

Hans J. Wulff

Besprochensein. Zum symbolischen Kosmos der Medienkindheit

Eine erste Fassung dieses Artikels erschien in: *Arbeitshefte Bildschirmmedien* 64, 1997, S. 59-69.
Bibliographische Angabe der Online-Fassung: <http://www.derwulff.de/2-72>.

Es sind Erwachsene, die über Kindermedien nachdenken, schreiben, urteilen. Es sind Erwachsene, die Kindermedien und deren Texte produzieren. Erwachsene, die sich in die Lage, die Interessen, die Wünsche von Kindern versetzen müssen. Von welcher Art sind die Kinder, in die man sich versetzt? Kinder, die man man auf der Straße findet oder die man im Kopf entwirft? Folgt die Versetzung einem realistischen Entwurf von Kindheit, oder ist sie auf ein imaginäres, mit normativen Vorstellungen durchsetztes Konzept aus?

Die Versetzung ist nicht unschuldig, will ich sagen, nimmt das Kind nicht blind wie einen Erwachsenen, den ich zu verstehen suche und dem ich etwas mitteilen will. Das Kind der Versetzung ist Kind und Klient, klein und beschützenswert, gefährdet und auch zur Unkultur hin bildsam.

Aber die andere Seite, die so oft mißachtet wurde: Kinder sind Medienexperten. Im täglichen Umgang bilden sie Fertigkeiten, Haltungen und Urteile heraus, die uns oft in Erstaunen versetzen.

Nicht nur, weil sie die Fähigkeit zu größter Versunkenheit und Anspannung haben. Sondern auch, weil sie Distanz und Wissen über das haben, dem sie sich aussetzen. Das ästhetische Urteil, das Kinder äußern, ist von einer großen Gewißheit, oft aus dem Moment heraus artikuliert. Die Explikation erfolgt nicht verbal. Aber wie dann? Ich sage: Distanz ist im Spiel. Und ich mittele sie aus Reihen von Beobachtungen, aus Anekdoten.

Methoden

Tatsächlich: Meine Methode ist anekdotisch. Ich berichte Fälle. Zugestoßenes und Zufälliges, keine geplante Forschung. Kein Design, keine Diskussion von abhängigen und unabhängigen Variablen, kein Zeitreihenproblem. Nicht definieren, was die relevante Inhaltseinheit ist. Ich lege hier keinen Wert auf Operationalisierung. Mein Rüstzeug ist das lebendige Alltagsleben von Kindern. Mein Vertrauen

geht darauf, daß sich das Phänomen kindlichen Medienumgangs nur hermeneutisch durchdringen läßt.

Das hängt an der Voraussetzung: Kinder sind besprochen. Aber Kinder sind nicht nur Objekte des sozialen Lebens - sie sind auch Familienmitglieder, sie interagieren, widersprechen, setzen Interessen durch, sind unzufrieden oder glücklich, lachen und mögen die Augen nicht abwenden. Und dabei erobern sie sich die Inseln der Illusion, der Wünsche und der Angst.

Medien - das sind Geschichten, Bilder, spannende und rührende Konstellationen. Sie dienen den Kindern nicht allein als Fenster in die Welt des Sinns, sondern auch der Eroberung des eigenen Ortes. Das folgt keinem biologischen Plan, sondern fügt sich in den jeweils besonderen Kontext. Ohne Kontextwissen kann man kindlichen Medienumgang nicht verstehen.

Die Reziprozitätsunterstellung, die der Kommunikation zugrundeliegt, ist im Umgang mit kindlichem Medienkonsum nicht ganz symmetrisch. Kinder setzen sich im Umgang mit Medien auch mit der Tatsache des Besprochenseins auseinander. Darum ist es nötig, am Fall zu explorieren, wie sie das machen. Ich arbeite anekdotisch, weil ich ein theoretisches Interesse habe. Ich denke an William Stern und die endlosen Protokolle dessen, was seine Kinder gemacht haben, die die Kinderpsychologie begründet haben. Ich denke an Ronald Laings poetische Dialoge mit seinen Kindern. Ich denke an die Empirie des Gesprächs.

