

Ingegerd Rydin

Kinder im Umgang mit Märchen im Fernsehen

Ergebnisse einer schwedischen Studie

Jungen und Mädchen »lesen« Märchenerzählungen im Fernsehen unterschiedlich – ein Sachverhalt, der auch von der Vorstellung der eigenen Identität in der Gesellschaft abhängig ist.

Die große Anziehungskraft des Fernsehens auf Kinder sorgt von Beginn an für entsprechende Forschung und öffentliche Diskussion. Der »schwarze Kasten in der Ecke« wird oft nur als »Fernseher« mit »Auswirkungen« abgehandelt, als gehe nur eine einzige Botschaft von ihm aus, auf die alle Kinder gleich reagierten. In der heutigen Zeit ist das Fernsehen das wichtigste Medium zur Teilnahme an Erzähltem: Geschichten, spannungsreiche Serien, Seifenopern etc. Dennoch gibt es recht wenig Forschungsergebnisse darüber, wie Kinder das Fernsehen als erzählendes Medium mit ästhetischem Anspruch empfinden. Pionierarbeit leistete auf diesem Gebiet Howard Gardner mit seinem wissenschaftlichen Team, mit dem er vor zwanzig Jahren das sogenannte *Project Zero* an der Harvard Universität durchführte (z.B. Kelly & Gardner 1981). Ich werde mich daher einmal auf das Fernsehen als ein Medium mit Ästhetik konzentrieren und es im Sinn von »Text« untersuchen, der interpretiert und »gelesen« wird – und nicht wie so oft als Medium, dem bestimmte »Wirkungen« zugeschrieben werden.

Text im Fernsehen enthält Codes, zu denen auch Konventionen und Schemata gehören, mit denen der Zuschauer mehr oder minder vertraut ist. Kleine Kinder lernen diese intuitiv mit wachsender Erfahrung im Umgang mit dem Fernsehen. Diese Codes wer-

den als Hilfsmittel zur Entschlüsselung der Gesamtstruktur verwendet – des Erzählinhaltes wie auch anderer erzählerischer Mittel, z.B. wie man Symbole, Gesten, Emotionen etc. interpretiert. Lev Vygotsky (1978) sprach von gesellschaftlich-kulturell erworbenen Zeichen und Werkzeugen, die beim Aneignen neuen Wissens als Mediatoren dienen. Im Falle des Fernsehens sind es die Erzähl-Codes, die einen bestimmten, zur Interpretation benötigten Werkzeugsatz ergeben. James Wertsch (z.B. 1991) führt Vygotskys Rahmentheorie weiter und arbeitet mit dem Konzept des »Werkzeugkastens« als Metapher für Mittersysteme dieser Art.

Mit seiner Theorie über die Wahrnehmung von Kunst und die Aneignung kultureller Codes bietet Pierre Bourdieu (1993) einen Brückenschlag zur Psychologie. Nach Bourdieu wird der Code zur Wahrnehmung von Kunst erlernt und er rüttelt auch am Begriff des »reinen Blickes« (das unverdorbenes Auge, das Kunst erkennt). Er bezieht sich meist auf die dominante oder anerkannte Kultur, wie z.B. bedeutende Werke der modernen Kunst, Literatur oder Musik. Indem man Zugang zu diesem Code besitzt, hat man eine gewisse »Kunstkompetenz«, die mehr oder weniger durch eine übergreifende Erziehung erreicht wird, formal oder außerschulisch. Ein »Connaisseur«, im Gegensatz zu jemandem, der eine entsprechende Ausbildung hinter sich hat, eignet sich Kunstverstand nahezu unbewusst an:

Das unbewusste Beherrschen der Instrumente der Aneignung, welche die Basis der Vertrautheit mit kulturellen Werken darstellt, geschieht durch ein

langsameres Gewöhnen, eine lange Folge »kleiner Wahrnehmungen« [...]. (S. 228).

Bourdieu's Folgerungen treffen auch auf das »Decodieren« von Populärkultur zu: der Kenner zeigt sich vielleicht dadurch, dass ihm sehr feine stilistische Unterscheidungen auffallen. Vielleicht können kleine Kinder zu »Connaisseuren« ihrer eigenen Kultur werden?

Während Bourdieu eine allgemeine Theorie bietet, wie kulturelle Codes erlernt werden, um Unterscheidungen zwischen Individuen und Gruppen zu schaffen, hat Roland Barthes ein System von Erzähl-Codes innerhalb von Texten zusammengestellt. Diese Erzähl-Codes sind ebenfalls kulturabhängig und müssen erlernt werden.

