.
- *Tafel/Wandzeitung*: Immer eine gute Möglichkeit, um Ergebnisse zu sichern.

Derartige Medien helfen dem Zuhörenden, sich das Gesprochene zu vergegenwärtigen. Sie dienen der Vertiefung des Themas. Sie motivieren die Eltern und machen ein Thema griffiger und spannender. Welche Medien und Hilfsmittel Sie benutzen, bleibt ihnen überlassen.

Versuchen Sie möglichst immer zu visualisieren und überprüfen Sie Hilfsmittel bzw. Medien vor dem Einsatz auf ihre Funktionsfähigkeit!

6) *Abfassen von Zusammenfassungen zur unterstützenden Information der Eltern*
Wenn Sie möchten, können Sie eine kurze Zusammenfassung Ihres Referates für die Eltern anfertigen. Dann haben alle die Möglichkeit, die Informationen zu Hause noch einmal anzusehen. Die Zusammenfassung als Gedächtnisstütze des Kurzreferates sollte alle wichtigen Aspekte Ihrer Ausarbeitung enthalten: z.B. die Gliederung, ein paar Daten und Begriffserklärungen sowie die von Ihnen benutzte Literatur. Schreiben Sie Ihre Aufzeichnungen möglichst auf Blanks-Papier, davon lassen sich, wenn nötig, gute Kopien machen. Ihre Zusammenfassung für die Eltern sollten gut lesbar sein (unliniertes Papier, evtl. mit Schreibmaschine/Computer verfassen).

► TIPS

- Machen Sie sich einen ausführlichen und guten Stichwortzettel, um das Referat zu halten. Als Übung und Vorbereitung können Sie das Referat Ihren FreundInnen oder der Familie vortragen. Sie sollten den Anfang des Referates ausformulieren und einüben. Numerieren Sie Ihre Stichwortzettel und Folien o. ä. durch, damit Sie eine Ordnung haben.
- Bereiten Sie den Raum so vor, wie Sie ihn für das Referat brauchen (Stühle umstellen, Plakate aufhängen, Tageslichtprojektor aufbauen, Spiele aufstellen o. ä.), dann können Sie ganz ruhig beginnen.
- Achten Sie auf die Elterngruppe: Sind Eltern unruhig?
Woran könnte das liegen? Haben Sie den Mut nachzufragen.
Störungen haben Vorrang!
Nicht monologisieren, sondern lieber zum Gespräch anregen!

LITERATUR ZUM WEITERLESEN

- EGGERER, ELMAR W.: Referate und Protokolle. Lernziele, Arbeitstechniken, Beispiele. Ab 9. Jahrgangsstufe Kollegstufe. Manz Aufsatz Bibliothek, Band 11, München 1985.
- NEUBERGER, OSWALD: Miteinander arbeiten – miteinander reden! Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.) 3. unveränderte Auflage, München 1982.

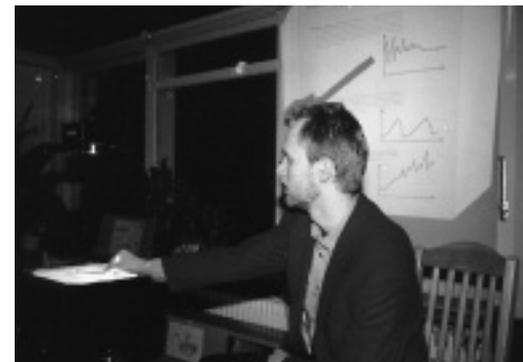
Der Overheadprojektor (OHP)

Mit dem Overheadprojektor (OHP), auch Tageslichtprojektor genannt, können Folien auf eine (Lein-)Wand projiziert werden. Er ist als tragbares Gerät in Kreisbildstellen ausleihbar und leicht zu bedienen.

Referate, die mit Folien und dem OHP visuell unterstützt werden, sind anschaulich und einprägsam. Voraussetzung ist, daß Sie auf ein paar Grundregeln achten.

● *Besondere Vorteile und Möglichkeiten beim Einsatz von Folien*

- Raumverdunkelung ist nur bei starker Sonneneinstrahlung nötig.
- Blickkontakt „reißt“ nicht ab.
- Texte oder Bilder lassen sich für alle gut sichtbar machen.
- Thesen oder Fragen können zu Hause vorbereitet werden.
- Bildgröße ist variabel.
- Hoch- und Querformat ist möglich.
- Folien sind geeignete Informationsträger, sie können in Ruhe betrachtet werden.
- Mit Leerfolien kann gemeinsam ein Thema entwickelt, erarbeitet und gelöst werden.
- Eine Kombination mit anderen Arbeitsmitteln ist möglich: z.B. an der Tafel oder auf einer Zeitungsrolle werden „Probleme beim Umgang mit dem Fernsehen“ notiert, und am OHP werden nacheinander (vorbereitete) Fallbeispiele besprochen.



● Vorgehensweise

Bevor die Eltern da sind, wird der OHP aufgebaut und ausgerichtet, dabei müssen Sie:

- den Stellplatz festlegen: auf dem Tisch (Vortrag überwiegend im Stehen) oder in Tischhöhe (Vortrag überwiegend im Sitzen). Den OHP seitlich des/der Referierenden, diese/r schaut zu den Eltern und steht nicht mit dem Rücken zum Publikum!
- auf den richtigen Abstand zur (Lein-)Wand achten, so daß die Darstellungen und Schriften auch von den „hintersten Bänken“ aus gelesen werden können,
- die Bildhelligkeit regeln und das Bild scharf stellen,
- die Arbeitsmittel (Folien, Notizzettel etc.) bereitlegen, so daß Sie während der Vorführung nicht suchen und womöglich durchs Bild laufen müssen. Falls Sie mehrere Folien hintereinander zeigen möchten, sollten Sie die Reihenfolge überprüfen (Folien ggf. numerieren). Folienstifte (auf Funktion testen) und Leerfolien sollten in genügender Anzahl bereitliegen. Auch Zeigestift oder -pfeil und Abdeckblätter sollten Sie sich ggf. zurechtlegen,
- den Projektor einschalten, die erste Folie auflegen und diese schon einmal ausrichten.

Anschließend einschalten und:

- das Bild wirken lassen,
- darauf achten, daß Sie das Bild nicht verdecken,
- evtl. Details zeigen: mit auflegbarem spitzen Gegenstand (z.B. kantiger Stift, nicht mit Finger oder Hand), und zwar nicht an der Projektionswand sondern auf der Folie,
- den Bildinhalt besprechen: möglichst frei sprechen, zu den Eltern hingewandt reden und nicht zur Projektionswand, nicht „in“ die Folie sprechen,
- die Folieninhalte schrittweise vorstellen durch: Abdecken, Überdecken, nachträgliches Eintragen (Kennzeichnen, Ergänzen und Sammeln von Informationen),
- den Projektor abschalten oder abdecken (wenn keine weitere Folie folgt).

● Folien und ihre Anwendungsmöglichkeiten

Transparente oder farbige Folien gibt es in jeder Schreibwarenhandlung. Es gibt Kopier-, Schreib- und Druckerfolien. Fertig beschriftete oder bedruckte Folien sollten in Klarsichthüllen aufbewahrt werden. Bei Vorlagen für Kopierfolien, die mit der Schreibmaschine oder dem Computer angefertigt werden, ist darauf achten, daß die Schriftgröße groß genug ist (bei Computer mind. Schriftgröße 14, bei Schreibmaschine am Kopierer vergrößern). Die Folienstifte (verschiedene Farben und Stärken zur Gestaltung) gibt es als wasserlösliche (damit die Folien mehrfach als Leerfolien benutzbar sind) und als wasserfeste Stifte (für dauerhafte Folien).

Die Fertigfolie ist, wie ihr Name schon sagt, bereits vor dem Elternabend fertig. Entweder stellen Sie als Vortragende/r diese Folien selbst her (kopieren, ausdrucken oder selber beschriften) oder Sie nutzen fremdhergestellte aus Kreisbildstellen o. ä., um Ihren Vortrag zu veranschaulichen (vgl. PALME/HOFMANN 1980). Die Fertigfolie ist ein reiner Informationsträger, der z.B. Zahlenmaterial oder Thesen enthält zur:

- Diskussionsanregung
- Unterhaltung oder zur
- Untermalung von Gesagtem („Versinnlichung“).

Bei einer Teilfolie ist ein Grundgerüst bereits fertig, der Rest wird mit den Eltern gemeinsam erarbeitet, ergänzt und per Hand hinzugefügt. Die Teilfolie eignet sich zur

- gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mit den Eltern (Ergänzungstechnik),
- Erleichterung von Entscheidungsfindungen,
- Hervorhebung wichtiger Details.

Es ist auch möglich, verschiedene Teilfolien Schritt für Schritt übereinanderzulegen (Overlaytechnik).

Die Leer- oder Livefolie ist eine reine Schreibfolie, die auf dem Elternabend „live“ beschriftet wird. Sie eignet sich

- als Einstieg in Themen und
- um Assoziationen oder Erwartungen abzufragen.

