

Rainald Merkert

Der Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt unter dem Einfluß des Fernsehens

Die Genese des Menschen wird von den verschiedenen Wissenschaften, die sich mit ihr befassen, unter je verschiedener Perspektive untersucht. Folglich sind auch die Grundbegriffe dieser Wissenschaften unterschiedlich. Die Biologie faßt die menschliche Ontogenese als Wachsen und Reifen, die Psychologie sieht sie als einen Prozeß der Entwicklung oder des Lernens, die Soziologie als Sozialisationsprozeß, die Kulturanthropologie versteht sie als Enkulturation, die Philosophie als Personalisation, die Erziehungswissenschaft schließlich als einen Prozeß der Erziehung und Bildung.

Aber auch der Erziehungsprozeß kann wieder aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Wenn alles pädagogische Geschehen stets aus drei Momenten besteht, wie es das alte Modell des pädagogischen Dreiecks zum Ausdruck bringen will: dem der erzieht, dem der erzogen wird, der Sache oder Wirklichkeit, deren Anspruch erfahren bzw. vermittelt wird, dann kann man die pädagogische Theorie an jedem dieser drei Momente festmachen. Da es im folgenden um eine pädagogisch-anthropologische Fragestellung gehen soll, betrachten wir den Erziehungsprozeß aus der Sicht dessen, der erzogen wird, aus der Sicht des Kindes also und seiner Genese, wenngleich diese stets zugleich gesehen werden muß im Modus erzieherischer Einwirkung wie des Anspruchs der Sache, weil erst diese drei Momente gemeinsam Erziehung konstituieren.

Auf den ersten Blick mag es scheinen, als stelle Erziehung eine unmögliche, geradezu paradoxe Aufgabe dar. Es gibt kaum etwas Hilfloseres als einen neugeborenen Menschen. Überlasse man ihn sich selbst, wäre sein Leben schon nach wenigen Stunden wieder zu Ende. Aus diesem neugeborenen Menschen aber, dem Inbegriff der Unmündigkeit und Fremdbestimmung, soll nun innerhalb von knapp zwei Jahrzehnten dessen Gegenteil werden, ein Optimum an Mündigkeit und Selbstbestimmung. Möglich ist das nur unter einer Voraussetzung: daß das Entscheidende dabei das Kind selber tut.

Jeder Mensch wird in eine bestimmte Wirklichkeit hineingeboren; in eine bestimmte Natur, also Landschaft und Klimazone; in eine bestimmte Kultur wie die Afrikas oder Europas oder Asiens, des Christentums oder des Hinduismus; in eine bestimmte Gesellschaft, eine bäuerliche oder industrielle, demokratische oder totalitäre. Es gibt eine kaum überschaubare Fülle von Wirklichkeiten, in die Menschen hineingeboren werden.

Im Unterschied zum umwelteingepaßten Tier muß der weltoffene Mensch sich jene Welt, in die er hineingeboren wurde, jedoch erst aneignen, damit sie zu *seiner* Welt wird. Sie ist ihm nicht nur vorgegeben, sondern zugleich aufgegeben. Er muß sie eigentätig erwerben, begreifen, erfahren, muß lernen, sich in ihr auszukennen und zurechtzufinden. In eben diesem Prozeß baut er zugleich das gesamte Inventar seiner Verhaltensweisen auf: seines Könnens und Wissens, seines Wahrnehmens und Denkens, seines Sprechens und Wertens – und so gewinnt er Selbständigkeit. Dies ist eine anthropologische Grundeinsicht. Arnold Gehlen formuliert sie so: Der Mensch „muß die Welt in ihrer ungemainen, durch Instinkte nicht vorgeordneten Fülle entdecken, sich aneignen und durcharbeiten, weil er eben ‚weltoffen‘ ist. Und er muß in dieser Aufgabe eine zweite lösen: sich selbst fertig machen, da er unfertig ist, sich selbst aneignen und eine Reihe beherrschter Leistungen ausbilden. *Beide Aufgaben werden nur durcheinander gelöst...* Immer, und bis in die höchsten Leistungen hinein, ist die Aneignung der Welt auch zugleich eine Aneignung seiner selbst.“¹

Eben diese Aneignung der Welt ist gemeint, wenn wir vom Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt sprechen. Selbstverständlich ist dem Kind immer eine bestimmte Welt vorgegeben, aber zu seiner Welt muß jeder sie selber machen. Nur was man selber erfahren hat, ist Bestandteil der eigenen Erfahrungswelt.

Das Gesagte läuft keineswegs darauf hinaus, daß der Erzieher im Grund überflüssig ist. Zwar muß der Heranwachsende das Entscheidende selber tun, muß lernen und Erfahrungen machen; niemand kann ihm das abnehmen. Aufgabe des Erziehers ist es jedoch, ihn anzuleiten, zu unterstützen, zu lenken, zu motivieren, aber auch ihm die Welt mit ihren Ansprüchen zugänglich zu machen. Im Aspekt der pädagogischen Anthropologie erscheint dies freilich primär als Hilfestellung, als maieutischer Dienst, wie schon Sokrates betonte.