Erzähl-Codes bei Geschichten

Barthes bespricht seine Erzähl-Codes, oder Stimmen, wie er sie auch nennt, in dem Buch *S/Z* anhand einer detaillierten Analyse von Balzacs Roman *Sarrasine* (Barthes 1975). Die Textstruktur, so Barthes, ist eine Verknüpfung von Stimmen oder Modellen des bereits Bekannten, das Leser und Schriftsteller gemein haben, und das über die Grenzen des Texts hinausgeht, um ein Bindeglied zu anderen Texten und zu Kultur im Allgemeinen zu schaffen. Durch diese Codes ist der Text mit dem bereits Bekannten verknüpft.

Die Erzähl-Codes funktionieren als eine Art Strukturierung des Texts, wodurch der Sinn vom Schreiber (Autor) in eine Erzählung gegliedert wird – oder in diesem Fall vom Leser. Wie

Kinder mit Erzähl-Codes umgehen, hat im Allgemeinen mit ihrer *Medienerfahrung* zu tun und liegt in diesem Zusammenhang daran, wie vertraut sie mit den Konventionen des Fernsehens sind. Erzähl-Codes haben somit die Eigenschaft von Konventionen, durch die Geschichten entstehen und die insbesondere durch Zuhören, Lesen oder Anschauen von Geschichten erlernt werden.

Textanalyse und -aufnahme

Wie Kinder mit Roland Barthes' Erzähl-Codes umgehen und sie im Ganzen aufgenommen werden, wurde anhand einer Tele-Märchenstunde untersucht. Insgesamt 86 Kinder im Alter zwischen 6 und 8 Jahren sahen sich die Sendung jeweils paarweise an. Anschließend wurden sie einzeln befragt. Soweit möglich, wurde das Interview in Form eines lockeren Gesprächs geführt. Obwohl ein Leitfaden für die Interviews verwendet wurde, durften die Kinder hiervon abweichen und wurden dazu auch ermuntert. Die Sendung basierte auf einem alten Märchen: *Dornröschen*. Jedoch wurde der Inhalt verändert, um ihn einer postmodernen Zuschauerschaft anzupassen. Die Geschichte spielte in einer Vorstadt und die Rollen waren klischeehaft. Dem Aufbau nach folgte die Geschichte dem klassischen Modell des Volksmärchens (Propp 1968; Vandergrift 1986). Hier ein kurzer Abriss des Inhalts:

Ausgangsszene: Ein junges Paar wünscht sich sehnlichst ein Kind, aber die Frau wird einfach nicht schwanger. Eine Szene deutet an, dass sie beim Arzt war. Danach ist sie sehr traurig. Der Ehemann muss seine weinende Frau trösten.

Die Handlung beginnt: Das Paar adoptiert ein Kind. Irgendwo in Asien findet eine Krankenschwester in einem Korb vor einem Waisenhaus ein Baby, ein Mädchen.

Komplikation/Konflikt: Um die Ankunft des Babys zu feiern, gibt es eine Party. Die böse Freundin der Frau ist auch da; sie hat ihre Katze mitgebracht. Es stellt sich heraus, dass das Baby allergisch auf Katzen ist und Schwierigkeiten beim Atmen bekommt. Die böse Freundin lächelt und macht eine Prophezeiung (den Fluch): Das kleine, beklagenswerte Baby wird seinen 7. Geburtstag nicht erleben. Der Bruder der Frau wird ärgerlich und wirft die böse Freundin hinaus.

Höhepunkt: Das Mädchen wird gesund, wächst auf, und bald nähert sich sein 7. Ge-

burtstag. Wieder gibt es eine Party, wieder taucht die böse Freundin auf. Während der Vorbereitungen wird das Mädchen ungeduldig und geht auf die Straße hinaus. Es findet eine Katze im Auto der bösen Freundin und nimmt sie mit zurück ins Haus, um sie ihrer Mutter zu zeigen, die darüber sehr aufgeregt wird. Das Mädchen fällt in Ohnmacht und stürzt zu Boden. Wiederum wirft der Onkel des Mädchens die böse Freundin hinaus. Die Vorbereitungen für die Party werden abgebrochen. Die Eltern sind vom Schock gelähmt und man sieht sie am Bett ihrer Tochter sitzen.

Auflösung: Ein paar Tage später hört ein Junge, der gerade erst in die Nachbarschaft gezogen ist, von dem Mädchen und wird neugierig. Er radelt zu dem scheinbar leeren Haus und versucht, die Türe zu öffnen, aber sie ist verschlossen. Plötzlich weht der Wind die Türe auf und er schleicht ins Haus. Drinnen ist es dunkel und die Eltern sitzen am Bett ihrer Tochter. Der Junge stellt sich neben das Mädchen und macht »lustige Gesichter« mit seinen Augen. Das Mädchen wacht auf, und der Junge fragt, ob es spielen möchte. Es sagt ihm, dass es allergisch auf Katzen ist, und er antwortet ihr, dass er das gleiche Problem hat. Sie fangen beide zu lachen an und werden Freunde. Schließlich sieht man, wie sie zusammen davonradeln.