Material

- ein funktionstüchtiger OHP (prüfen!)
- eine Ersatzbirne
- evtl. Verlängerungskabel

Meinungsbörse zum Thema Werbung

Bitte beantworten Sie stichpunktartig die nachfolgenden Fragen:

1. Was denken Sie über Werbung?

.....
.....
.....

2. Mögen Sie Werbung im Fernsehen?

Wenn ja, was gefällt Ihnen daran?

.....
.....
.....

3. Haben Sie einen Lieblingswerbespot?

Wenn ja, was gefällt Ihnen daran besonders?

.....
.....
.....

4. Was tun Sie, wenn Werbung im Fernsehen läuft?

.....
.....
.....

5. Haben Sie schon einmal einen Werbespot genauer betrachtet?

Wenn ja, warum taten Sie das?

.....
.....
.....

6. Hat Sie ein Werbespot schon einmal auf ein bestimmtes Produkt neugierig gemacht?

.....
.....
.....

7. Was halten Sie davon, Werbespots, die sich an Kinder richten, zu verbieten?

.....
.....
.....

Material: Informationszettel

Auf Informationszetteln können Sie den TeilnehmerInnen von Elternveranstaltungen Hintergrundwissen z.B. in Form von Tips mit nach Hause geben. So können die Eltern das bearbeitete Thema noch einmal Revue passieren lassen und anderen Interessierten die Inhalte besser weitervermitteln. Außerdem kann der Infozettel für die „Daheimgebliebenen“ eine spannende Lektüre sein.

Verteilen Sie nicht zuviel schriftliches Material an die Eltern. Schütten Sie sie nicht mit vollgeschriebenem Papier voll, dies landet sonst womöglich nur im Altpapier. Bei Informationszetteln gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten, sie zu verteilen: vor der Veranstaltung, währenddessen oder hinterher.

Vor der Veranstaltung: zur Vorbereitung, als gedankliche Vorstrukturierung (als Materialmappe).

Währenddessen: Das Material kann in einen Arbeitsprozeß eingebunden werden.

Hinterher: Die Eltern nehmen die Informationen mit nach Hause. Hierbei besteht die „Gefahr“, daß die Zettel nicht gelesen werden, außer sie sind so „nett“ gemacht, daß man um das Lesen gar nicht herumkommt! Also, achten Sie darauf, daß die Zettel ansprechend gestaltet sind und nicht zu viele Informationen enthalten! (vgl. Tips für die Gestaltung von Arbeitsmaterialien S. 250).

Die folgenden Beispiele sind als Anregungen gedacht. Die Inhalte sind variabel und können natürlich auch zu anderen Themen erstellt werden. Sämtliche Informationen, die auf den Informationszetteln zu finden sind, sind folgender Broschüre entnommen: „Geflimmer im Zimmer“ – Anregungen und Tips zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie. Herausgeber ist das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bonn 1999.

● Kinder und Werbung

Überdenken Sie doch einmal Ihr eigenes Konsumverhalten! Können Sie allen Kaufversuchungen widerstehen? Besser ist auf jeden Fall, nicht Verzicht zu predigen, sondern zu überlegen, wozu eine Sache gut ist und wozu man sie braucht.

Werden sie nicht immer gleich schwach, sagen Sie auch mal „Nein!“ und begründen Sie ihre Entscheidung. Stärken Sie das Selbstbewußtsein und den Eigensinn ihres Kindes. Wenn Kinder nicht lernen, mit diesem „Nein!“ zu leben, entwickeln sie womöglich eine „Haben-Mentalität“. Kinder lernen nicht zu verzichten oder auf den Geldbeutel ihrer Eltern Rücksicht zu nehmen; für sie könnte die Welt als Kaufparadies erscheinen, und was sie nicht haben, gilt dann als Entbehrung.

Werbung lebt von verheißungsvollen Versprechungen, die durch plakative Botschaften untermalt werden. Mit dem „richtigen“ Müsliriegel wird man unbesiegbar und von allen Kindern bewundert. Spielzeugflugzeuge können fliegen, und Puppen führen ein eigenständiges Leben, was mit den tatsächlichen Spielmöglichkeiten nur noch wenig zu tun hat. Wir sollten den Kindern nicht den Spaß an den phantastischen Geschichten der Werbewelt nehmen. Dennoch ist es wichtig, sie zu kritisieren und „werbekompetenten“ KonsumentInnen zu erziehen.

Vergleichen Sie doch mal zusammen mit Ihrem Kind ein Produkt, das sie gekauft haben, mit den versprochenen Eigenschaften, die im Werbespot gezeigt wurden. So stellt sich schnell heraus, daß in der Werbung maßlos übertrieben wird. Dadurch werden die Kinder zu mündigen KonsumentInnen und erkennen, daß Werbung ein Mittel ist, um Produkte erfolgreich zu vermarkten. Die Übertreibungen und Vereinfachungen der Werbewelt zeigen sich auch in der oftmals stereotypen Darstellung der Geschlechterrollen. Besonders Werbespots, die sich an Vor- und Grundschulkinder richten, weisen klischee-be-setzte Mädchen- und Jungendarstellungen auf. Die angepriesenen Mädchenspielzeuge weisen dabei zumeist häusliche oder soziale Bezüge auf, wohingegen sich Jungenspielzeuge auf eine zukünftige Berufswelt oder ein abenteuerliches Agieren beziehen. Durch eindimensionale Darstellungen werden die Jungen und Mädchen auf unterschiedliche (Spiel-)Verhaltensmuster festgelegt. Eine zu starre Festlegung ist aber aus sozialisatorischer Sicht bedenklich, da Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt werden.

Schauen Sie sich die Werbung (auch die Erwachsenenwerbung) einmal unter diesen Gesichtspunkten an. Achten Sie vielleicht auch beim nächsten Spielzeugkauf nicht in erster Linie darauf, ob es ein Jungen- oder Mädchenspielzeug ist, sondern ob es den Interessen ihres Kindes entspricht. Erschrecken Sie nicht, wenn Ihr Junge sich eine Barbie wünscht, und belächeln Sie ihn nicht, wenn er einen Power Ranger wickelt, denn auch das kann ihm für sein späteres Leben nützlich sein.

Wir können und sollten die Werbung trotz der problematischen Inhalte nicht von den Kindern fernhalten. Zum einen ist Werbung überall, und außerdem können Werbespots auch Anreize zur kritischen Auseinandersetzung geben. Wichtig ist, daß Kinder Hilfestellungen im Umgang mit der Werbung brauchen, damit sie ihre eigenen Denk- und Geschmacksspielräume entwickeln können.

● Umgang mit dem Fernsehen in der Familie

Kinder sind fähig, sich in der Fernsehwelt zurechtzufinden. Bei angemessener und richtiger Unterstützung sind sie durchaus fernsehkompent, das meint: Sie können von den Programmangeboten profitieren, hinzulernen, Freude gewinnen und so ihre Lebensqualität verbessern. Dafür ist entscheidend, daß die Eltern ein positives Modell vorleben. Eltern haben Einfluß darauf, ob Kinder oberflächlich zappen oder bewußt Programme auswählen.

Das Fernsehen ist Bestandteil unseres Alltags. Wir können es nicht mehr abschaffen! Fernsehen ist jedoch nicht das einzige Medium, auf das Kinder einen Zugriff haben. Alle Medien können, wenn sie angemessen genutzt werden, Kinder dabei unterstützen, ihre Welt besser zu verstehen, um sich in ihr zu orientieren.

Wie oft und wie lange ferngesehen wird, hängt auch von Ihnen ab. Beobachten Sie doch einmal, wann und wie oft Sie und Ihre Familie fernsehen. Stellen Sie sich einmal folgende Fragen: Welche Sendung habe ich zuletzt gesehen? Kann ich mich noch erinnern, was sie für mich bedeutet hat und warum ich sie überhaupt gesehen habe? An welche Sendeinhalte und Aussagen erinnere ich mich eigentlich noch?

Generelle Fernsehverbote sind unangemessen. Sie helfen Ihrem Kind nicht, die Programmangebote selbständig und kritisch zu nutzen. Ein sinnvoller Umgang kann nur mit dem Fernseher und nicht ohne ihn gelernt werden!

Der Fernseher eignet sich nicht als dauerhafter „Babysitter“. Schauen Sie so oft es geht gemeinsam mit ihrem Kind fern. Für Vorschulkinder sollte dies grundsätzlich gelten. Aber auch Grundschulkindern sollten nicht allein gelassen werden. Selbst ältere Kinder freuen sich ab und zu, einen gemütlichen Fernsehabend mit den Eltern zu verbringen.

Das Fernsehen eignet sich nicht als Mittel zur Belohnung oder Strafe. Dem Medium wird dabei eine Bedeutung verliehen, die mit dem eigentlichen Grund der Strafe (das Zimmer wurde nicht aufgeräumt, der Teller nicht leergegessen etc.) nichts zu tun hat.

Vermeiden Sie auf jeden Fall, das Fernsehprogramm als Instrument der Machtdurchsetzung einzusetzen, in dem Sinne: Die Eltern bestimmen, was gesehen wird. Wichtig ist ein partnerschaftlicher Umgang, auch in der Fernseh-erziehung.