Technik

Als Susanne dreieinhalb war, erklärte sie die Kamera als ein Ding mit einer "Kammer" darin, in die man eine Videokassette hineinschieben, die man auch auf dem Rekorder spielen kann.

Susanne macht mich auf eine Werbung aufmerksam. Es geht um ein Haarfärbemittel aus Naturfarben. Man kann die Mannequins nicht mehr erkennen, die

ganz in die natürliche Farbumgebung eingepaßt scheinen.

Susanne: *Wie lange die da wohl dran gebastelt haben...*

Warum gebastelt?

So was wird doch auf dem Computer gemacht!

Ich frage Joris, was eine "Oase" ist. Er definiert. Ich frage weiter, worin eine "Fata Morgana" bestehe. Er stutzt, sagt dann etwas von einem Bild von etwas, was es gar nicht gebe. Unter der Bedingung des Durstes. Ich frage, ob ich denn auch eine Fata Morgana von einem kleinen Jungen wie ihm haben könnte. *Da wird ein Bild gemacht und so groß in die Wüste projiziert, wie im Kino*, kontert er. *Aber klar.*

Stilistik

Ich habe irgendwo gelesen (Bovelet 1997, 19, 450), daß 1995 40.000 Bauernhofplakate zum Ausmalen an Kindergärten verteilt worden sind. Jedes dritte Kind hat die Kühe lila angemalt. Sind ihnen Kühe lila wie in der Werbung?

Die Bereitschaft von Erwachsenen, aus dieser Anekdote heraus ein Lamento über den schlimmen Einfluß der Werbung und den Wirklichkeitsverlust und die Verführbarkeit der Kinder anzustimmen, ist groß. Doch folgt es eher dem Besprechen von Kindheit denn dem Befund. Wer hat davon gesprochen, daß die Ausmalungen realistisch sein sollten? Wer hat festgelegt, daß der Bauernhof auf dem Bild einem Bauernhof ähneln sollte, wie er in der Wirklichkeit herumsteht? Wie sieht ein Bauernhof in der Wirklichkeit überhaupt aus? Zeigten die Bauernhofplakate einen Bauernhof, wie es ihn höchstens noch auf Nostalgie-Veranstaltungen, als Zugeständnisse an den Heimatverein oder in Bilderbüchern für die ganz Kleinen gibt? Die Kuh in Lila erinnert daran, daß unser Kontakt mit dem Landleben höchst indirekt und letzten Endes über Produkte vermittelt ist. Lila Kühe stehen in der Werbung auf Wiesen der Illusion. Die Reinheit der Luft, der Geruch nach Heu und Gesundheit, Sauberkeit und Abwesenheit der Chemie - es sind eigentlich recht abstrakte Kulte einer (der Tradition verhafteten) Natürlichkeit, die in den Bildern der Werbung gefeiert werden.

Die Kinder malen lila Kühe. Sie haben aufgepaßt. Und warum sollten sie sich zu einem photorealistischen Prinzip verpflichten? Sie machen sich nicht ganz frei, könnten ja auch blaue oder gestreifte

Kühe malen. Sie malen Kühe, die etwas signifizieren. Kühe sehen anders aus, daraus lebt die Auffälligkeit der lila Kuh. Hat man die Kinder gefagt, ob sie glauben, Kühen seien lila?

Wir sprechen über James Bond. Wär das denn auch noch ein guter Film, wenn er in Schwarzweiß wär? Joris: *Schwarzweiß mag ich lieber Dick und Doof.* Schwarzweiß: *Dick und Doof.* Farbe: *James Bond.* Ja. *Wegen Blondinen und solchem Kram - für meinen lieben Vater* [Gelächter].

Und Cartoons - lieber in Farbe oder Schwarzweiß? *Manche sind besser in Schwarzweiß (weil da so blöde Farbfehler drin sind), und manche sind besser in bunt. Tom und Jerry sollte eigentlich immer bunt sein.*

Diese Eulrufe!

Passen doch gut dazu, ergänzt Joris.

Wir sehen eine nächtliche Szene in einem Tatort - der mutmaßliche Täter verläßt heimlich das Haus.

