Burkhard Fuhs/Maya Götz/Leonie Herwartz-Emden/Elke Schlote/Angelika Speck-Hamdan

Lernräume statt übergroßer Zeigefinger

Internationale Lernsendungen aus pädagogischer Perspektive

Der Artikel untersucht, welche Lernkonzepte Kinder in ihrer Entwicklung fördern, und diskutiert Lernumgebungen, die in Sendungen des internationalen Kinderfernsehens angeboten werden.

Menschen können nicht nicht lernen. Wir lernen immer und überall. Auch Kinder lernen ständig und sie lernen jedes Mal, wenn sie fernsehen, unabhängig davon, ob dies von FernsehmacherInnen intendiert ist und von Eltern und PädagogInnen gutgeheißen wird. Die Lernumgebung »Kinderfernsehen« ist eine ganz eigene Lernwelt, denn anders als etwa in Schule oder Kindergarten ist Fernsehen fast immer Teil der kindlichen Freizeit in der Familie und wird vom Kind selbst gewählt. Die für ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge notwendige theoretische Rahmung muss entsprechend – aus den diversen theoretischen Ansätzen der Erziehungswissenschaft – eine sein, die die vom Kind selbst gewählten Lernwege verständlich macht und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung in den Mittelpunkt stellt. Die Humanistische Pädagogik mit konstruktivistischer Ausrichtung bietet einen solchen Ansatz. Sie stellt den Lernenden, seine Erfahrungen und Bedürfnisse in den Vordergrund. Das pädagogische Ziel ist, den Einzelnen in seiner Entwicklung zu stärken. Durch angstfreies Lernen, Anerkennung und Achtsamkeit und durch Angebote, die Selbsttätigkeit, eigenes Handeln und Denken fördern, sollen Kinder ermutigt werden, ihre Fähigkeiten auszubilden und die Grenzen ihrer Welt zu erweitern.

Kinder handeln auch beim Fernsehen, in ihren Vorlieben und Ablehnungen, subjektiv sinnhaft. Sie brauchen Angebote, die sie in ihrem positiven Selbstwertgefühl bestärken und ihnen helfen, sich emanzipativ zu entwickeln und sich gelingend in der Welt zu beheimaten.

Welches Verständnis von Lernen ist für die Stärkung von Kindern hilfreich?

Lernen ist ein Aneignungsprozess

Kinder eignen sich die Welt durch Lernen an, jeden Tag und überall. Es gibt keinen Trichter, mit dem man Kindern Wissen einflößen kann. Das Kind ist kein leeres Gefäß, in das eine Lernsendung – möglichst geschickt – Wissen einfüllt. Der Prozess des Lernens bleibt immer eine Tätigkeit, die von den Kindern ausgeht und nur aus der Perspektive der lernenden Person verstehbar ist.

Lernen verlangt Aneignungsprozesse, bei denen das lernende Individuum in der es umgebenden Welt agiert und sich diese Zug um Zug erobert. Informationen werden aus der Umwelt aufgenommen, verarbeitet und zu einem kleinen Teil in das bestehende kognitive System eingeordnet. Dies ist ein konstruktiver Prozess, bei dem neues Wissen und Theorien vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen und Verarbeitungsmuster entwickelt, geprüft, verworfen oder bestätigt werden. Im Kopf jedes/jeder Lernenden wird die eigene Realität individuell (re-)konstruiert (vgl. Speck-Hamdan, 2005). Lernen ist dabei keine isolierte Faktenaufnahme, sondern es werden immer auch die Emotionen memoriert, die beim Lernen empfunden wurden, und meist auch die Herkunft des Wissens und die Strategie, mit der sich etwas angeeignet wurde.

Ansätze einer Rezeptionsforschung, die von einem humanistischen Menschenbild ausgehen, verstehen auch die Fernsehrezeption als aktiven Aneignungsprozess, bei dem das Kind mit dem angebotenen Material für sich Sinn herstellt und sich sein Wissen von sich, der Welt und ihren Zusammenhängen konstruiert (vgl. z. B. Buckingham, 2005 und 2008; Bachmair & Kress, 1996; Livingstone & Bovill, 1999).

Lernen ist immer in Identitätsbildungsprozesse eingebunden

Lernen ist nie nur ein emotionales Aufnehmen von Information. Es ist immer eine Integration von Neuem in die vorhandenen inneren Bilder von

der Welt und sich selbst. Lernprozesse sind stets auch Teil von Identitätsbildungsprozessen und folgen damit grundlegenden Tendenzen der kindlichen Selbstbildungsprozesse (vgl. Schäfer, 2005). Offenheit für die Integration von Neuem wird nur stattfinden, wenn sich das Kind sicher und nicht bedroht fühlt. Wenn es kann, wird ein Kind nur Lernumgebungen und Inhalte suchen, die ihm angenehm sind, die es als lustvoll erfährt. Dies gilt auch für das Lernen mit dem Fernsehen, denn nur, wenn das Kind das angebotene Material für seine Identitätsbildungsprozesse nutzen kann, sich in ihm wiederfindet, sich als Individuum ernst genommen und nicht in seinem Selbstbild bedroht fühlt, ist Lernen möglich.