Erziehen bedeutet nicht, alles „durchgehen“ zu lassen. Sprechen Sie ein klares „Nein!“ aus, wenn Sie aus der Beobachtung der Kinder oder aufgrund verläßlichen Wissens die Überzeugung vertreten können, daß ein Fernsehbeitrag für Ihr Kind ungeeignet ist. Denken Sie auch daran, daß nicht alle Filme für Kinder geeignet sind. Darum sind viele Angebote ins Spätprogramm verwiesen.

Achten Sie darauf, daß Sie und Ihr Kind auch noch Zeit für Spiele, Sport und FreundInnen haben. Fernsehen ist schön, aber es sollte auf keinen Fall die einzige gemeinsame Tätigkeit Ihrer Familie sein. Wie bei so vielen Dingen kommt es auf die richtige Mischung an.

● Informationszettel: Kinder und ihre Lieblingssendungen und -heldInnen

Werfen Sie einmal einen Blick in die Fernsehzeitung, dann finden Sie eine Vielzahl an Zeichentrickfilmen oder Actioncartoons, die ihr Kind bestimmt alle gerne ansehen würde. Das ist sicher unmöglich und zeigt, daß Kinder schon heute lernen müssen, aus der großen Angebotspalette das Passende auszuwählen.

Auch wenn Sie die Angebote der privaten Kanäle wie die *Power Rangers* oder *Sailor Moon* schrecklich finden, hilft es nicht viel, Sendungen kategorisch zu verbieten. Kinder fühlen sich dann nicht ernst genommen und von Erlebnisqualitäten ausgeschlossen, die andere Kinder haben dürfen. Sie fühlen sich unverstanden oder sogar abgelehnt. Besser ist es da schon, angesichts des breiten Programmangebots die Kinder auch eigene Interessen entdecken zu lassen und diese zu fördern.

Kinder wissen genau, wann ihre Lieblingssendungen laufen, und unterbrechen dafür nicht selten ihr Spiel. Wenn Ihre Kinder für eine Sendung immer alles stehen- und liegenlassen, messen sie dem Fernsehen eine zu wichtige Bedeutung bei. Möchten Sie oder Ihre Kinder gar nicht auf eine Sendung verzichten, gibt es ja noch den Videorekorder. Lassen Sie sich doch nicht von der „Flimmerkiste“ Ihren Tagesablauf diktieren!

Versetzen Sie sich in Ihr Kind, nehmen Sie die Perspektive Ihres Kindes ein. Dann können Sie besser verstehen, wie und warum es auf bestimmte Filminhalte reagiert. Auch ein Blick zurück in die eigene Kindheit kann dabei hilfreich sein: Sehen Sie sich doch einmal eine Sendung an, die Sie als Kind heiß geliebt haben. Sie werden womöglich in schönen Erinnerungen schwelgen, doch vielleicht kommt Ihnen vieles so banal vor, daß Sie sich kaum erklären können, was damals die Faszination für diese Sendung ausmachte.

Wenn Kinder Fernsehsendungen nachspielen oder parodieren, ist das ihre Form der Verarbeitung. Fördern Sie daher das Spiel ihrer Kinder, auch wenn es manchmal „hoch her“ geht.

Ob Kinder Fernsehen auch als Mittel zur Auseinandersetzung mit der Welt nutzen, hängt sehr von der elterlichen Zuwendung ab. Wenn Kinder ihre Erlebnisse vorwiegend aus dem Fernseher „ziehen“ und keine zwischenmenschlichen Erfahrungen machen, mit denen sie das Gesehene überprüfen können, dann wird ihre Sicht auf die Welt eingeschränkt oder sogar beeinträchtigt.

Machen Sie sich klar, daß sie als Eltern manchmal andere Interessen und „Geschmäcker“ haben als Ihre Kinder. Respektieren Sie den unterschiedlichen Geschmack. Sie können über die unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen sprechen und auf diese Weise neue Fernsehangebote kennenlernen. In einer Familie müssen keineswegs immer alle der gleichen Meinung sein. Ein lebhafter Meinungs austausch kann sogar sehr belebend wirken.

Reden Sie niemals „abfällig“ über die HeldInnen Ihrer Kinder, ihr Kind fühlt sich dadurch ebenfalls abgewertet. Wenn Ihnen einmal etwas überhaupt nicht gefällt, so sagen sie nicht: „Was ist denn das für ein Mist!“, sondern lieber „Also, mir gefällt diese Figur nicht so sehr!“ Auch wir Erwachsenen haben es nicht gern, wenn jemand unsere „MedienheldInnen“ als schlecht oder dumm bezichtigt.

Da die Sendungen starke Rollenklischees aufweisen, müssen sie Ihren Kindern zeigen, daß auch Mädchen stark sind und Jungen ihre Schwächen zeigen dürfen.

Beobachten Sie einmal, welche Forderungen Ihre Kinder an ihre HeldInnen stellen. So erfahren Sie viel über die Kinder: ihre Wünsche, ihre Sicht über die Welt, ihre Alltagserfahrungen, ihre Probleme und Lösungsstrategien.

● Kinder, Gewalt und Angst

Sehr problematisch sind alle Gewaltdarstellungen, die Selbstzweck und nicht begründet sind. Für Kinder entsteht der Eindruck, daß Gewalt das einzige Mittel ist, um Konflikte zu lösen oder Ziele durchzusetzen. Eltern sollten also sehr genau auf solche Szenen achten, die Gewalt zur alleinigen Handlungsnorm machen.

Sendungen wie „Notruf“ sind für Kinder nicht geeignet. Lassen Sie Ihr Kind kein Reality-TV anschauen, denn es wird durch die drastische und wirklichkeitsgetreue Darstellungsweise überfordert.

Konflikte und Unstimmigkeiten gehören zum Leben dazu, aber sie sollten – das versteht sich fast von selbst – nicht durch körperliche oder seelische Gewalt gelöst werden. Wenn Ihr Kind durch eine Filmgeschichte (ohne Happy-End) verunsichert und verängstigt ist, nehmen Sie es in den Arm und beantworten Sie die Fragen des Kindes. „Spinnen“ Sie doch dann selbst die Geschichte zuende, erzählen Sie ein mögliches Happy-End. Vielleicht haben Sie eine eigene Videokamera oder können sich eine von FreundInnen leihen? Drehen Sie doch mal mit ihrem Kind einen eigenen Gruselfilm. Schminken und verkleiden Sie sich und Ihr Kind als „finstere“ Vampire. Dadurch wird Ihrem Kind deutlich, daß im Film vieles vorkommt, was es im „wahren“ Leben so gar nicht gibt.

Kinder haben oft ausgeklügelte Strategien entwickelt, um ihrer Angst zu begegnen. Sie halten sich die Ohren zu, drücken sich ein Kissen vor die Augen, um eine Szene nicht anzusehen. Manchmal holen sie sich auch „Verstärkung“ und sehen sich den Film mit FreundInnen an. Belächeln Sie diese Strategien zur Angstbewältigung nicht.

Ein abschließender Hinweis ist wichtig. Nicht jede Form von Angst ist abzulehnen. Nicht nur, daß sie ohnehin unvermeidbar ist: Angst haben gehört zum Leben, und wichtiger ist es, daß wir Kindern bei der Bewältigung ihrer Ängste zur Seite stehen. Nehmen Sie die Ängste ihrer Kinder ernst, auch wenn sie Ihnen unrealistisch erscheinen. Machen Sie sich nicht über die Ängste Ihres Kindes lustig, sondern sprechen Sie sie an oder haben Sie für Ihr Kind ein offenes Ohr.

Sämtliche Informationen, die auf den hier abgedruckten Informationszetteln zu finden sind, sind folgender Broschüre entnommen: „Geflimmer im Zimmer!“ – Informationen, Anregungen und Tips zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie. Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bonn 1999.

Material: Rollenspielfkarten (Konfliktsituationen)

● „Der Löwe und die Antilope“

An einem verregneten Samstagnachmittag entschließen sich Herr M. und seine 5jährige Tochter, gemütlich fernzusehen, denn es steht sonst nichts Spannendes an. Glücklicherweise läuft „Expedition ins Tierreich“, eine der früheren Lieblingssendungen von Herrn M., der hofft, daß diese auch seiner Tochter Theresa gefällt und sie auch noch etwas daraus lernen kann. Also platzieren Sie sich beide vor dem Fernseher und beginnen, die Dokumentation zu verfolgen. Heute steht eine Reportage über die Lebenssituation von Löwen in dem von Dürre geplagten Afrika auf dem Programm. Zunächst erfreuen sich Herr M. und Theresa über die schönen Bilder der exotischen Tiere. Einige Zeit vergeht, und plötzlich wird gezeigt, wie eine Gruppe von Löwen eine Antilope verfolgt, zu Fall bringt und zerreißt. Es fließt Blut, und das Mädchen blickt stumm und mit großen Augen auf den Bildschirm. Herr M. spricht Theresa an, aber sie reagiert nicht. Herrn M. wird etwas mulmig zumute, und er schaltet kurz entschlossen den Fernseher ab. Theresa heult und will wissen, was mit der Antilope ist.