Die Kinder gucken einen Film, in dem eine Vierzehnjährige mit zwei Freunden durch die Wüste Kalahari flieht. Unterwegs bietet einer der Jungen ihr eine Lederweste aus Antilopenfell an. Das Mädchen beginnt, ihre Bluse aufzuknöpfen.

Joris vor der Leinwand: *Das sollen wir uns doch nicht ansehen?!:*

Pünktlich drehen sich die Jungen auf der Leinwand weg, das Mädchen entkleidet sich im Off-Screen.

Die Imagination des Kindes entfaltet sich nicht frei, sondern in seinem symbolischen Lernfeld. Es nimmt nicht allein die Stoffe auf, sondern auch die formalen Strukturen. Es könnte gar nicht anders.

Susanne schreibt einen Aufsatz, als beschriebe sie einen Film: *Die Sonne brannte auf ihn hinunter. Sein Pferd war erschöpft. Pedro Teofilio drehte sich um, wo waren seine Verfolger? Hatte er den Hilfssheriff erschossen? Er schaute nach vorn. "Mexiko, Rio Grande," murmelte er vor sich hin. Er schaute sich wieder um. In der Ferne bemerkte er einen kleinen Punkt. Er drückte seine Sporen noch tiefer in die Schenkel des Pferdes. Seine Hand klammerte sich an die Geldtasche. "Reich bin ich," dachte er, "elftausend Dollar." Er blickte sich um, der Punkt*

wurde immer größer. Vom Rio Grande war noch nichts zu sehen. Der Schweiß tropfte ihm von der Stirn herab. Wieder schaute er sich um. Nun konnte er seine Verfolger schon zählen. Es waren sieben Mann. Er schaute nach vorne. Vor sich sah er eine lange Linie. "Rio Grande, Mexiko," sagte er vor sich hin. Das Pferd spürte das Wasser in der Nähe. Es wurde schneller. Doch seine Verfolger kommen immer näher. Noch hundert Meter. Mehrere Schüsse krachen. Sie treffen ihn nicht. Noch zehn Meter. Wieder krachen Schüsse. Das Pferd bricht zusammen. Er klammert sich an die Geldtasche und eilt dem Fluß entgegen. Wieder krachen Schüsse. Er hat den Fluß erreicht. Er durchschwimmt den Fluß und rettet sich auf einen aus dem Dickicht hervorstehenden Aststumpf. Erschöpft kriecht er aus dem Dickicht. Plötzlich hört er es hinter sich rascheln. Er dreht sich um. Ein Indianer, ein Apache. Er schreit. Das Messer dringt ihm in die Rippen.

Das Szenario ist bis in die Satzstruktur hinein einer Parallelmontage nachgebildet, nimmt das Muster der Blickmontage in die Pflicht, operiert mit *reaction shots*. Nachgebildet? Oder artikuliert sie ihre Geschichte in einem Modell von Geschehensauflösung, das zum symbolischen Bestand der Kultur gehört? Dickens, Griffith und Susanne.

Programme

Was sind denn die besten Cartoons?
Du kennst doch bestimmt den einen Film, wo so ein Cartoon alle anderen Cartoons vernichten will - Roger Rabbit!
das ist mein Lieblingsfilm. Vor allem die Kanonenkugel find' ich geil.
Was für eine Kanonenkugel?
Da sind doch solche Kanonenkugeln, die ihn vernichten wollen. Die können doch richtig lenken. Erinnerst du dich denn nicht mehr an diese witzigen Kanonenkugeln, die immer durch die Gegend schießen? Da gibts doch einen Cowboy und eine Liana und noch mehr. 'n tolpatschiger Cowboy ist das aber... Auf jeden Fall: der Cowboy verfehlt denn immer seine Leute, weil er um die falsche Ecke biegt bei einer Kreuzung, und wenn das eine Straße mit Abfahrt ist, dann fährt er immer geradeaus. Der hat irgendwie die Zeit ein bißchen vergessen.

Das kindliche Gedächtnis ist konkret. Oft sind es Spuren, die eher zum Erlebnis als zum Text führen. Die Szene, die erinnert wird, ist nur der Anker, der einen erlebten Inhalt aufruft. Die Szene ist durchsichtig, steht nicht für sich, sondern ist ein Verweis. Darum ist ihre Kontur schwach ausgeprägt: weil *durch sie hindurch* das Erlebnis der Szene abgerufen wird.