Im folgenden sollen zunächst einige grundlegende Aspekte dieses Welterwerbs oder Erfahrungsaufbaus skizziert werden. Sodann soll umrissen werden, wie das Fernsehangebot diesen Prozeß beeinflusst, in Abhängigkeit von den familialen Gegebenheiten. Schließlich soll noch versucht werden, den zentralen Vorwurf zu relativieren, der Bildschirm biete nur Erfahrung aus zweiter Hand und sei deshalb pädagogisch wertlos, wenn nicht schädlich.

Voraussetzungen des Erfahrungsaufbaus

Grundlage für die Eigentätigkeit des Kindes und damit für den Aufbau seiner Erfahrungswelt bildet das menschliche Tast-Bewegungs-System, zu dem es bereits in physiologischer Hinsicht im Tierreich keine Entsprechung gibt. Die Fülle der Bewegungsmöglichkeiten wie die Feinheit des Tastsinns der menschlichen Hand ist eine einmalige Erscheinung. Die Hand ist das optimale Organ des Weltbegrei-

fens im buchstäblichen Sinn des Wortes: Man muß die Dinge be-greifen, um sie zu begreifen. Deshalb sind nicht nur die Kinder darauf aus, alles Neue in die Hand zu bekommen, auch die Erwachsenen sind es noch; nicht umsonst steht in Museen allerwärts „Berühren verboten“.

Auf dem Tast-Bewegungs-System beruht alle Weltorientierung, bereits in ihm drückt sich spezifisch menschliche Intelligenz aus. Deshalb bezeichnet Jean Piaget auch die beiden ersten Lebensjahre als die Stufe der sensomotorischen Intelligenz. Alle folgenden Entwicklungsschritte bauen auf ihr auf. Wenn wir einen Gegenstand einmal in der Hand gehabt, ihn be-griffen haben, dann sehen wir ihm künftig seine Eigenschaften und Umgangsqualitäten auch an. Hat das Kind erst erfahren, daß Glas zerbrechlich ist, um so eher, je feiner es ist, so sieht es ihm diese Zerbrechlichkeit bald auch an. Weil Hand und Auge ständig zusammenspielen, deshalb können wir das einmal Begriffene später auch sehen. Das Auge lernt gewissermaßen von den Händen. Insofern ist unsere Wahrnehmungswelt, der scheinbar unmittelbare Bestand der gegebenen Welt in Wahrheit „hochgradig durch unsere Eigentätigkeit vermittelt und geradezu ein Resultat“². Sie ist das Resultat unserer Handlungserfahrung.

Freilich machen wir Erfahrungen nicht nur mit den Händen (und in den ersten Lebensmonaten auch mit dem Mund). Das Auge kann auch unabhängig von der Sensomotorik lernen; Farben zum Beispiel haben mit dem Tastsinn nichts zu tun. Hingegen wissen die Philosophen seit über 2000 Jahren, daß ein Zusammenhang besteht zwischen den Händen und dem Denken. Tatsächlich kommt die fundierende Bedeutung des Tast-Bewegungs-Systems auch darin zum Ausdruck, daß wir die Tätigkeiten des Denkens vorwiegend mit Verben beschreiben, die diesem System entnommen sind. Wir sagen, daß wir einen Gedanken begreifen, erfassen, festhalten, daß wir ein Argument zerlegen und zerpflücken oder hinnehmen und übernehmen, wir sprechen von einem zupackenden Denken. Die Tragweite der Erkenntnis, daß alle geistigen Operationen auf einem Fundament von Handlungserfahrung erworben werden, ist kaum zu überschätzen. Im erziehungswissenschaftlichen Raum hat in unserem Jahrhundert insbesondere die Reformpädagogik betont, daß auch die geistige Entwicklung im handelnden Umgehen ihren Ausgang nimmt.

Denn an den Erfahrungen, die Kinder im Umgang mit ihrer nächsten Umgebung machen und durch die sie diese Umgebung *verstehen* lernen, ist schon bald auch der *Verstand* beteiligt; er ist es um so stärker, je mehr das Kind heranwächst. Es erklärt sich auf seine Weise die Dinge und Ereignisse, mit denen es zu tun bekommt, und versucht sie so auch denkend zu begreifen. Nicht zuletzt hilft ihm bereits die Sprache, die es erlernt, vieles zu verstehen. Manches erklären ihm die Eltern, anderes erfragt es sich, und aus alledem bildet es sich ständig seine eigenen „Theorien“ der Welterklärung und Weltdeutung. Vieles davon bekommen die Eltern gar nicht mit, und wenn sie etwas erfahren, ist es oft eher zufällig. Dies

freilich auch deshalb, weil längst nicht alle Eltern bereit sind oder gar Freude daran haben, an diesem spezifisch menschlichen Abenteuer der Weltentdeckung und Weltdeutung ihres Kindes teilzunehmen. Statt dessen finden sie die „Äußerungen aus Kindermund“ meist nur drollig, jene Äußerungen, die Bestandteile solcher Welterklärungen sind, mit deren Hilfe Kinder sich in ihrer Umwelt zu orientieren versuchen. In den Zeitungen findet man sie gewöhnlich in der Schmunzelecke.