Arbeitsauftrag

Verteilen Sie die Rollen des Vaters und der Tochter. Bitte stellen Sie diese Situation nach und versuchen Sie, eine Lösung zu finden. Notieren Sie sich kurz einige Stichpunkte zur Ausgestaltung der Rolle (siehe Baustein: Rollenspiel S. 225).

● „Schweißausbruch im Supermarkt“

Es ist kurz vor Ladenschluß. Frau K. hat vergessen, Milch einzukaufen. Sie „schnappt“ ihren 3jährigen Sohn Chris, und beiden hetzen zum Supermarkt. Vor der Kasse ist eine meterlange Schlange, fünf volle Wagen sind noch vor den beiden. Chris wird unruhig, beginnt alles Greifbare zu begutachten und entdeckt die sogenannte „Quengelware“ – übersichtlich aufgebaute und in Kinderaugenhöhe feilgebotene Süßigkeiten. Der Junge beginnt lauthals nach den verschiedensten Leckereien zu verlangen. Frau K. schüttelt den Kopf. Als Chris Schokokekse mit der „Maus“ entdeckt, wird die Quengelei unerträglich. „Nein!“, flüstert Frau K., „du hast heute genug genascht“. Die anderen Kund-

Innen schauen sie verständnislos an.

Chris liegt mittlerweile auf dem Boden und brüllt: „Die Maus-Kekse will ich haben, Mamiiii!!!“. „Nein!“ antwortet Frau K. jetzt etwas resoluter „jetzt gibt es keine Kekse mehr. Wir essen gleich Abendbrot.“ Das Kind rebelliert. Es weint und schmeißt im hohen Boden sein Kuscheltier durch den Laden. Chris brüllt, und der Mutter läuft der Schweiß. Hinter ihnen regen sich die Leute auf. „Jetzt ist Schluß!“ raunt sie das Kind an. „Ich will aber Maus-Kekse!!!“ wiederholt Chris zum x-ten Mal. Die Kassiererin blickt entnervt.

Arbeitsauftrag

Verteilen Sie die Rollen der Mutter und des Sohnes. Bitte stellen Sie diese Situation nach und versuchen Sie, eine Lösung zu finden.

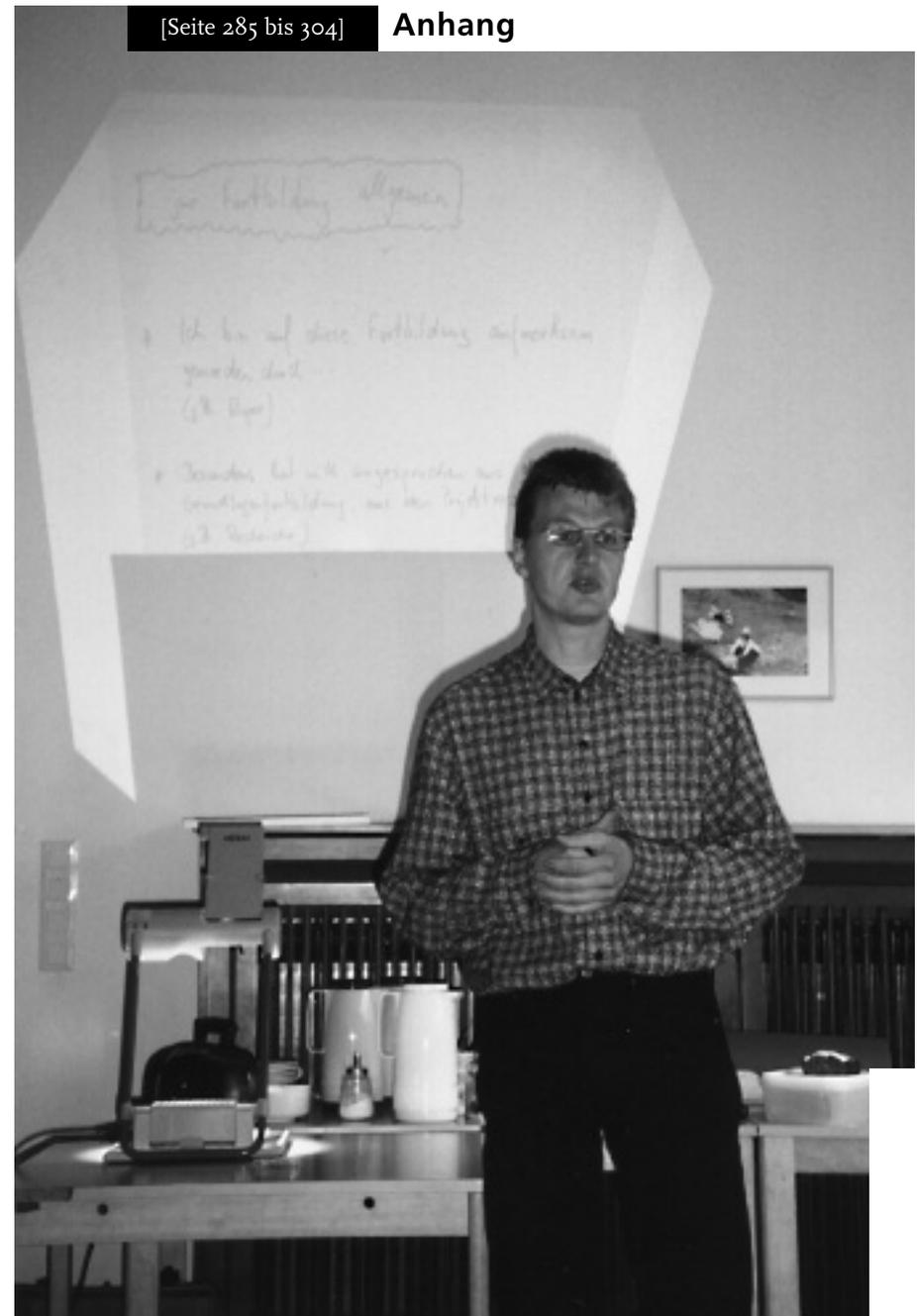
Notieren Sie sich kurz einige Stichpunkte zur Ausgestaltung der Rolle. (siehe Baustein: Rollenspiel S. 225).

Variationen

Es ist auch möglich eine Konfliktsituation in eine Gruppe zu geben, deren Ende bereits beschrieben ist. Wenn nicht genügend Zeit vorhanden ist, mag auch eine Diskussion über ein Fallbeispiel einige interessante Aspekte und Ergebnisse zutage bringen.

Es ist dann natürlich auch möglich, die Arbeitsaufträge zu erweitern, z.B.:

- Kennen Sie vergleichbare Konfliktsituationen beim Einkaufen/Fernsehen?
Bitte tauschen Sie Ihre Erlebnisse und Erfahrungen aus!
- Sie können natürlich das Spiel um Variationen ausdehnen. Es geht nicht darum, die vorgegebene Situation zu kopieren, versuchen Sie lediglich, sich in die Personen oder in einen ähnlichen Konflikt hineinzusetzen.



Medienpädagogik

Hier finden Sie eine Auswahl an empfehlenswerter Literatur, wenn Sie sich intensiver mit medienpädagogischen Themen beschäftigen wollen. Bei den Adressen (S. 290) sind weitere Broschüren aufgelistet, die Sie zum Thema bestellen können.