Lernergebnisse finden im Freiraum statt

Was ein Individuum aus einer Lernsituation nachhaltig gewinnt, ist nicht detailliert vorhersagbar und kann auch nicht vollständig gesteuert werden. Nachweisbar ist jedoch, dass traditionelle Lernbilder von Bestrafung und Belohnung nicht das erreichen, was sie sollen. Zuckerbrot und Peitsche, der übergroße pädagogische Zeigefinger und die Moralpauke stärken Kinder nicht. Mit Angst lernt niemand gut. Demütigungen können Kindern das Lernen schwer machen oder es ganz verhindern. Lerninhalte verbinden sich bei einer Demütigung mit negativen Gefühlen, etwas, das Kinder vermeiden möchten, indem sie die negative Lernsituation (und die mit ihr verbundenen Inhalte) so weit als möglich vermeiden.

Eine laut verkündete moralische Ermahnung führt nicht zur Veränderung der inneren Einstellung, auch wenn sie noch so oft wiederholt wird. Ethisches Handeln entsteht, wenn ein Mensch selbst etwas als richtig und sinnhaft erkennt und anerkennt. Kinder lernen in Freiräumen, die ihnen Möglichkeiten zum Erproben und Erkennen eröffnen. Es ist also nicht der äußere Reiz (etwa die moralische Phrase eines Erwachsenen), sondern die Situation (die zum Beispiel eine spannende Geschichte sein kann), die das Kind herausfordert, neues Wissen und neue Kompetenzen zu erwerben und sich neue Freiräume und ein gestärktes Bild von sich selbst zu erobern.

Pädagogisch professionelles Handeln heißt in diesem Sinne, dass Erwachsene den Kindern attraktive Lernräume eröffnen und ihnen gleichzeitig Freiräume für eigene Lernprozesse zugestehen. Es gilt, Lernprozesse vorzubereiten und anzubahnen, sich dann aber zurückzunehmen und das Kind mit seinen eigenen Lernprozessen in den Mittelpunkt zu stellen. Entwickelt das Kind dann weitere Fragen oder sucht es nach neuen Strategien, die Welt zu verstehen, ist dies der optimale Zeitpunkt, dem Kind weitere Wissensinhalte für seinen individuellen Lernprozess anzubieten.

Für Lernen mit dem Fernsehen heißt dies entsprechend, dem Kind Räume zum Sich-Hineindenken und Mitfühlen zu geben, es sich dann aber seine eigene Position bilden zu lassen. Es ist also nicht die auf der Oberfläche mitgelieferte Botschaft, die wertvoll ist, sondern der Raum, der einem Kind gelassen wird, um sich selbst weiterzubilden.

Anknüpfungspunkte und Lernwege: Jeder Mensch lernt anders

Durch ihre bisherigen Lernerfahrungen haben Kinder unterschiedliche präferierte Wege zur Aneignung der Welt entwickelt. Gerade auch beim Lernen mit dem Fernsehen sind 7 Lernzugänge identifizierbar (vgl. Reich, Speck-Hamdan & Götz, 2005):

- Zahlen und Fakten: Einige Lernende sind von Zahlen und Fakten begeistert, lassen sich von ihnen erstaunen und faszinieren. Sie orientieren sich in ihren Wahrnehmungen gerne und immer wieder an konkreten Daten.
- Kontext durch Erzählung: Einige Kinder lernen besonders gut, wenn der Inhalt in einer Erzählung präsentiert wird. Geschichten setzen für diese Lernenden kognitive und imaginative (und auch emotionale) Anknüpfungspunkte für das weitere Interesse.
- Logische Probleme: Einige Kinder setzen sich besonders gerne und nachhaltig mit Sachinhalten auseinander, wenn sie durch Widersprüche oder Paradoxe angeregt werden. Rätsel und geistige Herausforderungen gewinnen ihre Aufmerksamkeit, und mit Neugier gehen sie der Frage nach, wie der logische Widerspruch zu erklären und zu lösen ist.
- Existenzielle Fragen: Emotionale Ansprache und Anknüpfung an existenzielle Fragen, Mitleid und Suche nach Gerechtigkeit sind für einige Kinder der Einstiegspunkt in Themen. Dosiert und nicht moralisierend eingesetzt, können soziale Lebensthemen zu einem hohen Involvement mit einem Lernangebot führen.
- Ästhetischer Zugang: Einige Kinder lernen besonders gut mit den Sinnen, sie sind sensibilisiert für Aussehen, Klang, Rhythmus, Farben, Design, Schnitt und Tempo. Die ästhetische Gestaltung eines Lernangebots bietet ihnen im Sinne des griechischen Aísthēsis – Wahrnehmung – einen sinnlichen Zugang zu den Inhalten.
- Beziehungszugang: Der Zugang über persönliche Problemlagen und Empfindungen anderer Menschen ist für einige Lernende der geeignete Weg, um in ein Thema einzusteigen. Eine Sachdarstellung kann z. B. dadurch an dramatischer Tiefe gewinnen, dass die Kinder sich mit dem Thema über eine Beziehungsebene identifizieren.
- Handlungsorientierter Zugang: Für einige Kinder ist der Zugang zu einem Thema vor allem handlungsorientiert und weniger intellektuell. Ausprobieren und Tun sind für sie der beste Weg, sich mit Dingen lernend auseinanderzusetzen.