In der Umgebung des Kindes gibt es freilich nicht nur Dinge, sondern vor allem Menschen. Es ist üblich, bei einem Thema wie dem unsrigen mit der Argumentation bei ihnen einzusetzen, denn in der Tat sind sie für die Genese des Kindes wichtiger als die Dinge. Zugleich aber – und deshalb die abweichende Reihenfolge – ist die Welt der Menschen viel schwerer zu begreifen als die nichtmenschliche Welt.

Die Dinge verhalten sich immer in derselben Weise, auf sie ist Verlaß. Maria Montessori hat beschrieben, wie fasziniert Kinder von dieser Entdeckung sein können. Bestimmte Holzzylinder passen immer wieder in bestimmte Vertiefungen eines Holzblocks; ein Ball fällt stets nach unten, wenn man ihn losläßt; ein Turm aus Bauklötzen fällt um, wenn man dagegen stößt; ein Kuscheltier ist immer kuschelig. Das Verhalten der Menschen dagegen ist viel komplizierter. Der Vater verhält sich anders als die Mutter und diese wieder anders als die Großmutter oder die Nachbarin. Überdies verhalten sich Vater und Mutter mitunter heute anders als gestern und vorgestern. Wie kann das Kind lernen, sich auch in dieser Welt der Menschen zurechtzufinden? Wie bekommt es Ordnung in dieses Durcheinander?

Gelingen kann ihm das nur, wenn sich die Menschen seiner nächsten Umgebung eben nicht dauernd anders verhalten. Nur wenn ihr Verhalten einigermaßen stabil, eindeutig, widerspruchsfrei ist, kann es sich darauf einstellen und selber stabile Verhaltensweisen aufbauen. Wenn die Mutter hingegen heute bestraft, was sie gestern belohnt und vorgestern gar nicht zur Kenntnis genommen hat, dann kann das Kind nicht begreifen, woran es ist, und sich folglich auch nicht darauf einstellen. „Die Welt erscheint chaotisch, unstrukturierbar, eben deshalb auch unerlernbar; Apathie folgt daraus“, so faßt Friedhelm Neidhardt diesen Sachverhalt fast lapidar zusammen. Und er fährt fort: „Um dies zu vermeiden, wird von der Umwelt des Kindes ein Minimum an Konsistenz verlangt.“³ Um dieses für Kleinkinder notwendige Minimum an Umweltkonsistenz zu erreichen, bedarf es – wiederum in Soziologensprache formuliert – „besonderer Mechanismen der Komplexitätsreduktion“.

Auf diese Mechanismen ist nicht näher einzugehen. Jedoch soll der Hinweis nicht unterbleiben, daß hier nur etwas wiederentdeckt und soziologisch formuliert wird, durchaus in Übereinstimmung mit der Argumentation allgemeiner Lerntheorien, was die alten Erziehungslehren seit eh und je gewußt haben, wenn sie betonten, wie wichtig „Konsequenz“ für die Erziehung sei.

Die Welt also muß dem Kind einfach und verläßlich erscheinen, damit es einen

Zugang zu ihr finden kann. Doch noch ein weiterer Aspekt muß genannt werden. Konsistenz der frühkindlichen Umwelt bildet zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für den Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt. Nicht nur das äußere Verhalten der Eltern, auch ihre innere Einstellung, ihre emotionale Bindung an das Kind muß stabil sein. Das Kind muß sich in der Eltern-Kind-Bindung geborgen und sicher fühlen können.

Über die Folgen, die der Mangel an Zuwendung hat, ist viel geschrieben worden. Hier soll nur eines festgehalten werden: Erst die Grunderfahrung, daß es von den Eltern angenommen ist, ermöglicht dem Kind, sich auch selber anzunehmen. Über alles von den Lerntheorien Gemeinte hinausgehend ist eine Art von „Zuwendung erforderlich, die hinsichtlich des Verhaltens des Kindes erfolgs- bzw. mißerfolgsunabhängig ist und die gewissermaßen die Existenz des Kindes selbst belohnt“. Erst diese Grunderfahrung gibt ihm Sicherheit und Selbstvertrauen und ermöglicht ihm, sich mit der Welt überhaupt einzulassen. Ein Kind, das ständig Angst haben muß, diesen festen Halt der unbedingten Eltern-Kind-Bindung zu verlieren, kann weder Mut noch Interesse finden, die fremde Welt zu erkunden und sich zu eigen zu machen. Neidhardt hat diesen Tatbestand so formuliert: „Angesichts der hohen Mißerfolgswahrscheinlichkeit seines Verhaltens könnte sich im Kinde kein Selbstwertgefühl bilden, wenn es nicht die Erfahrung gäbe, daß es selbst geliebt wird. Liebe ist in diesem Zusammenhang als eine Form unbedingter Belohnung interpretierbar; sie bewirkt die Bekräftigung des Kindes als das, was es ist. Erst da es auf diese Weise lernt, sich selber anzunehmen, kann es etwas aus sich machen. Fehlte diese Erfahrung, müßte vor allem Handeln immer die Angst stehen, sich selber aufs Spiel zu setzen.“⁴