- AUFENANGER, STEFAN: Neue Medien – Neue Pädagogik. Bonn 1991.
- AUFENANGER, STEFAN/BAACKE, DIETER U. A.: Gutes Fernsehen – Schlechtes Fernsehen? Denkanstöße, Fakten und Tips für Eltern und Erzieherinnen zum Thema Kinder und Fernsehen. München 1996.
- BAACKE, DIETER/LAUFFER, JÜRGEN (Hg.): Familien im Mediennetz? Opladen 1988.
- BAACKE, DIETER: Medienpädagogik. Tübingen 1997.
- BAACKE, DIETER: Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim 1999.
- BACHMAIR, BEN: TV-Kids. Ravensburg 1993.
- BACHMAIR, BEN/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE (Hg.): fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. München 1997.
- BARTHELMES, JÜRGEN/FEIL, CHRISTINE/FURTNER-KALLMÜNZER, MARIA: Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele, Gespräche, soziale Beziehungen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.). München 1991.
- Basisbaustein Medienzeit: „Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- BAUMGARTNER, M. U. A.: Medienpädagogik – Wahrnehmen und Mitteilen. Unterrichtsvorschläge für das 1. – 3. Schuljahr und die Vorschule. AVZ: Audiovisuelle Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (Hg.). Zug 1981.
- BAUMGARTNER, M. U. A.: Comics. Unterrichtsvorschläge für das 1. – 3. Schuljahr und die Vorschule. AVZ: Audiovisuelle Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (Hg.). Zug 1982.
- BEINZGER, DAGMAR/EDER, SABINE/LUCA, RENATE/RÖLLECKE, RENATE (Hg.): Im Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Dokumentation, Wissenschaft, Essay, Praxismodelle. Schriften zur Medienpädagogik (26) der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Bielefeld 1998.
- BIEGLER, ANGELA/BUSSE-GÜNTHER, ASTRID/MEISSNER, SABINE/PETER, MARINA: Kindheit heute. Vorschläge für Elternbildungsveranstaltungen. Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (Hg.). Hannover 1995.
- BUSSE, ASTRID/HECKERT, ANDRÉ/RUDOLPH, HORST: Kind und Fernsehen. Anregungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zur Durchführung von Elternabenden. Landeshauptstadt Hannover u.a. (Hg.). Hannover 1988.
- CZAJA, DIETER (Hg.): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München 1997.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1, Pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut (Hg.). Opladen 1994.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 2, Praktische Handreichungen. Opladen 1994.
- FAUL-BURBES, INGRID: Mit zwei Augen sehen. Das Weltbild der Kinder und ihre Mediennutzung. München 1993.
- FAULSTICH, W./LIPPERT, G. (Hg.): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis. Paderborn 1996.
- FEIERABEND, SABINE/KLINGLER, WALTER: Was Kinder sehen. In: Media Perspektiven 4/1998, S. 167 – 178.
- GOTTBERG, JOACHIM VON/MIKOS, LOTHAR/WIEDEMANN, DIETER (Hg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997.
- HARDER, UDO: Medienerziehung im Kindergarten. Arbeitsmappe des Jugendamtes Bergkamen. Ohne Jahresangabe.
- KÜBLER, HANS-DIETER/SWOBODA W. H.: Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, Band 7. Berlin 1998.
- LAUFFER, JÜRGEN/VOLKMER, INGRID (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Schriftenreihe der GMK, Band 9. Opladen 1995.
- MAIER, REBECCA/MIKAT, CLAUDIA/ZEITLER, ERNST: Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 490 Anregungen für die praktische Arbeit. München 1997.
- MOSER, HEINZ: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 1999.
- NÄGER, SYLVIA: Kreative Medienerziehung im Kindergarten. Ideen-Vorschläge-Beispiele. Praxisbuch Kindergarten. Freiburg 1992.
- NÄGER, SYLVIA: Medienpädagogik zum Anfassen I. Bausteine Grundschule und Kindergarten. Aachen 1996.
- NEUSS, NORBERT/POHL, MIRKO/ZIPF, JÜRGEN: Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München 1997.
- Niedersächsisches Landesverwaltungsamt – Landesmediensstelle (Hg.): Geschlechtsspezifische Angebote in Unterrichts- und Massenmedien. In: Texte zur Medienpädagogik 2. Hannover 1993.
- PAUS-HAASE, INGRID U.A.: Medien im Alltag von jungen Kindern. Ein Buch für Eltern und Erzieherinnen. Münster 1990.
- PAUS-HAASE, INGRID: Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Opladen 1998.
- REGEL, GERHARD/WIELAND, AXEL JAN (Hg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Hamburg 1993.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder können Fernsehen. Vom sinnvollen Umgang mit dem Medium. Reinbek bei Hamburg 1990.

- ROGGE, JAN-UWE: Kinder und Medien (Hefte 1–6). Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Hannover 1990.
- ROGGE, JAN-UWE: Kinder haben Ängste. Von starken Gefühlen und schwachen Momenten. Reinbek bei Hamburg 1997.
- SCHILL, WOLFGANG U.A. (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992.
- SIX, ULRIKE/FREY, C./GIMMLER, R.: Damit Kinder Fernsehen lernen. Medienerziehung im Kindergarten. Projektskizze November 1998, Opladen 1998.
- SCHMIDT, HANS-GERD: Kinder reproduzieren ihre Lebenswelt. Praxis der Medienarbeit in Kindergarten, Hort und Schule (GMK Schriftenreihe). Opladen 1988.
- SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig 1993.
- THEUNERT, HELGA (Hg.): Einsame Wölfe und schöne Bräute. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. BLM-Schriftenreihe, Bd. 26. München 1993.
- THEUNERT, HELGA/PESCHER, RENATE/BEST, PETRA/SCHORB, BERND: Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin 1994.
- THEUNERT, HELGA/LENSSEN, MARGRIT/SCHORB, BERND: Wir gucken besser fern als ihr! Fernsehen für Kinder. München 1995.
- THIESEN, PETER: Mit allen Sinnen spielen. Wahrnehmungsförderung in Kindergarten, Grundschule und Familie – Über 200 Spielideen. Weinheim, Basel 1996.
- TULODZIECKI, GERHARD U. A. : Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995.
- DUSOLT, HANS: Elternarbeit für Erzieher, Lehrer, Sozial- und Heilpädagogen. Ein Leitfadens für die Zusammenarbeit mit Eltern im Vor- und Grundschulbereich. München 1993.
- EGAN, G.: Helfen durch Gespräch. Weinheim 1990.
- GORDON, THOMAS: Familienkonferenz in der Praxis. 2. Auflage, München 1990.
- HUNDSALZ, ANDREAS: Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden. Weinheim, München 1995.
- KÖNIG, E./VOLMER, G: Mit Eltern arbeiten. Weinheim 1982.
- LEUPOLD, EVA MARIA: Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien 1995.
- NORDT/PIEFEL: Zusammenarbeit mit Eltern aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten in Tageseinrichtungen für Kinder. Berichte aus der Praxis. Köln 1987.
- STORATH, ROLAND: Sag mir nicht, was ich tun soll! – Überlegungen zur Elternberatung in der Schule. In: Familiendynamik 1/98. S. 60–80.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden, Störungen und Klärungen, Band 1. Reinbek bei Hamburg 1990.
- TEXTOR, MARTIN: Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis. Freiburg, Basel, Wien 1995.
- UTZ, KLAUS: Wenn Familien Probleme haben. Chancen und Grenzen der Familienarbeit im Kindergarten. Freiburg im Breisgau 1997.

Elternberatung und Elternarbeit

Folgende Bücher können Ihnen für die Zusammenarbeit mit Eltern hilfreiche Anregungen und Tips liefern:

- BECKER-TEXTOR, INGBORG: Mit Kinderaugen sehen. Freiburg 1992.
- BECKER-TEXTOR, INGBORG: Der Dialog mit den Eltern. 1. Aufl. München 1992.
- BORT, WOLFGANG: Elternarbeit leichter machen: Wie man Eltern aktivieren kann. Offenbach/M 1989.
- BRÖDER, MONIKA: Gesprächsführung im Kindergarten. Anleitung, Modelle, Übungen. Praxishandbuch Kindergarten. Freiburg im Breisgau 1993.
- COLBERG-SCHRADER, HEIDI u.a.: Soziales Lernen im Kindergarten: Ein Praxisbuch des DJI, München 1991.
- DÖRFLER, MECHTHILD: Der offene Kindergarten. Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994, S. 105–127.
- DÖRFLER, MECHTHILD: Das ganze Haus ist Gruppenraum. Ein offener Ansatz erschließt neue Spielzonen. In: Welt des Kindes (3) 1995, S. 42–45.

Adressen und Bestelladressen

● Institutionen und Institute für Medien und Medienpädagogik

- Bayerisches Landesjugendamt
Postfach 190254, 80634 München
fon 089.13062-332
fax 089.13062-389
Das Bayerische Landesjugendamt hat drei Broschüren herausgegeben:
 1. Hilfe – Kinder lieben Fernsehen.
 2. Vorschulkinder, Schulkinder, Jugendliche schützen, helfen, begleiten,
 3. Kinderschaftsrechtsreform
- Blickwechsel e.V. – Verein für Medien- und Kulturpädagogik
Waldweg 26, 37973 Göttingen
fon 0551.487106
fax 0551.487106
eMail: blickwechsel@medienpaed.de
- Der Blickwechsel e.V. führt seit Jahren Elternabende und ErzieherInnenfortbildungen zum Themenbereich „Kinder und Medien“ durch und realisiert medienpraktische Projekte mit Kindern und Jugendlichen. ReferentInnen zu medienpädagogischen Themen können durch ihn vermittelt werden! Folgende Publikationen sind im Buchhandel oder direkt beim Blickwechsel e.V. erhältlich:
BACHMAIR, BEN/NEUSS, NORBERT/TILEMANN, FRIEDERIKE (Hg.): fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz. München 1997.
NEUSS, NORBERT/POHL, MIRKO/ZIPF, JÜRGEN: Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München 1997.

EDER, SABINE/NEUSS, NORBERT/ZIPF, JÜRGEN: Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Berlin 1999.

- Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik
Postfach 2325, 53013 Bonn
oder Berliner Freiheit 20, 53111 Bonn
fon 0228.515-0
fax 0228.515-113
eMail: info@e.bpb.de
- Bei der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn können kostenlos Bücher und Informationsbroschüren bestellt werden. Lassen Sie sich ein Gesamtverzeichnis zuschicken, darin finden Sie Bestellkarten. Beispiel: Broschüren, Bücher und Materialien zur Medienerziehung: „Geflimmer im Zimmer!“ – Informationen, Anregungen und Tips zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie. Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bonn 1999.
Augenblick mal! – Ein Faltblatt für medienbezogene Informationsveranstaltungen
AUFENANGER, STEFAN (Hg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991.
Materialsätze herausgegeben von STEFAN AUFENANGER:
„Neue Medien und Familie“ – Broschüre für ErzieherInnen und Erzieher (Materialsatz A)
„Neue Medien und Familie“ – Broschüre für Eltern (Materialsatz B)
„Neue Medien – Freunde unserer Kinder?“ – Broschüre für ErzieherInnen und Erzieher (Materialsatz C)
„Neue Medien – Freunde unserer Kinder?“ – Broschüre für Eltern (Materialsatz D)
CD-Rom Medienpädagogik

- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Freibadstr. 30, 81543 München
fon 089.62306172
fax 089.62306162

- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)
Körnerstr. 3, 33602 Bielefeld
fon 0521.67788
fax 0521.67727
eMail: gmkm@medienpaed.de
homepage: www.gmk.medienpaed.de

- Die GMK ist ein bundesweiter Zusammenschluß von Institutionen und Einzelpersonen aus den Bereichen Medien, Bildung und Kultur. Die GMK organisiert Fachtagungen, plant und realisiert medienpädagogische Projekte, vermittelt ReferentInnen und gibt verschiedene Publikationen zu medienbezogenen Themen heraus. Die Schriften zur Medienpädagogik sind zu beziehen über die oben stehende Adresse. Des weiteren hat die GMK eine Datei, die medienpädagogische ReferentInnen vermittelt. Diese Datei kann bei der GMK bestellt werden oder ist über die Homepage abrufbar.

- Institut Jugend Film Fernsehen (JFF)
Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München
fon 089.68070735,
fax 089.68989111
eMail: jff@jff.de

- Programmberatung für Eltern e.V.
c/o Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM)
Heinrich-Lübke-Straße 27, 81737 München
fax 089.63808-290
eMail: verena.weigand@blm.de
- Die Programmberatung für Eltern e.V. gibt dreimal jährlich den „Flimmo“, eine Broschüre mit Informationen „rund ums Fernsehen“ für Eltern, heraus. Die bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM) ist Herausgeberin und das Institut Jugend Film Fernsehen (JFF) (siehe Adressenliste) übernimmt die Redaktion und die Projektdurchführung. Bezugsadresse des Flimmo:
Postfach 801344, 81683 München
fon 089.63808-280
eMail: info@flimmo.de
- Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland
Küppelstein 34, 42857 Remscheid
fon 02191.794233
fax 02191.794230
eMail: kjfmedia@aol.com
www.kjf.de

● *Verleihstellen für audiovisuelle Medien*

In Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen können Geräte, audiovisuelle Medien und Begleitmaterialien für den schulischen und außerschulischen Bereich ausgeliehen werden. Des Weiteren führen die Bildstellen Schulungen und medienpädagogische Fortbildungen durch. Die Stadt- und Kreisbildstellen verleihen oftmals auch Kinderliteratur. Die Adressen finden Sie im örtlichen Telefonbuch oder über die zuständige Landesbildstelle.

Die Landesfilmdienste verleihen ebenfalls Medien für nichtgewerbliche öffentliche Zwecke. Sie beraten teilweise auch zu medienpädagogischen Fragestellungen.

• Landesbildstelle Baden
Medienzentrum

Rastatter Straße 25, 76199 Karlsruhe
fon 07 21. 88 08-0
fax 07 21. 88 08-69
eMail: lbb@lbb.bw.schule.de

• Landesbildstelle Württemberg

Rotenbergstraße 111, 70190 Stuttgart
fon 07 11. 28 50-6
fax 07 11. 28 50-780
eMail: lbw@lbw.bwue.de

• Landesbildstelle Nordbayern

Carl-Burger-Straße 26, 95445 Bayreuth
fon 09 21. 74 63-0
fax 09 21. 74 63-280
eMail: elisabeth.wiltsch@uni-bayreuth.de

• Landesbildstelle Südbayern
Am Stadtpark 20, 81243 München
fon 0 89. 12 65-25 00
fax 0 89. 12 65-25 05
eMail: labisuedbayern@t-online.de

• Landesbildstelle Berlin
Wikinger Ufer 7, 10555 Berlin
fon 0 30. 9 01 93-0
fax 0 30. 9 01 93-3 49
eMail: post@labi.be.schule.de

• Landesbildstelle Bremen
Uhlandstraße 53, 28211 Bremen
fon 04 21. 3 61-31 78
fax 04 21. 3 61-31 15
eMail: lbstd@uni-bremen.de

• Medienpädagogisches Zentrum
Land Brandenburg
Yorckstraße 2, 14467 Potsdam
fon 03 31. 2 89 98-0
fax 03 31. 2 89 98-32
eMail: vollmost@rz.uni-potsdam.de

• Landesmedienzentrum Hamburg
Kieler Straße 171, 22525 Hamburg
fon 0 40. 42 8 02-2 90
fax 0 40. 42 8 02-5 05
eMail: lmz@lmz.hh.schule.de

• Zentralstelle für Medien, Daten und
Informationen im HeLP
Gutleutstraße 8-14, 60329 Frankfurt
fon 0 69. 25 68-0
fax 0 69. 25 68-237
eMail: suppa@schule.uni-frankfurt.de

• L.I.S.A.
Mecklenburg-Vorpommern Medienzentrum
Möllner Straße 9
18109 Rostock
fon 03 81. 4 98-40 43
fax 03 81. 4 98-40 51
eMail: matthias.bethke@web.de

• Niedersächsisches Landesinstitut
Dezernat Medienpädagogik
Hohnsen 59, 31134 Hildesheim
fon 0 51 21. 16 95-3 23
fax 0 51 21. 16 95-3 39
eMail: nli-medienpaedagogik@t-online.de

• Medienzentrum Rheinland
Landes- und Stadtbildstelle
Bertha-von-Suttner-Platz 3, 40227 Düsseldorf
fon 02 11. 8 99 81 01
fax 02 11. 8 92 92 64
eMail: m.thessel@mail.lvr.de

• Landesbildstelle Westfalen
Warendorfer Straße 24, 48145 Münster
fon 02 51. 5 91-39 01
fax 02 51. 5 91-39 82
eMail: lwl-labi@lwl.org

• Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz
Hofstraße 257, 56077 Koblenz
fon 02 61. 97 02-0
fax 02 61. 97 02-2 00
eMail: gros@lmz.rp.schule.de

• Landesinstitut für Pädagogik und Medien
Saarland, Landesbildstelle
Beethovenstraße 26, 66125 Dudweiler
fon 0 68 97. 79 08-20
fax 0 68 97. 79 08-22
eMail: labi@pegasus.lpm.uni-sb.de

• Sächsisches Staatsinstitut,
Landesmedienzentrum
Dresdner Straße 78, 01445 Radebeul
fon 03 51. 83 24-30
fax 03 51. 83 24-4 14
eMail: LMZSachsen@lmz-
sn.mei.sn.schule.de

• L.I.S.A.
Sachsen-Anhalt
Landesstelle für Medienangelegenheiten
Riebeckplatz 9, 06110 Halle
fon 03 45. 20 42-0
fax 03 45. 20 42-3 19
eMail: lisa-halle@t-online.de

• ITPS Landesmedienzentrum
Schleswig-Holstein
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
fon 04 31. 54 03-1 76
fax 04 31. 54 03-1 77
eMail: lmz.sh@schule.comcity.de

• Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien
Heinrich-Heine-Allee 2-4
99438 Bad Berka
fon 03 64 58. 56-2 72
fax 03 64 58. 56-3 00
eMail: thillm45@t-online.de

● Landesfilmdienste

• Landesfilmdienst Hessen e.V.

Fachstelle für Medien- und Kommunikationspädagogik
Kennedyallee 105a, 60596 Frankfurt
fon 069.630094-0
fax 069.630094-35
eMail: muk.ffm@rhein-main.net

• Bundesverband Konferenz der Landesfilmdienste e.V.

53173 Bonn, Rheinallee 59
fon 0228.355002
fax 0228.358269
eMail: Konferenz@t-online.de
<http://www.Landesfilmdienste.de>
10627 Berlin, Bismarckstraße 80
fon 030.32792920

• Landesfilmdienst Baden-Württemberg e.V.

Wolframstr. 20, 70191 Stuttgart
fon 0711.251012
fax 0711.2569400
eMail: lfd-B.W@t-online.de

• Landesfilmdienste Bayern e.V.

Anton-Fingerle-Mediothek
Dietlindenstraße 18, 80802 München
Postfach 44 0104, 80750 München
fon 089.381609-15
fax 089.381609-20
eMail: LFDBy.Muenchen@t-online.de

• Bezirksmediothek Augsburg

Prinzregentenplatz 4, Landratsamt
86150 Augsburg
fon 0821.510715
fax 0821.3639
eMail: LFDBy.Augsburg@t-online.de

• Bezirksmediothek Nürnberg

Fürther Straße 80a
90429 Nürnberg
fon 0911.262605
fax 0911.269366
eMail: LFDBy.Nuernberg@t-online.de

• Bezirksmediothek Würzburg

Kardinal-Döpfner-Platz 5, 97070 Würzburg
Telefon 0931.54141
Telefax 0931.572084
eMail: av-medien-zentrale@bistum-wuerzburg.de

• Landesfilmdienst Berlin-Brandenburg e.V.