Diese erlebnis-, nicht textorientierte Art des Sich-Erinnerns an Texte und Szenen ist ein kognitiver Stil, der sich so auch bei vielen Erwachsenen erhält.

Auch die kindliche Erinnerungserzählung ist konkret. Der Text ist gesetzt, steht präsent vor dem inneren Auge. In der Erzählung *zeigt* das Kind auf den Text, bringt ihn nicht erzählend hervor. Es sind die Pronomina, auf die man die Aufmerksamkeit richten sollte: Weil an ihnen ablesbar ist, daß nicht alles, was die Kinder erinnern, auch ausgesagt ist. Vielmehr ist gerade der Text als Zeigfeld der Erzählung präsupponiert.

Wie muß denn ein Film sein, der gut ist?
Witzig, spannend, und er sollte von Tom und Jerry sein.

Du findest nur Zeichentrick richtig gut?
Nein, James Bond auch, Superman, Batman...
Was ist denn an James Bond so toll?
Was die sich da ausdenken, die Phantasie. Die Station und so.

Die Station?
In einem James Bond-Film hatte einer eine Insel, und die war nur eine Tarnung, das war in Wirklichkeit eine Raketenstartbasis.
Was war gut daran?
Überhaupt, und daß die da zum Schluß in den Weltraum geschossen wurden. Und im Weltraum dann weiter gekämpft haben.

Witzig und spannend. Das heißt auch und zugleich: nicht schmusig, kein Gerede über Gefühle und Betroffenheiten. Joris' Vorlieben sind konsistent. *Blödes Knutschen*, kommentierte er einmal eine retardierende Liebesszene in einem Krimi, ebenso den Zusammenbruch der Spannung beklagend wie neue Aktion einfordernd. Präferenzen umfassen auch bei Kindern eben beides - dem Gegenstand der Wahl steht das Feld der nichtgewählten Gegenstände gegenüber.

Das Modell Bourdieus, subkulturell-stilistische Unterschiede durch voneinander unterschiedene Präferenzmuster darstellbar und abfragbar zu machen, scheint sich auch für die Kindermedienforschung anzubieten. Zumal die Erhebung von Präferenzen der handfesten, ans Konkrete gebundenen Art von Kindern entgegenkommt. Ich biete dir zehn Programme an - was wirst du wählen? wo wirst du verfangen?

Das Prinzip der Präferenz leuchtet gleich ein. Aber das nichtpräferierte Feld ist differenziert und nicht allein durch die Tatsache, nicht Gegenstand der Wahl zu sein, bestimmt. Es macht einen Unterschied, ob man etwas nicht als Lieblingsgegenstand wählt, weil man es ablehnt oder weil man ihm ganz neutral und desinteressiert gegenübersteht. Manches Nichtpräferierte ist Gegenstand aktiver Ablehnung.

Man stößt so auf ein ganz anderes Modell als jenes erste Bild, das einem unwillkürlich, wenn man "Präferenz" hört, das Bild eines großen konsumistischen Kaufhauses aufdrängt, in dem das erlebende Subjekt als Käufer herumläuft und sich beständig den Warenkorb füllt.

Es sind affektive Bindungen, die das Subjekt mit den Gegenständen des kulturellen Feldes vermitteln. Präferenzmuster prägen dem Feld der Angebote ein Profil ein, das je nach dem Grad des Interesses Gegenstände mit einem Zuwendungsindex belegt - Bevorzugung und Ablehnung, aber auch Scheu und größte Vertrautheit, aktive Suche nach dem Gegenstand und wachsamste Vermeidung. Präferenzmuster erweisen sich als affektive Muster, die sich an Ensembles von Stoffen und Genres, von Differenzen und Alternativen, die dem Präferierenden zugänglich sind, entfalten.

Blockaden und Funktionen

Ich frage nach den Funktionalisierungsrahmen, in denen Kinder soziale Erfahrung unter Zuhilfenahme von Vorlagen aus den Medien produzieren. Solche Rahmen sind z.B.: Aufmerksamkeit auf sich ziehen; bestehende Freundschaften ausdrücken; soziale Hierarchien ausdrücken; soziale Kontakte herstellen; Eigenschaften von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit" ausdrückbar machen; die Abgrenzung von Kindern gegen Erwachsene, von Jungen gegen Mädchen, von Russen gegen Deutsche und von Prolos gegen die anderen ermöglichen.