Erfahrungsaufbau und Fernsehen

Über die grundlegenden Prozesse der Primärerfahrung und die Bedingungen ihres Gelingens ist in den vergangenen fünfzehn Jahren unter dem Stichwort „Primärsozialisation“ unendlich viel geschrieben worden, so viel – wie Henning Haase ironisch anmerkt –, daß wir die latente Struktur des gegenwärtigen Wissensstands vielleicht auch aus Gründen kognitiver Überforderung nicht mehr durchschauen⁵. Hier sollten nur einige wenige für unser Thema bedeutsame Aspekte festgehalten werden. Im folgenden nun geht es um die Frage, wie es um den Einfluß des Fernsehens auf den Prozeß des Erfahrungsaufbaus bestellt ist.

Wir beginnen mit der Feststellung, daß auch heute im Zeitalter des Fernsehens, in dem die Kindheit in beträchtlichem Maß zur Fernsehkindheit geworden ist, die ersten drei Lebensjahre eines Menschen nach wie vor die Jahre der Primärerfahrung, des eigentätigen, sensomotorisch fundierten Welterwerbs sind. In pädagogisch-anthropologischer Perspektive ist zu betonen, daß dies auch gar nicht anders

sein kann. Die aktiv operierend gewonnenen frühkindlichen Erfahrungen, aus denen heraus auch die ersten Fragen entstehen, können nicht beliebig ersetzt oder verdrängt werden. Das ist bei aller Plastizität der menschlichen Natur nicht möglich.

Tatsächlich spielt in den ersten drei Jahren das Fernsehen auch so gut wie keine Rolle im Leben des Kindes, jedenfalls wird es noch nicht in den Prozeß des Erfahrungsaufbaus einbezogen. Auf indirekte Weise allerdings dürfte es dennoch in vielen Fällen bereits Bedeutung für das Kind haben. So kann etwa ein hoher täglicher Fernsehkonsum der Familie mit sich bringen, daß die Zuwendung zum Kind darunter leidet. Es können sich also die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen der Familie in einer Weise verändern, daß der für das Kind wichtige primäre Anregungsgehalt seiner Umwelt darunter leidet. Im Extremfall kann dies so weit gehen, daß das Kind gar keine Chance mehr hat, Handlungserfahrung aufzubauen oder auch nur ein Erfahrungsfundament zu legen. Vor einigen Monaten war in einer Fernsehsendung von einem dreijährigen, schwer verhaltensgestörten Kind die Rede, das nur drei Worte sprechen konnte: Mama, Papa, Zombie. Möglich ist auch, daß sich bereits Ansätze zu bestimmten Rezeptionsweisen herausbilden, wenn schon Säuglinge im Arm der Mutter vor dem Bildschirm sitzen; aber darüber gibt es keinerlei fundierte Kenntnisse. Doch allein die Tatsache, daß in den meisten Wohnzimmern die Anwesenheit, häufig die dominierende Anwesenheit eines Fernsehgeräts selbstverständlich geworden ist, dürfte nicht völlig folgenlos sein, so wenig solche Folgen mit den Mitteln empirischer Forschung bisher zu fassen sind.

Schon in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahrs beginnen Kinder, auf dem Bildschirm Gesehenes in den Prozeß der Welt- und Selbstdeutung einzubeziehen. Ein Fallbeispiel mag das verdeutlichen. Der zwei Jahre und acht Monate alte Olaf interessiert sich schon für die Sesamstraße, vor allem für Ernie und Bert, deren bekannteste Figuren. Eines Tages beginnt er plötzlich, seinen Vater Bert zu nennen. Der geht darauf ein und redet ihn mit Ernie an, wie das Kind es erwartet. Aber während der Vater das Spiel im Lauf des Tages oder über Nacht vergißt, scheint das Kind ganz darin aufzugehen, gut zwei Wochen lang. Als der Vater beispielsweise morgens im Begriff ist, aus dem Haus zu gehen, und seinem gerade wach werdenden Sohn als Morgengruß und Abschied zugleich zuruft: „Auf Wiedersehen Olaf“, da tönt es prompt zurück: „Auf Wiedersehen Bert.“

Das Beispiel ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Zunächst einmal zeigt es, daß die Eltern keineswegs immer großartig pädagogisch oder gar medienpädagogisch aktiv werden müssen. Das Kind ergreift von sich aus die Initiative, findet selber Mittel und Wege, vom Bildschirm gebotenes Neues zu verarbeiten. Auf ihm gemäße Weise versucht es, die Fernseherlebnisse in seinen eigenen noch sehr engen Erlebnis- und Erfahrungshorizont hereinzuholen. Gelingen konnte ihm das freilich nur, weil es einen Spielgefährten fand. Ob es ihn findet, ist ein Indiz für die

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die ihrerseits davon nicht unbeeinflusst bleibt.