Bismarckstraße 80
10627 Berlin
fon 030.327929-0
fax 030.327929-29

• Landesfilmdienst Hamburg/Kd e.V.

Zeise Hallen
Friedensallee 7, 22765 Hamburg
fon 040.3905274
fax 040.3905631

• Landesfilmdienst Hessen e.V.

Kennedyallee 105a, 60596 Frankfurt
fon 069.630094-0
fax 069.630094-30
eMail: muk.ffm@rhein-main.net
<http://www.jugendnetz-ffm.de/muk>

Wilhelmshöher Allee 19, 34117 Kassel

fon 0561.13710
Sturmhusstraße 8, 36037 Fulda
fon 0661.73138
Leopold-Lucas-Straße 8, 35037 Marburg/Lahn
fon 06421.27577
eMail: muk.mr@t-online.de

• Landesfilmdienst Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Bleicherstr. 3, 19053 Schwerin
fon 0385.5813359
fax 0385.5813360
eMail: LFD-M-V@t-online.de

• Medienpädagogisches Zentrum

Landesfilmdienst Niedersachsen e.V.
& Stadtbildstelle Hannover
Podbielskistrasse 30, 30163 Hannover
fon 0511.661393
fax 0511.667792
eMail: MPZ_HANNOVER@t-online.de

• Landesfilmdienst Nordrhein-Westfalen e.V.

Schirmerstr. 80, 40211 Düsseldorf
fon 0211.360556
fax 0211.358279
eMail: lfd-nrw@t-online.de

• Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

Geschäftsstelle Mainz
LFD-Haus/Deutschausplatz, 55116 Mainz
fon 06131.28788-0
fax 06131.28788-25
eMail: lfd@uni-mainz.de

• Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

Geschäftsstelle Koblenz
Markenbildchenweg 38
56068 Koblenz
fon 0261.36243
fax 0261.34237

• Geschäftsstelle Neustadt

Schulstr. 12, 67435 Neustadt
fon 06321.968793
fax 06321.968795

• Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

Geschäftsstelle Trier
Zurmaienerstraße 114, 54292 Trier
fon 0651.14688-0
fax 0651.14688-99

• Landesfilmdienst Saarland e.V.

im Medienladen Saar
Halbergstr. 3, 66121 Saarbrücken
fon 0681.63393
fax 0681.63394
eMail: MedienladenSaar@t-online.de

• Landesfilmdienst Sachsen e.V.

Medienzentrum Leipzig
Hauptgeschäftsstelle
Karl-Heine-Str. 83, 04229 Leipzig
fon 0341.47741-55
fax 0341.47741-53
eMail: LFD@playup.de

• Filmothek Chemnitz

Haus „spektrum“
Kaßbergstr. 36, 09112 Chemnitz
fon 0371.310335
fax 0371.304562

• Mediathek Dresden
Besucheradresse:
Theaterplatz, Kathedrale (Hofkirche)
Eingang D
Postadresse:
Bistum Dresden-Meißen
Landesfilmdienst
Postfach 530152, 01291 Dresden
fon / fax 03 51 . 4 95 31 35

• Landesfilmdienst Sachsen-Anhalt e.V.
Geschäftsstelle Magdeburg
Mittelstraße 6, 39114 Magdeburg
fon 03 91 . 5 43 77 56
fax 03 91 . 5 41 88 56
eMail: LFDSA.Magdeburg@t-online.de

Geschäftsstelle Halle
An der Waisenhausmauer 5, 06108 Halle
fon 03 45 . 2 0 9 0 -180
fax 03 45 . 2 0 9 0 -162

• Landesfilmdienst Schleswig-Holstein e.V.
Thormannplatz 20–22, 24768 Rendsburg
fon 0 43 31 . 7 8 9 8 55
fax 0 43 31 . 7 7 9 41
eMail: Filmdienst-SH@t-online.de

• Landesfilmdienst Thüringen e.V.
Brühler Str. 52, 99084 Erfurt
fon 03 61 . 2 21 81 13
fax 03 61 . 2 21 81 50
eMail: LFD-Thueringen@t-online.de

Geschäftsstelle Gera
Werner-Petzold-Straße 17, 07549 Gera
fon 03 65 . 7 3 6 41 11
fax 03 65 . 7 3 8 41 50

● *Institutionen und Institute für Kinder- und Jugendmedienschutz und Medienpädagogik*

• Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V. (FSF)
Rauchstraße 18, 10787 Berlin
fon 0 3 0 . 2 3 0 8 3 6 -0
fax 0 3 0 . 2 3 0 8 3 6 -70
eMail: info@fsf.de
http://www.fsf.de

● Die FSF ist ein von den privaten Sendeanstalten gegründetes Gremium, das alle Sendungen bezüglich ihrer Jugendschutzbestimmungen und der Programmgrundsätze überprüft. Zudem beteiligt sich die FSF an medienpädagogischen Fachtagungen und Forschungsaufträgen.

• Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz
Haager Weg 44
53127 Bonn
fon 02 28 . 2 9 9 3 59
fax 02 28 . 2 8 2 7 73
eMail: baj-bonn@t-online.de

● Die Bundesarbeitsgemeinschaft erarbeitet u. a. Stellungnahmen zum Jugendmedienschutz und zur Medienpädagogik. Sie organisiert Fortbildungsveranstaltungen oder Fachtagungen und erstellt Publikationen und vertreibt diese. Ebenfalls vermittelt sie ReferentInnen zu medienpädagogischen Themen! Ihr unterstehen die einzelnen Landesstellen.

• Landesarbeitsstelle Bayern e.V.
Aktion Jugendschutz
Fasaneriestr. 17, 80636 München
fon 0 8 9 . 1 2 1 5 7 3 0
fax 0 8 9 . 1 2 3 5 6 4 2
eMail: aj.bayern@t-online
www.bayern.jugendschutz.de

● Die Aktion Jugendschutz der Landesarbeitsstelle Bayern e.V. hat Broschüren für die medienpädagogische Elternarbeit herausgegeben:

1. Alles auf Empfang? Familie und Fernsehen. Wie fange ich an? Einstiege zur medienpädagogischen Elternarbeit, München 1996.
2. Alles auf Empfang? Familie und Fernsehen. Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für die medienpädagogische Arbeit in Kindergarten und Grundschule zum Thema Fernsehen von Dorothea Knodt. München 1995.
3. Alles auf Empfang? Fernsehen und Familie. Broschüre für Eltern. München 1995.

• Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V.
Aktion Kinder- und Jugendschutz
Prinz-Heinrich-Str. 1, 24106 Kiel
fon 0 4 3 1 . 3 3 6 0 8 6
fax 0 4 3 1 . 3 3 7 1 3 0

● Die Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V., Aktion Kinder- und Jugendschutz hat eine Broschüre für die medienpädagogische Elternarbeit herausgegeben: Nur noch diese Sendung! Ein Ratgeber (nicht nur) für Eltern. Hg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und Medienpädagogisches Zentrum Brandenburg.

● *Anschriften der Fach- und Landesstellen:*

• Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz:
Haager Weg 44, 53127 Bonn
fon 02 28 . 2 9 9 4 21
fax 02 28 . 2 8 2 7 73
eMail: BAJ-Bonn@t-online.de
http://www.jugendschutz.de

Baden-Württemberg

• Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden Württemberg
Staffenbergstr. 44, 70184 Stuttgart
fon 07 11 . 2 3 7 3 7 0
fax 07 11 . 2 3 7 3 7 -30
eMail: ajs.bw@z.zgs.de
www.baden-wuerttemberg.jugendschutz.de

• AG f. Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg
Oberau 21, 79102 Freiburg
fon 07 61 . 2 1 8 0 7 0
fax 07 61 . 2 8 6 3 5 2

Bayern

• Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (aj)
Fasaneriestr. 17, 80636 München
fon 0 8 9 . 1 2 1 5 7 3 -0
fax 0 8 9 . 1 2 3 5 6 4 2
eMail: aj.bayern@t-online.de
www.bayern.jugendschutz.de

Brandenburg

• Aktion Kinder- und Jugendschutz
Landesarbeitsstelle Brandenburg
Schloßplatz 2, 16515 Oranienburg
fon 033 01.534769
fax 033 01.534771
eMail: AKJS-Brandenburg@t-online.de

Berlin

• Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Berlin
Kinder- und Jugendhaus Marzahn
Glambecker Ring 80/82, 12683 Berlin

Hamburg

• Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Hamburg
Hellkamp 68/Clasingstraße, 20255 Hamburg
fon 040.40172212,
fax 040.40172292
<http://www.hamburg.jugendschutz.de>

Niedersachsen

• Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen
Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover
fon 05 11.858788
fax 05 11.2834954
eMail: ljs-jugendschutz.nds@t-online.de

Nordrhein-Westfalen

• Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS),
Landesstelle Nordrhein-Westfalen
Poststr. 15-23, 50676 Köln
fon 02 21.921392-0,
fax 02 21.921392-20
eMail: ajs.nrw.koeln@t-online.de

• Katholische Sozialethische Arbeitsstelle,
Ostenallee 80, 59071 Hamm
fon 02381.98020-40
fax 02381.98020-99
eMail: ksa-hamm@t-online.de