Als Joris im Kindergarten war, erzählte er von einem türkischen Jungen, der die Bewegungen Michael Jacksons imitieren konnte. Er bezeichnete ihn als "weibisch". Als ich ihn aufforderte, das nachzumachen, begann er zu tanzen - in schnellen, eckigen Tanzbewegungen, wie auf einer Bühne, mich als Zuschauer immer im Blick.

Susanne ist sterblich in den Schauspieler Leonardo diCaprio verliebt. Den Film *ROMEO UND JULIA* hat sie schon sechsmal gesehen. Einmal hat sie mich mitgenommen. Ich war geduldet, der einzige Erwachsene in einem Saal voller 13jähriger Mädchen. Susannes einziger Kommentar zum Film: *Schöön...* Ich bin mir sicher, daß sie damit meine Fragen blockiert. Mich heraushält aus ihrer Erfahrung, sie abkapselt und schützt. Der Film ist öffentlich und Geheimnis zugleich.

Das Gespräch zwischen den Generationen findet statt (Barthelmes/Sander 1997). Immer wieder sind es Filme und Fernsehsendungen, die die Gesprächsbrücke entstehen lassen. Gelegentlich geht das Gespräch über in biographisches Erzählen, wird zur Verständigung über das Leben, die Erinnerung, über Wünsche und Enttäuschungen. Das hängt mit dem Status mancher Filme und Fernsehsendungen zusammen - Medientexte werden nämlich manchmal biographisch aufgeladen, werden Merksteile für das eigene Leben. Eigene Themen und Gefühle, Situationen und Emotionen werden so mitteilbar.

Der Film, über den wir sprechen, steht so nicht für sich, sondern ist Teil der Arbeit an der Biographie.

Manchmal färbt etwas ab. Eltern verstehen mehr von dem, was die Kinder bewegt. Und *vice versa*. Wenn man Zugang findet zu den Texten, die den anderen etwas bedeuten. Ich lerne etwas über Susanne, wenn ich ihren Wunschfilmen nachspüre. Familiäres Alltagsleben, mehr nicht: ein nicht abbrechendes Kennenlernen des anderen. Damit verbunden das Erkunden von Andersartigkeit und Differenz.

Daß damit auch verbunden ist die Möglichkeit zum symbolischen Krieg, zum Herabsetzen und zum Diskriminieren der Vorlieben des anderen, ist eine naheliegende Implikation. Dem einen Symbolkomplex einen anderen entgegensetzen, *meinen* von dem der anderen absetzen, eigenes Terrain markieren: Es

geht nicht um die Harmonie der symbolischen Orientierungen, sondern um die Herstellung eines familiären Bezugssystems, das aus Differenzen und Entgegenstellungen besteht.

Susanne hat sich mit ihrer Mutter eine der Sissy-Kassetten geholt, die beiden sitzen friedlich und ergriffen nebeneinander, Taschentücher für die rührenden Szenen liegen bereit. Als der Film schon läuft, baut sich Joris eine Pistole aus Legosteinen zurecht, kommt aus dem Kinderzimmer, stellt sich vor den Fernseher, mit Gesicht und Revolver die beiden Frauen adressierend, und ruft: *Baller, baller... Ich bin der Sheriff!*

Als Susanne klein war, arrangierte sie ihre Barbie-Puppen in einer szenischen Choreographie, die den Seifenopern abgelauscht schien. Die Konstellationen der Puppen glichen wechselnden Schaltplänen von sozialen Beziehungen. Die Distanzen wurden sorgfältig kontrolliert, manchmal korrigiert. Zuwendung und Abwendung lassen sich leicht mit der Stellung des Körpers ausdrücken. Und dazu artikulierte die Kleine halblaut, nur für sich, Dialogstücke, im Verlauf immer wieder in das szenische Arrangement der Puppen eingreifend.

Manchmal stoße ich auf Bilder und Vergleiche, die einzig aus Genrekennntnis gespeist sein können.