Das Beispiel ist aber noch in weiterer Hinsicht interessant. Es war bereits die Rede davon, daß eine gewisse Umweltkonsistenz notwendig ist, damit das Kleinkind überhaupt etwas lernen kann. Eben dieser Forderung entspricht auch das Benehmen von Ernie und Bert. Was immer sie auf dem Bildschirm treiben, sie fallen nie aus einem bestimmten Rollenmuster heraus. Der noch nicht dreijährige Olaf war offenbar in der Lage, diese in sich stabilen Verhaltensmuster zu erkennen und mit seinem Leben in Verbindung zu bringen.

Etwa ab dem vierten Lebensjahr gewinnt das Fernsehen zunehmend an Bedeutung, es wird zu einem Sozialisationsfaktor ersten Ranges. Nun ist das zwar eine gewichtige, aber im Grund auch banale Erkenntnis. Man müßte angeben können, was sie konkret bedeutet. Die Antworten, die die empirische Forschung anzubieten hat, sind jedoch sehr unzureichend. Haase hat 1981 eine Literaturexpertise erstellt, für die er ca. 1000 Arbeiten ausgewertet hat, „die sich mit medieninduzierten Einflüssen auf Kinder und Jugendliche befassen“. Sein Fazit: „Die Gesamtszene ist komplex, divers und widersprüchlich wie eh und je“, noch immer überwiegen „Nichtwissen, Fragwürdigkeiten und Zweifel erheblich die Fragmente positiven Wissens“⁵.

Es ist „nicht möglich, das bisher vorgelegte widersprüchliche Material zur sogenannten Wirkung der Medien auch nur annähernd zu eindeutigen Schlußfolgerungen in einem verbindlichen Theoriengefüge medialen Einflusses zusammenzubinden“. Überdies hat die empirische Forschung bisher vorwiegend nach der *Möglichkeit* von Medienwirkungen gefragt. Nun wird aber längst von niemandem mehr bestritten, daß Fernsehen diese oder jene Effekte haben kann, daß zum Beispiel Beobachtungslernen am Bildschirm möglich ist. „Dies ist selbstverständlich und damit trivial“, sagt Haase und fährt dann fort: „Wünschenswert und wissenschaftlich sind allein solche Befunde, die über die bloße Möglichkeit hinaus unwiderlegbar beweisen, daß experimentell gefundene Effekte in lebensnahen Situationen auch wahrscheinlich sind.“⁶ Solche Daten jedoch sind rar.

Hier sollen weder solche Daten diskutiert noch soll die Frage erörtert werden, ob und wie weit Haases Forderung einlösbar ist. Statt dessen soll versucht werden, die Wahrscheinlichkeitsfrage einmal pädagogisch-anthropologisch anzugehen; zu skizzieren, wie diese Frage in pädagogisch-anthropologischer Perspektive sich darstellt bzw. welche Ansätze zu einer Antwort sich in dieser Sicht ergeben.

Unsere Ausgangsthese war, daß Kinder sich ihre Erfahrungswelt eigenartig aufbauen müssen und daß dabei der handelnde Umgang mit Dingen und Menschen die Grundlage bildet, sowohl für die Tätigkeiten der „höheren“ Sinne als auch für die geistigen Operationen. Der weitere Aufbau und Ausbau der Erfahrungswelt mit Hilfe des Fernsehens hängt nun von einigen wesentlichen Bedingungen ab. Zu nennen ist vor allem das, was wir schon als familiäre Kommunikationsstrukturen

bezeichnet haben, was man aber auch als familienpädagogisches Gesamtklima definieren kann; zum anderen sind zu nennen die innerhalb dieses Klimas erworbenen Weisen des Verhaltens und der Weltorientierung.

Es ist für das Kind wichtig, geradezu lebensnotwendig, daß es sich auf seine erworbenen Verhaltensmuster verlassen kann. Deshalb bestimmen diese nun auch seinen weiteren Umgang mit Dingen und Menschen ebenso wie seine Fernsehrezeptionsgewohnheiten. Ganz einfach gesagt: Das Vorschulkind kann, da es noch ganz in die Familie eingebunden ist, nur das an neuen Verhaltensweisen übernehmen, woher auch immer, was die Eltern ihm zu übernehmen gestatten. Hier liegt auch die Grenze der sogenannten innovativen Programme, das heißt solcher, die den Handlungsspielraum des Kindes zu erweitern intendieren. Ein Beispiel mag das verdeutlichen.

In den 70er Jahren wurden innerhalb der Sesamstraße einige Filme deutscher Produktion ausgestrahlt, die die zuschauenden Kinder zur Erprobung neuer Verhaltensweisen anregen sollten. Man zeigte etwa, wie zwei Freunde, sieben bis acht Jahre alt, zu spät nach Hause kommen. Der eine wird schon an der Haustür von seinem Vater erwartet. Nach kurzer Strafpredigt bekommt er eine Ohrfeige und geht weinend ins Haus. Der andere bleibt gelassen und sagt zum Vater seines Freundes: „Bei uns wird aber zuerst gemeinsam geredet und nicht gleich geschlagen.“ Er dreht sich um und läßt den verdutzt dreinschauenden Vater zurück.