Manche der Daten müssen unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechts- oder Altersunterschieden betrachtet werden.

Das Umgehen mit Erzähl-Codes

Das Interview nach der Sendung fand in lockerer Atmosphäre statt und behandelte eine Reihe von Themen, unter anderem Fernseh-Codes und Fernseh-Konventionen. Im Folgenden werde ich auf die Regeln für den Aufbau von Geschichten eingehen – aufgeteilt in die fünf Erzähl-Codes nach Barthes – und aufzeigen, in welcher Weise die Kinder damit vertraut waren:

Der *hermeneutische Code* (die Stimme der Wahrheit) hat mit der Aussage der Geschichte zu tun und vermittelt unter anderem, wie fesselnd eine Handlung ist, d.h. welche dramaturgischen Mittel eingesetzt werden, um im Film Neugierde, Spannung oder Rätselhaftigkeit zu erzeugen. Der hermeneutische Code beschreibt den Weg von der Formulierung einer Frage bis hin zu ihrer Lösung (nach einer Reihe von Neuformulierungen, Hindernissen usw.)

Als die Kinder z.B. danach gefragt wurden, worum es in der Sendung

ging, gab es drei große Unterschiede bei den Interpretationen und Rekonstruktionen der 6- bzw. 8-Jährigen. Die Vorschulkinder erwähnten den Fluch kaum, durch den die Spannung ja entsteht und der die Geschichte erst fesselnd macht, hingegen sprachen die älteren Kinder oft davon (über die Hälfte von ihnen). Für die Jüngeren stand der »realistische« Teil der Sendung im Vordergrund und sie »lasen« eine Geschichte über ein allergisches Mädchen. Für die älteren Kinder stand der »Text« des Märchens stärker im Vordergrund und sie »lasen« die Geschichte als Märchen.

Hinzu kam, dass die kleineren Kinder, vor allem die Jungen, insbesondere von den dramatischen Szenen erzählten und im Kontext hin- und hersprangen. Die älteren Kinder und einige der jüngeren Mädchen dagegen versuchten, der Geschichte in ihrer Gesamtheit gerecht zu werden, und nutzten dazu eine Art Schema. Die 8-Jährigen machten auch deutlichere Schlussfolgerungen als die jüngeren. Das heißt die älteren Kinder versuchten, ihre Erzählungen im Zusammenhang wiederzugeben, während die jüngeren die Szenen nicht bewusst verknüpften. Schlussfolgerungen zu ziehen, ist ein Anzeichen für die aktive Verarbeitung einer Geschichte. Die jüngeren Kinder verarbeiteten die Geschichte jedoch auf andere Weise. Manchmal versuchten sie, die Geschichte durch Nachfragen zu begreifen. Sie wollten von mir wissen, warum bestimmte Dinge so passiert sind, um den Zusammenhang besser zu erfassen. Solche Überlegen deuten ebenso auf eine aktive Verarbeitung hin.

Wenn man die Aussagen der Kinder betrachtet, kann man allgemein sagen, dass die älteren Kinder bedeutend länger erzählten als die jüngeren; ihre Ausführungen enthielten auch Details und Beschreibungen von Nebenhandlungen. Jedoch wurden die dramatischen Szenen im Höhepunkt von den jüngeren Kindern lebhafter beschrieben. Viele der jüngeren Kinder, gerade die Mädchen, waren ausdrucksstark und schienen emotional stärker beteiligt zu sein als die älteren. Bei den älteren Kindern ähnelte der Erzählstil oft, wie Applebee (1978) es nennt,

einer Berichterstattung, die den Blickwinkel des Zuschauers kennzeichnet, hingegen fühlten sich die jüngeren Kinder (besonders die Mädchen) am Geschehen beteiligt.

Wenn jedoch über die Erfahrungen mit Medien z.B. im Rahmen eines Interviews gesprochen wird, sind dabei auch immer sprachliches und erzählerisches Geschick gefordert. Es ist daher zu erwarten, dass die Kommunikationsmuster der Familie und die kulturellen Gepflogenheiten eine Rolle spielen.

In der vorliegenden Studie wurde der sozio-kulturelle Hintergrund der Kinder anhand eines entsprechenden Interviews bestimmt, in dem nach dem Repertoire anspruchsvoller Literatur, aber auch nach kulturellen Gepflogenheiten im Allgemeinen gefragt wurde. Es zeigte sich, dass diejenigen Kinder, die mit anspruchsvollen Büchern aufwachsen, auch besser im Zusammenhang erzählen konnten. Diese Erkenntnis überrascht nicht, aber es zeigte sich auch, dass Kinder, die viel Zeit mit verschiedenen Produkten unserer Kultur verbringen – ob anspruchsvolle Bücher, die beliebteren Comic-Hefte, Videos und Fernsehen – ebenfalls sehr kompetente Erzähler waren. Diejenigen Kinder, die wenig Zugang zu den diversen Medien hatten – Bücher oder audio-visuelles Material –, besaßen die geringste Erzählkompetenz.