Joris: *...da haben zwei mit Baggern miteinander gekämpft, die haben sie gebraucht wie Dinosaurier...*

Ich lese in Kasüschkes Dissertation, daß Erzieherinnen kindliches Fernsehen als Unterhaltungsform ablehnen (1991, 54) und daß über die Hälfte von ihnen KNIGHT RIDER nicht kennen (ebd., 59, 123). Sie verzichten im Kindergarten auf jeden Medieneinsatz (ebd., 22), weniger als die Hälfte hat schon einmal Fernsehsendungen in der Gruppe nachspielen lassen - und nicht einmal jede zehnte hat gemeinsam mit Kindern einen Fernseh- oder Videofilm angeschaut. Das kindliche Lernfeld wird so an einer Stelle zerschnitten, die schmerzhafter nicht sein könnte. Die familiäre Umgebung, in der Medienumgang ausgehandelt und reguliert werden muß, tritt zum schulisch-institutionellen Lernen in ein Spannungsverhältnis.

Ich lese den Abschlußbericht eines Projekts, das das Deutsche Jugendinstitut durchgeführt hat. Barthelmes, Feil und Furtner-Kallmünzer (1991) haben ihren Untersuchungsplan als eine qualitative Studie zum kindlichen Umgang mit Medienformen und -inhalten angelegt - und es zeigt sich schnell, daß sie mit genauer Beobachtung, detaillierter Falluntersuchung und dem Versuch, sich an die Bedingungen und inneren Bedeutungen kindlichen Spielens und Handelns verstehend-nachvollziehend anzunähern, zu ganz außerordentlichen Beobachtungen und Schlußfolgerungen gelangen können. Im wesentlichen konzentriert sich die Untersuchung auf drei Einzelfelder kindlichen Medienhandelns - auf "Medienelemente im kindlichen Spiel", auf "Mediengespräche im Kindergarten" sowie auf die Beschreibung der Beziehungen zwischen "Medienerfahrungen und häuslichem Medienumgang".

Ich lese aus allen Teilstudien heraus, daß Kinder keinesfalls den Medien ausgeliefert sind und fernbestimmt mediale Formen und Inhalte nur reproduzieren. Am besonderen Beispiel kindlichen Spielens: Medienbezüge sind sehr viel seltener, als gemeinhin behauptet und vermutet wird; selbst die schon oft kolportierte überhöhte Aggressivität, mit der Kinder aus dem Wochenende kommen und die manchmal "Montagssyndrom" genannt wird, erweist sich als pures Vorurteil und läßt sich an den Beobachtungen nicht verifizieren. Zum Spiel selbst: Die Kinder adaptieren Medienvorlagen an Spielentwürfe - das Spiel und die ihm innewohnenden Bedeutungen dominieren das mediale Material und nicht umgekehrt. Dabei ist der Umgang mit den Medienvorlagen hochselektiv - es werden insbesondere solche Vorlagen aktiviert und genutzt, die geeignet sind, soziale Beziehungen auszudrücken. Jungen unterscheiden sich deutlich von Mädchen (45ff, passim) - eines der zahlreichen Ergebnisse, das diese Vorüberlegung möglich macht.

In keiner der Studien, die ich gelesen habe, wird nach den gegenseitigen Bildern gefragt, die die Kommunizierenden voneinander haben. Die Anwesenheit der Eltern und Großeltern, der Nachbarn, von Onkeln und Tanten und älteren Geschwistern scheint ausgeblendet zu sein. Hier ist das Kind, die Prozesse der Identitätsbildung, die Differenzierung der Affekte, das Entstehen von Wissen - dort ist der symbolische Rahmen der Gesellschaft. Milieueinflüsse sind unstrittig, Anregungsklima kann befördern oder behindern. Daß Kinder Medien nicht al-

lein in einem symbolischen, sondern auch in einem sozialen Feld nutzen, tritt als Bestimmungsrahmen zurück. Dabei ist die soziale Dimension - die Tatsache der Mitteilung und ihrer institutionellen Rahmen - sogar und insbesondere den Texten wesentlich, die eigens für Kinder gemacht sind.