Die Produzenten wollten wissen, ob sie bei den zuschauenden Kindern Erfolg hatten mit ihrer Absicht, zu alternativem Verhalten anzuregen. Ihre Enttäuschung war groß. Die meisten Kinder identifizierten sich mit dem bestraften Jungen und erklärten: „Richtig, der hätte nicht zu spät kommen sollen.“ Es waren jene Kinder, denen es in vergleichbarer Situation ähnlich ergehen würde. Für sie hatte der Film keineswegs eine verhaltensändernde Wirkung, sie fühlten sich im Gegenteil durch ihn bestärkt.

Daraus ist freilich nicht zu schließen, das Fernsehen habe im Grund nur bestätigende Wirkungen. Schon bei älteren, selbständiger gewordenen Kindern ist die Sachlage anders; bereits der Schuleintritt bedeutet einen wichtigen Einschnitt, da mit ihm eine Ausweitung der Erfahrungsmöglichkeiten gegeben ist. Aber auch bei Vorschulkindern, um bei ihnen zu bleiben, können Fernsehsendungen durchaus den Horizont erweitern. Es sind vorwiegend jene Sendungen, die ein „Wissen über“ etwas bieten: über den höchsten Berg und den längsten Fluß, über Pflanzen und Tiere ferner Länder und ähnliches. Solche Kenntnisse haben weder für den Alltag des Kindes Bedeutung noch sind sie lebenswichtig. Da sie außerhalb des kindlichen Lebensbereichs liegen, können sie auch nicht mit der eigenen Erfahrung kollidieren.

Gleichwohl bzw. gerade deshalb wird das Bild der Heranwachsenden von der großen fernen Welt heute entscheidend durch die Fernsbilder mitbestimmt, und zwar um so mehr, je häufiger und konsistenter, und das heißt je stereotyper sie

sind. Zur Häufigkeit freilich gehört nicht nur, daß etwas häufig auf dem Bildschirm erscheint, sondern auch, daß es häufig gesehen wird. Dies jedenfalls gilt heute als gesicherte Erkenntnis, daß insbesondere Weltbild und Weltorientierung der sogenannten Vielseher durch die Fernsehbilder mitbestimmt werden, nicht zuletzt deshalb, weil ja auch unsere Phantasie durch den Bildschirm beeinflusst wird.

Daß dieses nicht erfahrungsstabilisierte Weltbild gleichwohl von Einfluß ist auf unsere Einstellungen, nicht zuletzt die der Erwachsenen, dürfte unbestreitbar sein. Es ist nämlich zu bedenken, daß jene Bereiche, die außerhalb unserer Erfahrung liegen, nicht unbedingt räumlich fern sein müssen. Auch unsere Vorstellungen von Minderheiten, die mitten unter uns leben, unsere Einstellungen ihnen gegenüber gründen zum größten Teil auf Medieninformationen. Die meisten haben zum Beispiel nie im Leben mit Mördern, Räubern oder anderen Schwerverbrechern zu tun; unsere Vorstellungen und „Erfahrungen“ beziehen wir aus den Medien, vor allem dem Fernsehen. Das gilt für alle, insbesondere aber für Kinder. Der Kriminologe Hans Joachim Schneider formuliert das so: „Die Vorstellungen der Menschen über Kriminalität und Kriminelle gründen sich nicht auf die kriminelle Wirklichkeit, sondern auf das im Fernsehen phantasierte Verbrechen... Es gibt wahrscheinlich kein anderes Feld, in dem die öffentliche Meinung tiefgreifender und falscher durch die Massenmedien beeinflusst wird als auf dem Gebiet des Verbrechens.“⁷

Neben den Fernsehinhalten, die direkt mit den erworbenen kindlichen Verhaltensmustern zu tun haben und deshalb entweder an ihnen abprallen oder sie bestätigen, und neben jenen Inhalten, die jenseits kindlicher Erfahrung liegen, gibt es noch einen dritten Typ. Er ist der für den Pädagogen interessanteste. Es sind jene Programme, die geeignet sind, schon vorhandene Erfahrung der Kinder zu erweitern und zu differenzieren oder neue Erfahrung zu initiieren. Ob freilich ein Kind in der Lage und überdies interessiert ist, das Ferngesehene zusammenzubringen mit seiner Naherfahrung, das hängt letzten Endes von den Eltern ab. Interesse kann es auf Dauer nur haben, wenn es damit nicht ins Leere stößt, sondern bei den Eltern ein Echo findet. Und in der Lage, mit dem Ferngesehenen etwas anzufangen, ist es nur, wenn es ausreichende Naherfahrung hat bzw. ermöglicht bekommen hat.

Die Qualität des familialen Zusammenlebens, oder in Pädagogensprache formuliert: das familienpädagogische Gesamtklima bildet also gewissermaßen den Schlüssel, ob und wie das Fernsehen eine Rolle spielt im Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt, ob und wie Medienaussagen verarbeitet oder nicht verarbeitet werden, ob sie folglich den Orientierungs- und Handlungsraum des Kindes erweitern oder nicht, vielleicht gar eine ohnehin nur schwache Eigenerfahrung überlagern. In einer anregungsreichen Familie wird das Fernsehen zur weiteren Anregung, in einer anregungsschwachen wissen Kinder auch mit dem Fernsehen nichts anzufangen. In der einen Familie ist das Klima so, daß das Fernsehen fast

notgedrungen eine eskapistische Funktion für die Kinder hat, in einer anderen wird es multifunktional genutzt und wieder in einer anderen ausgesprochen realitätsorientiert; und schließlich gibt es inzwischen auch Familien, die in ihrem Verhalten bereits am Fernsehen ausgerichtet sind, die sozusagen ein Fernsehprodukt sind, in ihrem Konsumverhalten wie in ihren Werteinstellungen.