Der *symbolische Code* (die Symbolstimme) bestimmt die fundamental gegensätzlichen Pole, die in einer bestimmten Kultur von Bedeutung sind, also zum Beispiel: maskulin-feminin, Veranlagung-Erziehung. Im Fernsehen und in der Fiktion dreht sich die Handlung im Allgemeinen um die Gegensätze »Gut« und »Böse«. In der vorliegenden Sendung ging es beim symbolischen Code um die Farben »Weiß« und »Schwarz«. Die böse Frau war schwarz gekleidet und stark in dunklen Farben geschminkt. Die traurige aber nette Mutter war weiß gekleidet und hatte blond gelocktes Haar. Die Schaffung von Figuren anhand von Farbkriterien ist eine Konvention der Medien und ein kultureller Code, den Kinder lernen müssen. Dieses Stilmittel wird oft in Zeichentrickfilmen be-

nutzt, und natürlich in Märchen. Hier divergierten die Aussagen der Kinder je nach Alter, aber nicht geschlechtsspezifisch. Einige der Kinder, die meisten der jüngeren, verbanden schwarz offensichtlich nicht mit »böse« und weiß nicht mit »gut«. Ein Kind sagte, die Mutter hätte auch rot angezogen gewesen sein können, denn rot ist die Farbe der Güte und Liebe. Ein anderes Kind sagte, die böse Frau war schwarz gekleidet, weil sie schwarze Haare hatte. Ein oder zwei Kinder behaupteten, schwarz sei die Farbe für Leid, und die Mutter war doch traurig, keine Kinder haben zu können – also hätte eigentlich sie schwarz tragen müssen. Ein Teil des Interviews ging darauf ein, dass im Fernsehen Farben dazu benutzt werden, Schauspielern bestimmte Rollen zu übertragen:

Frage: Was bedeutet es, wenn jemand ganz in Weiß oder Schwarz gekleidet ist?

Antwort: *Das bedeutet, dass sie Rollen spielen (.). In jeder Geschichte spielen Personen eine Rolle. Sonst kann man ja keinen Film machen... und man kann es nicht im Fernsehen sehen.*

Frage: Nein, kann man nicht. Was bedeutet es normalerweise, wenn jemand weiße Kleidung anhat? Ist die Person dann gut oder böse?

Antwort: *Gut.*

Frage: Aha, und wenn Leute schwarz angezogen sind, was bedeutet das dann?

Antwort: *Dann sind sie böse. Es macht nichts, wenn sie irgendwie grau angezogen sind.*

(Per, 6 Jahre)

Ein anderer Kommentar:

Vielleicht lag es daran, dass die Mama glücklich war, weil sie das Baby hatte, daher trug sie weiß. Und die andere Frau war ganz in schwarz, weil sie etwas gegen das Baby hatte, sie wollte nicht, dass es da war.

(Sara, 8 Jahre)

Der *semische Code* (die Stimme der Person) arbeitet auf der Ebene von semantischen Bausteinen (Signifikanten), einer weniger abstrakten Ebene als der symbolische Code, um Figu-

ren, Gegenständen und Umfeld Bedeutung zu geben. Bestimmte Konstellationen von Dingen ergeben einen semantischen Baustein, ein »Sem«, oder auch bestimmte Bedeutungen, die einer Figur anhaften; zum Beispiel »die traurige Mutter« oder »die böse Frau«. Durch die Kombination von Merkmalen wie Sprache, Kleidung, Verhaltensweisen und Gestik entsteht eine Figur. Anders ausgedrückt steckt in ihnen die Urform einer bestimmten Wesensart. Solche Wesensarten entstehen in Verbindung mit einem bestimmten kulturellen Kontext sowie durch Darstellungen, die wir durch die Medien vermittelt bekommen.

Um den semischen Code lesen zu können, sind auch bestimmte Alltagserfahrungen notwendig, d.h. eine neidische Person verhält sich in gewissen Situationen auf eine ganz bestimmte Art und Weise, um ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Die Altersunterschiede bei den Kindern waren besonders augenfällig bei der Frage, warum die böse Frau denn so »böse« war. Aber auch der Geschlechtsunterschied spielte hier eine Rolle. Die Mädchen machten »erwachsenere« Rückschlüsse und Erklärungen als die Jungen, sie sagten zum Beispiel, dass sie neidisch oder eifersüchtig war. Mit anderen Worten, die Mädchen, insbesondere die älteren, gaben psychologisch gültigere Erklärungen für das Verhalten der bösen Frau. Vielleicht besaßen die älteren Mädchen größere Sozialkompetenz beim Zusammenhang von Gemütszustand und daraus resultierendem Verhalten als Jungen.