Textanalyse, die dem nachspürt, in welchen Formen und Strategien sich das Bild des Adressaten im Material nachweisen läßt. Und eine Beziehungsperspektive für die empirische Arbeit in familiären Kontexten. Beides ist von theoretischem Interesse.

Die Reziprozität der Kommunikation macht sich fest an den reziproken Bildern - den Erwartungen, die man aneinander hat, und den Unterstellungen, die man sich gegenseitig macht.

Und eine Spirale von reziproken Fragen läßt sich entwerfen (ganz nach dem Muster, in dem Laing/Philipson/Lee ihr Beziehungsmodell gefaßt haben):

Was halten Sie vom Medienkonsum Ihrer Kinder?
Was glaubst Du, daß Deine Eltern von Deinem Medienkonsum halten?
Was glauben Sie, daß Ihre Kinder von dem halten, wie Sie ihren Medienkonsum beurteilen?
And so on, ad infinitum. Zumindest logischerweise.

Summa

Das symbolische Feld, in dem sich Kinder bewegen, ist wesentlich mitbestimmt durch die Tatsache, daß Kinder und kindlicher Medienkonsum besprochen sind. Kinder sind in der Position der anderen, der Fremden, und die Urteile, auf die sie stoßen, sind ihnen alltägliche Lebensstatsachen, vorgefundenes soziales Umfeld.

Es verwundert nicht, daß das Kind-Modell auf die anderen Fremden übertragen werden kann - auf Wilde und Eingeborene, aber auch auf die Bewohner der alten DDR. Auf alle eben, die noch nicht vollends zivilisiert sind.

Kinder stehen unter Kontrolle, und sie müssen in diesem Kräftefeld von Kontrolle und Besprochensein Identitäten ausbilden. Ihren eigenen Ort in der

symbolischen Ordnung einnehmen. Dazu bedienen sie sich medialer Texte genauso wie Erwachsene. Kinder adaptieren eine symbolische Strategie, die sich kaum unterscheidet von der derjenigen, die die Kinder besprechen. Eine frappierende und - angesichts der Asymmetrie der Kommunikation - paradox anmutende Gleichartigkeit der Funktionen und Strategien: Auf dieser Stufe des Umgangs mit Medien und der Funktionalisierung von medialen Texten sind Kinder und Erwachsene von gleicher Art. Die Strategien des Umgangs mit Texten und Medien unterscheiden sich auch funktional kaum von denen, in denen Erwachsene im Alltagsleben mit Texten umgehen: Es geht hier wie da darum, das symbolische Feld auszuloten, Sinn-, Betroffenheits- und Intensitätsfragen mittels Medien anzugehen etc. Die Prozesse sind nach innen gerichtet wie nach außen, beziehen sich auf Identität ebenso wie auf das soziale Feld, in dem Texte und Medien Bedeutungen tragen über den unmittelbaren Textsinn hinaus, in dem sie Zugehörigkeiten signalisieren und dadurch dazu dienen, Positionen im sozialen Gefüge zu markieren.

Literatur

Ich beziehe mich unmittelbar auf die unten angegebenen Quellen. Alle anderen Anregungen - aus Lektüren und Gesprächen - kann ich hier nicht ausweisen. Den Arbeiten Watzlawicks und Laings, den Autobiographien und Tagebüchern und dergleichen mehr, die die These geformt haben, kann ich ebenfalls nur allgemein danken.

Barthelmes, Jürgen / Feil, Christine / Furtner-Kallmünzer, Maria (1991) *Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele - Gespräche - Soziale Beziehungen*. München: DJI Vlg. Deutsches Jugendinstitut.

Barthelmes, Jürgen / Sander, Ekkehard (1997) *Medien in Familie und Peer-Group. Vom Nutzen der Medien für die 13- und 14jährigen*. München: DJI Vlg. Deutsches Jugendinstitut (Medienerfahrungen von Jugendlichen. 1.).

Bovelet, Rainer: *Werbung und politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Wirkungszusammenhängen unter besonderer Berücksichtigung der Fernsehwerbung seit Zulassung privater Fernsehanstalten*. Aachen: Alano-Herodot Vlg.

Kasüschke, Hans-Peter (1991) *Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen*. Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. 3.).