An der Verschiedenartigkeit der familialen Gegebenheiten scheitert auch so mancher gutgemeinte medienpädagogische Ratschlag; die punktuelle pädagogische Intention kann sich gegen die vorgegebene, über Jahre hin aufgebaute Familienstruktur nicht durchsetzen. „Wer nicht fragt, bleibt dumm“, heißt es in der Sesamstraße. Eigentlich müßte man jedesmal hinzufügen: Wer keine Antwort bekommt, bleibt auch dumm; und wer nur dumme, ungeduldige, nichtssagende Antworten bekommt, bleibt es ebenfalls. Kinder aber, die keine Antworten bekommen, werden bald auch keine Fragen mehr stellen, ja sie werden bald keine Fragen mehr haben. Ob es dazu kommt, hängt nicht nur davon ab, daß miteinander gesprochen wird, sondern auch davon, wie gesprochen wird. Die Qualität der Fernsehkommunikation und die der Familienkommunikation bedingen und beeinflussen sich wechselseitig.

Das Problem der Sekundärerfahrung

Wir brechen unsere Skizze hier ab, gehen also nicht auf weitere wichtige Aspekte ein, etwa auf die Bedeutung des Fernsehens für Phantasie und innere Anschauungskraft, vor allem auch nicht auf die späteren Lebensjahre des Kindes, in denen zunehmende Selbständigkeit zugleich Ablösung von der Familie bedeutet. Statt dessen gehen wir noch knapp auf den zentralen Einwand ein, der gegen das Fernsehen und die audiovisuellen Medien überhaupt vorgebracht wird. Er lautet bekanntlich, was diese Medien böten, sei immer nur eine zweite, eine vermittelte Welt, sei immer nur Fremderfahrung, eine Erfahrung aus zweiter Hand; diese aber gehe auf Kosten der direkten, unmittelbaren, primären Erfahrung und trage so zur menschlichen Entmündigung bei.

Nun gibt es zwar tatsächlich gar keine unmittelbare Erfahrung. Auch unsere direkte Umgangserfahrung ist in Wahrheit stets schon sprachlich vermittelt, und in jeder Sprache ist bekanntlich bereits ein Weltbild vorgegeben. Aber sehen wir davon einmal ab.

In der Tat trifft zu, daß die Welt des Kindes immer ärmer wird an Möglichkeiten zu direkten Erfahrungen und Erlebnissen. Auch Spielplätze, selbst „Abenteuerspielplätze“, müssen erst künstlich geschaffen werden. Diese Verarmung der kindlichen Erfahrungswelt hat aber zunächst mit dem Fernsehen nichts zu tun; sie ist Folge der technisch-industriellen Entwicklung – deren Bestandteil freilich auch das Fernsehen ist. Doch mag dessen Faszination auf Kinder noch so groß sein, auch

heute noch ist die beliebteste Freizeitbeschäftigung von Kindern das Draußenspielen, und nicht von ungefähr sehen sie im Sommer weniger fern als im Winter. Sie wollen also unmittelbar erfahren und erleben.

Insofern könnte man fragen, ob vor dem Bildschirm nicht vor allem jener Erfahrungs- und Erlebnishunger gestillt werden soll, der im Alltag kaum noch zu stillen ist. Doch auch wenn es so wäre, ist damit noch nicht die Erfahrung aus zweiter Hand rehabilitiert. Sie soll hier auch gar nicht rehabilitiert werden; ebensowenig soll der Frage nachgegangen werden, ob die quantitative Ausweitung, die Sekundärerfahrung bietet, mit qualitativer Ausdünnung bezahlt werden muß; vielmehr soll es um den Hinweis gehen, daß die Zunahme von Sekundärerfahrung gar kein fernsehspezifisches oder überhaupt medienspezifisches Problem darstellt. Sie ist vielmehr ein Charakteristikum unseres neuzeitlichen Lebens geworden, nicht zuletzt auch längst zu einem Kardinalproblem heutiger Schule. Auch in ihr dominiert die Sekundärerfahrung, wird Vorgefertigtes, Fremdproduziertes angeboten, möglichst zusammengesetzt aus den abgelagerten Resultaten der Wissenschaft. Und für die Lehrer wird es immer schwieriger, die Schüler zum Lernen zu motivieren, erfahrungsstabilisierte Verständnismöglichkeiten zu finden oder zu schaffen, das fremdproduzierte Ferne den Schülern nahe-, es in ihren Erfahrungshorizont zu bringen. Ja manche ministerielle wie auch erziehungswissenschaftliche Verlautbarungen legen die Vermutung nahe, daß man das Problem gar nicht mehr sieht oder sich längst damit abgefunden hat, wenn man nämlich Lernen primär versteht als bloße Übernahme eines vorgefertigten, magazinierten Wissens. Die Rede vom Hinterfragen setzt jedenfalls solche Vorstellung voraus.