Frage: Du denkst, sie mochte keine Kinder? [bezugnehmend auf die böse Frau]

Antwort: *Nein, ich glaube sie mochte das Baby nicht. Vielleicht war sie neidisch und wollte auch ein Baby.*

Frage: Aha.

Antwort: *Das war es vielleicht.*
(Elsa, 6 Jahre)

Eine weitere Erklärung:

Frage: Warum glaubst du, war sie so gehässig?

Antwort: *Hm, ich glaube, sie war eben eine von den Bösen, oder irgend so etwas.*

Frage: Aha, die Bösen?

Antwort: Ja, glaube ich schon... und sie wollte nicht mehr böse sein. Sie kannte die Tricks der Bösen, weil sie früher alles das gemacht hat, was Böse tun, aber sie war wirklich böse geworden.

(Per, 6 Jahre)

Kulturmerkmale spiegeln sich auch im Referenz-Code (Stimme der Wissenschaft) wider. Hier wird eine Querverbindung auf die Welt außerhalb des »Texts«, also auf »die echte Welt« geschaffen (die selbst ein Produkt der Kultur ist), und zu anderem kulturellen Wissen in Form von Erfahrung mit Medien oder anderen Wissensbereichen (Psychologie, Kritik, Philosophie, Geschichte). Es handelt sich dabei somit um einen textübergreifenden Prozess. Bei der Arbeit mit Kindern ist der Referenz-Code von großer Bedeutung. Hier stellt sich die Frage, ob sie die Kompetenz besitzen, zwischen Fantasie und Realität zu unterscheiden. Oder anders: ist die Geschichte echt oder erfunden?

Die Jungen machten beim Referenz-Code kompetentere Erklärungen als die Mädchen, d.h. ihr Urteilsvermögen hinsichtlich Fantasie und Realität war fortgeschrittener (gemessen an Erwachsenen), was mit einer distanzierteren Einstellung gegenüber der Geschichte zu tun haben könnte. Die Mädchen waren dem Mädchen in der Geschichte emotional stärker verbunden, was sie eher dazu veranlasste, die Geschichte als real zu empfinden. Innere Verbundenheit scheint eine weniger kritische Haltung zu verursachen. Es könnte dafür jedoch auch eine andere Erklärung geben. Es ist denkbar, dass die Jungen eine größere Medien-erfahrung besaßen als die Mädchen und dass sie dadurch die Abweichungen von der Realität besser erkannten. Viele Kommentare der Jungen deuteten darauf hin, dass ihnen die Codes verschiedener filmischer Werkzeuge bekannt waren; außerdem fielen ihnen die Übertreibungen in den Verhaltensweisen der Figuren auf.

Frage: Glaubst du, die Geschichte war echt oder erfunden?

Antwort: Ich glaube, die Leute waren

alle echt, es waren keine Puppen. Und das Haus war echt. Es war auch echt, dass alles verschlossen war und so.

Frage: Aber waren die Dinge, die passiert sind, echt?

Antwort: Die passiert sind? (nachdenklich)

Frage: Oder nicht?

Antwort: Also, ich glaube, der Mann hat die Frau nicht sehr grob rausgeworfen. Er hat sie nicht wirklich geworfen. Vielleicht hat er sie geworfen, aber nicht sehr weit. Vielleicht ist sie auch gesprungen. Das war erfunden. Ich glaube, sie hat nur so getan, als ob sie weinte, als sie Tränen weinte. Das war erfunden [...]

Antwort: War das echt, als sie auf dem Seil lief? (scherzend)

Frage: Hast Du das nicht geglaubt? (lacht leise)

Antwort: Nein, nicht so recht. Das war ein Trick im Film [...]

Antwort: Ich wäre nie in das Auto eingestiegen

Frage: Nein?

Antwort: Nein, wäre ich nicht. Aber ich glaube nicht, dass sie gestorben ist, ich glaube, sie ist nur eingeschlafen oder so.

Ein anderes Kind, ein 6-jähriges Mädchen, war zu Beginn des Interviews fest davon überzeugt, dass die Geschichte erfunden war und es gab eine halbwegs differenzierte Erklärung dafür (»das ist eine Aufführung oder da wird ein Film gemacht«). Auf meine Frage nach dem »Warum« sagte sie, dass so etwas nicht in Schweden passieren kann, außerhalb von Schweden vielleicht, »in der Realität«. Nach dem Weltbild dieses Kindes konnten unangenehme Dinge offenbar in anderen Ländern passieren, aber nicht in Schweden.

Frage: Glaubst du, die Geschichte war echt oder erfunden?

Antwort: Erfunden.

Frage: Woran erkennst du das?

Antwort: Das sind Schauspieler

Frage: Aha. Könnten solche Dinge auch in Wirklichkeit passieren?