• Evangel. Arbeitskreis für Kinder- und Jugendschutz
Nordrhein-Westfalen (Diakonisches Werk
Westfalen)
Friesenring 32, 48147 Münster
fon 02 51.2709390/91,
fax 02 51.2709392

• Kath. LAG Kinder- und Jugendschutz
Nordrhein-Westfalen
Salzstraße 8, 48143 Münster
fon 02 51.54027 oder 40142
fax 02 51.518609

Sachsen

Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle
Sachsen
Albert-Köhler-Str. 91, 09122 Chemnitz
fon/fax 0371.211639
eMail: ajsSachsen@t-online.de

Sachsen-Anhalt

• Landesarbeitsgemeinschaft Jugendschutz
Sachsen-Anhalt
Leopoldstr. 115, 06366 Köthen
fon/fax 03496.212132
www.home.t-online.de

Schleswig-Holstein

• Aktion Kinder- und Jugendschutz
Landesarbeitsstelle Schleswig Holstein
Feldstraße 120, 24105 Kiel
fon 0431.89077
fax 0431.89079
eMail: AKJS.SH@t-online.de

Thüringen

• Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Thüringen
Johannesstraße 19, 99084 Erfurt
fon 0361.64422-64
fax 0361.64422-65
eMail: LAGKJ@aol.com

• Bundesprüfstelle für jugendgefährdende
Schriften (BPjS)
Postfach 200355, 53177 Bonn
fon 0228.376631
fax 0228.379014
eMail: bonn@t-online.de
• Die BPjS prüft Filme, Hörspielkassetten, Computerspiele usw. gemäß dem Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GjS). Sie ist für die Indizierung zuständig.

● Fernsehanstalten

Wenn Sie sich über Sendeinhalte beschweren wollen, können Sie sich direkt an den entsprechenden Sender wenden. Adressen und Telefonnummern finden Sie in vielen Fällen in den Programmzeitschriften oder bei folgenden Adressen:

Für die öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten zuständig:

• ARD-Programmdirektion
Arnulfstr. 42, 80335 München
fon 089.590001

• Bayerischer Rundfunk
Rundfunkplatz 1, 80335 München
fon 089.590001

• ZDF und 3 Sat
ZDF-Str. 1, 55127 Mainz
fon 06131.701

Für die Privaten Sendeanstalten sind die jeweiligen Landesmedienanstalten der Bundesländer zuständig. Die Anstalt prüft Ihre Beschwerden:

• Landesanstalt für Kommunikation (LfK)
Rotebühlstraße 121, 70178 Stuttgart
fon 0711.66991-0
fax 0711.66991-11
eMail: info@lfk.de

• Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM)
Heinrich-Lübke-Straße 27, 81737 München
fon 089.63808-0
fax 089.63808-140
eMail: info@blm.de

• Medienanstalt Berlin-Brandenburg (MABB)
Kleine Präsidentenstraße 1, 10178 Berlin
fon 030.264967-0
fax 030.264967-90
eMail: mail@mabb.de

• Bremische Landesmedienanstalt
Grünenweg 26, 28195 Bremen
fon 0421.328114
fax 0421.323533
eMail: Bremische-LMA@t-online.de

• Hamburgische Anstalt für neue Medien
(HAM)
Kleine Johannisstraße 10, Skandinavia-Haus,
20457 Hamburg
fon 040.369005-0
fax 040.369005-55
eMail: mailbox@ham-online.de

• Hessische Landesanstalt für privaten
Rundfunk (LPR)
Atrium, Wilhelmshöher Allee 262, 34131
Kassel
fon 0561.93586-0
fax 0561.93586-30
eMail: lpr@lpr-hessen.de

• Landesrundfunkzentrale Mecklenburg-
Vorpommern (LRZ)
Bleicherufer 1, 19053 Schwerin
fon 0385.558810
fax 0385.5588130
eMail: lrz@mvnet.de

• Niedersächsische Landesmedienanstalt für
privaten Rundfunk (NLM)
Seelhorststraße 18, 30175 Hannover
fon 0511.28477-0,
fax 0511.28477-36
eMail: info.nlm@t-online.de

• Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-
Westfalen (Lfr)
Willi-Becker-Allee 10, 40227 Düsseldorf
fon 0211.77007-0,
fax 0211.727170
eMail: info@lfr.de

• Landeszentrale für private Rundfunk-
veranstalter (LPR)
Turmstraße 8, 67059 Ludwigshafen
fon 0621.5202-0,
fax 0621.5202-152
eMail: lpr.mail@t-online.de

• Landesmedienanstalt Saarland (LMS)
Karcherstraße 4, 66111 Saarbrücken
fon 0681.38988-0
fax 0681.38988-20
eMail: presse@lmsaar.de

• Sächsische Landesanstalt für privaten
Rundfunk und neue Medien (SLM)
Carolinestraße 1, 01097 Dresden
fon 0351.81404-0
fax 0351.8020523
eMail: info@slm-online.de

• Landesrundfunkausschuß für Sachsen-
Anhalt (LRA)
Reichardtstraße 9, 06114 Halle
fon 0345.5255-0
fax 0345.5255-121
eMail: info@lra.de

• Unabhängige Landesanstalt für das
Rundfunkwesen (ULR)
Schloßstraße 19, 24103 Kiel
fon 0431.97456-0,
fax 0431.97456-60
eMail: ULR-SH@t-online.de
Thüringer Landesmedienanstalt (TLM)
Am Häckerstieg 12, 99310 Arnstadt
fon 03628.6116-0
fax 03628.6116-26
eMail: tlm.arnstadt@t-online.de

AutorInnenverzeichnis

- PROF. DR. DIETER BAACKE, Erziehungswissenschaftler, Hochschulprofessor an der Universität Bielefeld, Vorsitzender der GMK.
- DR. JÜRGEN BARTHELMES, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Jugendinstitut e.V. München für die Bereiche Medien und Kultur.
- SABINE EDER, Dipl. Medienpädagogin. Vorsitzende und Referentin des Blickwechsel e.V. Göttingen. Sprecherin der GMK Fachgruppe Medien und Geschlechterverhältnisse. Vorstandsmitglied der GMK.
- PROF. DR. PHIL. BETTINA HURRELMANN, Professorin an der Universität zu Köln. Leiterin der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI).
- JÜRGEN LAUFFER, Dipl. Soziologe. Geschäftsführer der GMK.
- CAROLA MICHAELIS, Erzieherin und M.A. Kulturwissenschaftlerin. Dozentin in der Erwachsenenbildung und freie Referentin des Blickwechsel e.V.
- DR. LOTHAR MIKOS, zur Zeit Professor für AV-Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam-Babelsberg. Vorstandsmitglied der GMK.
- NORBERT NEUSS, Diplompädagoge; Vorstandsmitglied des Blickwechsel e. V. Doktorand im DFG-Kolleg „Ästhetische Bildung“ (Leitung Prof. Dr. G. Otto), Lehraufträge für Medienpädagogik an den Universitäten Hamburg und Lüneburg. Zur Zeit Dozent für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- DR. JAN-UWE ROGGE, freiberuflicher Medienforscher und Familienberater, Gesellschaft für Kommunikation und Medien mbH, Bargteheide.
- BETTINA SCHNEIDER, Sozialtherapeutin und Referentin für Erwachsenenbildung. Mitarbeiterin in der Therapeutischen Frauenberatung e.V. sowie Referentin für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Fort- und Weiterbildung beim Blickwechsel e.V.
- DR. ROLAND STORATH, Dipl. Psychologe, Supervisor BDP, Staatl. Schulpsychologe für Volks- und Förderschulen, Staatliche Schulberatungsstelle für Mittelfranken.
- FRANZ JOSEF TEUFEL, M.A., Studienrat, Lehrbeauftragter für Medienpädagogik, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Weingarten.
- FRIEDERIKE TILEMANN, Diplompädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München; freie Referentin des Blickwechsel e.V.
- JÜRGEN ZIPF, Dipl. Medienpädagoge. Referent für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Fort- und Weiterbildung, Blickwechsel e.V. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Lüneburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Sachunterricht und seine Didaktik, Schwerpunkt Neue Medien.

• BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE,
SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND
S. 6.

• BLICKWECHSEL E.V.
S. II, S. 30, S. 41, S. 42, S. 45, S. 57, S. 65,
S. 67, S. 72, S. 77, S. 87, S. 88, S. 91, S. 92,
S. 95, S. 98/99, S. III, S. II2, S. II6, S. 121,
S. 142/143, S. 146, S. 159, S. 172/173,
S. 189, S. 190, S. 191, S. 194, S. 195 (1, 2),
S. 197 (1, 2, 3), S. 198, S. 200 (1, 2, 3),
S. 201, S. 205 (1, 2, 3), S. 206 (1, 2), S. 207,
S. 208/209, S. 210, S. 220,
S. 221 (1, 2, 3, 4), S. 222 (1, 2, 3, 4, 5),
S. 223 (1, 2, 3, 4, 5), S. 228, S. 235, S. 245,
S. 256, S. 258 (1, 2), S. 267, S. 285.

• ANDRE OTTEMEIER
S. 26, S. 33.