Janpeter Kob meint, die Schule sei grundsätzlich nicht in der Lage, die von ihr angebotene Fremderfahrung zur Primärerfahrung der Kinder werden zu lassen. Das Kind lerne im Vorschulalter deshalb so intensiv, weil alle seine Erfahrungen Bedeutung und unmittelbare Konsequenzen für sein tägliches Leben haben, während sein Handeln in der Schule „den erwachsenen Interaktionspartner nur zu distanzierter Beurteilung anregt“⁸. Nun schießt diese These zwar übers Ziel hinaus; denn wenn der Schulanfänger Rechnen, Schreiben, Lesen lernt, so hat das durchaus konkrete Konsequenzen für seinen Alltag. Die These ist aber geeignet, das Problem zu pointieren. In pädagogisch-anthropologischer Perspektive ist nämlich entscheidend, daß Lernen nicht primär stattfinden sollte als Übernahme, Speicherung, Anhäufung von Sekundärerfahrung, von fremdproduziertem, erfahrungsirrelevantem Wissen, sondern auch und möglichst zuerst als Prozeß eigentätiger Aneignung und zumindest partiell auch als Hervorbringung von Wissen, als „entdeckendes Lernen“, wie man früher sagte.

Selbstverständlich ist diese Eigentätigkeit Sache des Kindes selber, doch bedarf sie der Anregung und Lenkung. Das gilt schon für das Vorschulkind. Auch dieses hat ja bereits mit Angeboten von Fremderfahrung zu tun, keineswegs nur in Gestalt des Fernsehens, sondern zum Beispiel auch des Bilderbuchs. Wenn jedoch

das Kind seine ersten Bilderbücher in die Hand bekommt, dann schaut es sie gemeinsam mit einem Erwachsenen an, und während des Anschauens gehen Frage und Antwort hin und her. Auf diese Weise kann es sich Neues aneignen. Vorgefertigte Fremderfahrung kann so vom Kind mit seiner Primärerfahrung in Beziehung gesetzt werden, sei es daß sie in diese integriert wird oder sie bestätigt, sei es daß diese erweitert oder daß neue Erfahrung angeregt wird. Freilich kann das nur auf der Basis schon vorhandener Erfahrung geschehen.

In der Schule ist es das Unterrichtsgespräch, das diesen Prozeß ermöglichen soll. Allerdings hat schon Pestalozzi in seiner Schrift „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ Lehrer und Erzieher davor gewarnt, sich „in das tausendfache Gewirre von Wortlehren“ zu begeben und „Schall und Rede und Wort anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage“ von Erziehung und Bildung zu machen. „Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat.“ Das Gespräch soll also eine Basis aus Primärerfahrung haben, weil es sonst für die Kinder bloßes Hörensagen bleibt. Man mag an diesen Sätzen zugleich erkennen, wie wenig neu das Problem ist.

Zwar haben die audiovisuellen Medien diesem Problem neues Gewicht gegeben, dennoch gilt das Gesagte auch für jene Sekundärerfahrung, die die Medien vermitteln. Auch sie muß vom Kind eigentätig angeeignet werden. Ob es tätig wird, hängt entscheidend von den Gegebenheiten seiner Umwelt ab. Davon war schon die Rede. Leider jedoch gibt es viel zu viele Familien, in denen die Eltern nicht fragen, was die Kinder vom Fernsehen haben, in denen sie statt dessen fragen, was sie selbst vom Fernsehen ihrer Kinder haben, wieviel Zeit und Ruhe sie gewinnen. Ihnen ist das Fernsehen „das sicherste Mittel, um die Kinder ruhig zu halten“, wie Truman Capote schon 1965 in seinem Buch „Kaltblütig“ einen jungen Vater sagen läßt, ironischerweise einen Lehrer. Das Medium Fernsehen ist also auch insofern ein Mittel, als es wie jedes Mittel zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden kann, keineswegs nur zur Bereicherung der kindlichen Erfahrungswelt.

ANMERKUNGEN

¹ A. Gehlen, *Der Mensch* (Bonn 1978) 176f. ² Ders., *Anthropologische Forschung* (Reinbek 1961) 49.

³ F. Neidhardt, *Strukturbedingungen und Probleme familiärer Sozialisation*, in: *Familiensoziologie*, hrsg. v. D. Claessens u. P. Millhofer (Frankfurt 1973) 206. ⁴ Ebd. 211.

⁵ H. Haase, *Kinder, Jugendliche und Medien*, in: *Kinder, Medien, Werbung* (Frankfurt 1981) 226f. ⁶ Ebd. 9f.

⁷ H. J. Schneider, *Das Geschäft mit dem Verbrechen* (München 1980) 200.

⁸ J. Kob, *Soziologische Theorie der Erziehung* (Stuttgart 1976) 51.