Antwort: Nein (nachdrücklich)

Frage: Nein, sagst du. Warum nicht?

Antwort: Sie können im wirklichen

Leben passieren, aber nicht in Schweden

Frage: Nicht in Schweden, aber im wirklichen Leben...

Antwort: Aber nicht im wirklichen Leben.

Frage: Glaubst du also nicht, nein.

(Christel, 6 Jahre)

Barthes' Aktions-Code (Die Stimme der empirischen Forschung) ist ebenfalls textübergreifend. Es ist ein empirischer Code, der sich auf Dinge bezieht, die man schon von anderen Texten her kennt oder gelesen hat. Er besagt, dass wir jede Aktion, die in einer Erzählung vorkommt, in ihrer Folge von Aktionen und durch unsere Erfahrung mit ähnlichen Begebenheiten in anderen Erzählungen verstehen, und dass unsere Erfahrung mit Erzählungen eine Ansammlung von Details ist, die sich in allgemeine Kategorien einordnen lassen – Mord, Rendezvous, Diebstahl usw.

Hier fielen Geschlechtsunterschiede auf. Die Jungen konnten mit dem Aktions-Code besser umgehen als die Mädchen. Ihnen fiel es leichter, in der Geschichte die Parallelen zum Original *Dornröschen* festzustellen. Den Aktions-Code zu entschlüsseln bedeutet, Rückschlüsse zu ziehen, die über die eigentliche Handlung hinausgehen sowie textübergreifende Vergleiche anzustellen. Bei den Jungen gab es ein paar beachtliche Beispiele für textübergreifendes Verständnis:

Antwort: Es ist eine Mischung, und zwar so: man könnte sagen, sie haben ein bisschen von allem genommen.

Frage: Von welchen Geschichten?

Antwort: Ach, von der »Unendlichen Geschichte«, und wie hieß das nochmal, »Dornröschen«.

Frage: Dir ist also aufgefallen, dass es eine Mischung aus einer Reihe von Erzählungen ist?

Antwort: Mhm.

(Peter, 8 Jahre)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Jungen, besonders die älteren unter ihnen, dem Anschein nach – im Gegensatz zu den Mädchen – vertrauter mit Erzähl-Codes waren, die im

Zusammenhang mit den in den Medien vorherrschenden Konventionen standen (Symbol-, Referenz-, Aktions-Code). Wenn es um Alltagsgeschehen geht, neigen die Mädchen wiederum dazu, erwachsenähnlich zu argumentieren. Vielleicht hat ihnen das Interesse am Zwischenmenschlichen (das gut dokumentiert ist) Einblick in den semischen Code gegeben. Daraus kann man folgern, dass Jungen besser mit den Techniken und Erzählweisen des Fernsehens umgehen können, Mädchen hingegen stärker mit den Regeln und Konventionen des täglichen Miteinanders vertraut sind und dieses Wissen zur Interpretation dessen, was sie im Fernsehen »lesen«, heranziehen.

Im Großen und Ganzen schienen die Jungen größere Distanz zur Geschichte zu besitzen, und ihnen gelang es besser als den Mädchen, zu abstrahieren. In der Nacherzählung legten die Mädchen wiederum größeres Gewicht darauf, eine »gute Geschichte« abzuliefern und hielten sich dabei an ein Handlungsschema.



Die Bandbreite der Erklärungen liegt vermutlich in der Hauptsache an der jeweiligen Erfahrung mit Medien sowie anderen artverwandten Erfahrungswerten, z.B. am Schulumfeld. Es gab eine ganze Reihe von Kindern, sogar bei den älteren (etwa ein Drittel), die überhaupt keine Erklärung bereit hatten, und das deutet darauf hin, dass es sich hier keineswegs um eine leichte Aufgabe handelte und eine offensichtliche Interpretation gar nicht so nahe lag. Ein Grund dafür ist, dass bei weitem nicht alle Geschichten so klischeehaft ablaufen wie die vorliegende. Die Kinder sind daran gewöhnt, auch andere Arten von Geschichten zu sehen, in denen die Leute subtiler dargestellt sind und in denen

die Parallele zwischen optischer Erscheinung und Charakter weniger augenfällig ist. Die Kinder, die an dieser Studie teilgenommen haben, sind vielleicht nicht so sehr darauf geschult, in Stereotypen zu denken. Damit Kinder Symbolik erkennen können, müssen sie natürlich bereits früher damit in Geschichten zu tun gehabt haben.

Wie Zeichnungen Konventionen der Medien widerspiegeln

Wir baten die Kinder auch, eine Zeichnung zu der Sendung anzufertigen. Aus den Zeichnungen lässt sich zusätzlich erkennen, welchen Einfluss TV-Konventionen und Codes bei den Kindern haben. Es zeigte sich deutlich, dass die Bilder aus den Medien die visuelle Vorstellungskraft der Kinder beeinflussen.

In der Art und Weise, wie die Kinder an die Sendung zurückdenken und sich eine Szene oder Figur daraus zum Malen herausuchen, erkennt man, wie manche Kinder sich für einen Stil entscheiden, der die Kunstform des Mediums selbst widerspiegelt, wie z.B. Nahaufnahmen und Szenenschnitte. Zeichnungen können auch veranschaulichen, wie Kinder mit bewegten Bildern, der charakteristischsten Eigenschaft des Fernsehens, umgehen. Eine andere Herausforderung besteht darin, aus kurzen Schnittsequenzen oder Einzelaufnahmen eine Situation auf dem Papier zu schaffen. Ein paar Bilder zeigten eine menschliche Figur ohne Kopf und Arme, ein interessanter Aspekt, denn kaum eine Studie, die sich mit der Analyse von Kinderzeichnungen beschäftigt, gibt Beispiele von Menschen, denen der Kopf fehlt. In der Regel handelt es sich um Ganzkörperportraits oder vielleicht Gesichter. Es hat daher den Anschein, als rege Fernsehen zu einer unkonventionelleren bildlichen Sichtweise an. Manche Kinder verwendeten bei der Darstellung der Figuren auch Konventionen aus den Druckmedien; sie malten bekannten Superhelden ähnliche Gestalten oder ließen sich bei ihren Bildern von Comics inspirieren.

Andere kulturelle Konventionen waren allgemeinerer Natur und können keinem bestimmten Medium zugeordnet werden. Viele Kinder verpassten ihrer Malarbeit eine Art Rahmen oder Schema – oder reihenweise Konventionen, die in den Vorschulen und Kindergärten westlich orientierter Kulturen gedeihen. Ein paar der am stärksten verbreiteten Bildschemata oder Konventionen sind beispielsweise: Haus, Mädchen, Junge, Vogel, Blume, Baum, Sonne, Himmel, Fahnenmast, Auto und das »lustige Gesicht« (Lowenfeld u. Brittain 1975). Solche Schemata sind ebenfalls textübergreifend, denn sie werden durch das »Lesen« anderer Kinderbilder erlernt. Mehr noch, dieses Set an visuellen Ausdrucksmitteln wird beim Malen scheinbar in fast zwanghafter Weise angewendet. In der vorliegenden Studie ist der Einfluss solcher Bild-Schemata besonders interessant, denn sowohl die Sendung an sich als auch der Inhalt mit der düsteren Atmosphäre sollte die Kinder eigentlich davon abhalten, bestimmte Bildschemata wie z.B. »Sonne«, »lustiges Gesicht« oder »Blumen« zu benutzen.

Jedoch verwendeten die Kinder häufig Bildschemata, um ein »schönes« Bild zu malen. Diese Kinder zeichneten häufig Elemente aus der Sendung, beispielsweise das Mädchen oder das Auto der bösen Frau, und fügten dem das Schema Sonne, Himmel, etc. hinzu, um eine komplette und harmonische Szene zu schaffen. Ältere Kinder setzten diese Konventionen noch stärker um als jüngere. Auf diese Weise werden die erlernten Regeln für das Bildermalen nicht gebrochen. Diese Regeln oder Schemata werden vielmehr als »Rahmen« genutzt, in den Elemente der Sendung eingefügt werden.

Es stellte sich heraus, dass manche Kinder sehr geschickt die Sprache des Fernsehens einfügten. Sie sprachen auf die Ästhetik sowie auf die filmischen Codes des Fernsehens an. Ebenso zeigt sich klar, wie Kinder einzelne Informationsbausteine, z.B. in Form von Einzelszenen zu einer kohärenten Situation zusammenfügten. Dem Anschein nach spielt das Geschlecht beim Malen eine wichtige

Rolle, und zwar in verschiedener Hinsicht über alle Altersgrenzen hinweg. Es spielt eine Rolle bei der Wahl der zentralen Figur, bei den Farben und dem Gebrauch von Mal-Konventionen. Die Jungen bevorzugten männliche Figuren, die Mädchen malten weibliche Figuren. Außerdem suchten sich die Mädchen gerne traditionell weibliche Szenen heraus, die Jungen dagegen wählten ihre Themen auf der Basis von »männlichen Werten«. Die Verwendung der Farben deutet in dieselbe Richtung: die Mädchen wählten Pastelltöne wie rosa und violett, was von den Jungen abgelehnt wurde, die ihrerseits rot, blau und grün bevorzugten. Die Sendung drehte sich ohne Zweifel um Frauen; die Geschichte sowie Szenerie sprach Mädchen stärker an. Dies erleichterte es den Mädchen, ihre eigenen Gefühle und Gedanken in die Zeichnungen einfließen zu lassen. Die Sendung entsprach ihrem eigenen Verständnis der Dinge. Die Jungen andererseits befanden sich in einem Dilemma. Hinsichtlich Inhalt und Stil widersprach die Sendung ihren männlichen Normen. Wie lösten sie dieses Dilemma? Es gab Zeichnungen, in denen die weiblichen Figuren männliche Züge bekamen. Ein Junge machte aus der bösen Frau eine Batman-Superheld-Figur. Jungen neigen auch dazu, männliche Figuren und Gegenstände in die Bildmitte zu bringen, obwohl sie in der Sendung untergeordnete Rollen spielten. Einige Zeichnungen konzentrierten sich auf das Auto, obwohl es in der Sendung nicht weiter im Vordergrund stand.

Die Geschichte im Fernsehen diente den Kindern als »Rohmaterial«, um ihrer Fantasie über interessante Szenen freien Lauf zu lassen. In den Kinderbildern finden wir eine andere Art des »Lesens« vor als in den Inter-

views: ein »Lesen«, das mit der Vorstellung von der eigenen Identität in der Gesellschaft als Junge oder Mädchen sehr eng verbunden ist. Dem Anschein nach haben die Zeichnungen die Frage der Identifikation mit sich selbst begreiflich werden lassen. Man könnte auch sagen: Es ist eine Frage der Projizierung erlernter geschlechtsspezifischer Merkmale, die darüber eine Aussage treffen, was der weiblichen oder männlichen Welt zuzuordnen ist.

Ein solcher Prozess der Transformation und Adaption zeigt, wie Assimilation und Akkommodation (Piaget 1954) funktionieren: wie Kinder mit neuen Informationen umgehen, um diese in bereits existierende kognitive Strukturen einzufügen. Offensichtlich brachten die Kinder unterschiedliche »Interpretationsrahmen« bzw. Denkschemata und Vorstellungen beim Anschauen der Sendung mit ein; das zeigt sich sowohl im Interview als auch in den Zeichnungen. Eine Reihe bereits verankerter Denkstrukturen kommen im Umgang mit Medien und ihrer Verarbeitung zum Tragen. Diese Strukturen ziehen bestimmte Denkweisen und Interpretationen nach sich und lassen so verschiedene Arten des »Lesens« zu. Sie ergeben sich aus dem sozio-kulturellen Kontakt und entwickeln sich schließlich zu festen Denkschemata. Eine Netz von Mechanismen zur Strukturierung sind daher nötig, um Fernsehgeschichten zu begreifen, manche sind dauerhaft, andere eher zufällig, jedoch treten alle mehr oder minder in Erscheinung und beeinflussen den Aufnahmeprozess.

Somit legen die Medien zusammen mit anderen sozio-kulturellen Erfahrungswerten die Landkarte in den Köpfen der heranwachsenden Generation in der westlichen Welt an. Man

sieht jetzt schon, wie die visuelle Sprache des Fernsehens die Denkweise junger Menschen verändert. Junge Regisseure und Produzenten bedienen sich einer anderen visuellen Sprache als ihre Vorgänger; sie ist von der kommerzielleren Aufmachung des Fernsehens geprägt: Hohes Tempo, viele verschiedene Kameraperspektiven usw. werden oft als Stilmittel benutzt, und das sind Codes oder Schemata, die es früher bei Film und Fernsehen nicht gab. ■

ANMERKUNG/LITERATUR

Dieser Artikel basiert auf dem Buch: Rydin, Ingegerd: *Linköping Studies in Arts and Science, No. 142. Universität Linköping 1996.*

Applebee, A. N.: *The child's concept of story. Chicago: University of Chicago Press 1978.*

Barthes, R.: *S/Z. London: Cape 1975.*

Bourdieu, P.: *The field of cultural production. Essays on art and literature. Cambridge: Polity Press 1993.*

Kelly, H.; Gardner, H. (Hrsg.) *Viewing children through television. San Francisco: Jossey-Bass 1981.*

Lowenfeld, V.; Brittain, W. L.: *Creative and mental growth. (6. Aufl.) New York: Collier-Macmillan 1975.*

Piaget, J.: *The construction of reality in the child. New York: Basic books 1932/1954.*

Propp, V.: *Morphology of the folktale. Austin: University of Texas Press 1968.*

Vandergrift, V.: *Child and story. The literary connection. New York: Neal-Schulman Publ. 1986.*

Vygotsky, L. S.: *Mind in society. The development of higher psychological processes. In: Cole, M.; Steiner, V. John; Scribner, S.; Souberman, E. (Hrsg.). Cambridge, Mass: Harvard University Press 1978.*

Wertsch, J. V.: *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action. Cambridge, Mass: Harvard University Press 1991.*

DIE AUTORIN

Ingegerd Rydin, Ph. D., ist Assistant Professor am Dept. of Media and Communication der Halmstad University, Schweden.