Menschen haben durch ihre bisherigen Lernerfahrungen oft einen oder zwei Wege für sich entdeckt. Um möglichst vielen Kindern Zugang zu den Inhalten zu ermöglichen, legt die Lernpsychologie sehr viel Wert darauf, dass Lernenden nie nur ein Weg eröffnet werden sollte, sondern dass multimodale Zugänge für unterschiedliche LernerInnen der beste Weg für die attraktive Gestaltung von Lernräumen sind.

Mädchen lernen anders, Jungen auch

Kinder wachsen in eine Kultur hinein, in der Menschen bereits bestimmte Bedeutungen haben und in Kategorien eingeteilt sind: »Mädchen – Junge«, »einheimisch – ausländisch«, »alt – jung« oder »arm – reich«.
Kinder wachsen in der Regel in diesen Kategorien auf und setzen sich mit ihnen auseinander: Was heißt es, Mädchen oder Junge zu sein, was einheimisch oder zugewandert? Stereotype über diese Zuordnungen prägen ihr Selbstbild und immer auch ihre Lernwege in die Welt.
Geschlechterspezifische Sozialisationsprozesse legen zum Beispiel Mädchen häufiger Selbstreflexion, Kommunikation und ein Sich-in-Beziehung-Sehen nahe. Entsprechend sind viele Mädchen geschlechtertypisch mehr in kommunikativen, reflektiven Lernumgebungen zu Hause, die eine beziehungsorientierte Ein- und Anpassung fordern.
Jungen, bei denen besonders die handlungsorientierten Zugänge und Hierarchisierung gefördert werden, finden sich dagegen tendenziell in den rationaleren Lernumgebungen gut zurecht, und viele können eher den Fakten- und Zahlenweg als Anknüpfungspunkt nutzen.
Ähnlich wie anhand der Kategorie »Geschlecht« lassen sich auch entlang der Kategorien »Milieu« oder »kulturelle Hintergründe« Tendenzen zu bestimmten Lernwegen finden, nicht zuletzt da bestimmte Aneignungswege auch innerhalb der Familie besonders gefördert werden. Aufgabe professioneller Pädagogik ist es, dies im ersten Schritt als Wissen um besondere Chancen für Anknüpfungspunkte und Sensibilitäten zu nutzen, um dann aber auch gezielt auszubalancieren und zu erweitern. Nur eine Pädagogik der Vielfalt kann das Potenzial heutiger Kinder umfassend fördern (vgl. Prengel, 2006).
Aufgrund des heutigen Wissens um die Art, wie Kinder nachhaltig lernen, sich Welt- und Selbstbilder konstruieren und zu moralischen Urteilen kommen, sind mittlerweile viele neue Erziehungsmethoden entstanden. Es ist deutlich geworden, dass Methoden und Einstellungen zum Kind, die noch für frühere Erwachsenengenerationen als selbstverständlich galten, nicht zum erwünschten Ziel führen. Befehl und Gehorsam, Angst und Schläge, Druck und Demütigung, Belehrung und Zurechtweisung schaffen mehr Probleme als dass sie die Kinder motivieren, sich mit Interesse und Spaß auf den anstrengenden Weg des Lernens einzulassen.
Aktuelle Pädagogik muss sich auf den neuesten Erkenntnisstand stützen, aktuelle Problembereiche erkennen und Kindern Lernumgebungen bieten, die sie befähigen, sich Kompetenzen anzueignen und ein profundes Vorwissen aufzubauen. Nur wenn wir den Kindern zutrauen, dass sie auch in ihrer Freizeit aus eigenem Interesse lernen, können Fernsehangebote eine Bereicherung für den lernenden Lebensweg heutiger Kinder sein.

Begeisterung, Selbsttätigkeit, positive Lernsituation und Motivation

Ohne das begeisterte selbsttätige Lernen der Kinder, ohne eine positive Lernsituation und ohne eine hohe Motivation der Kinder für die Sache ist jede Lernsendung, auch wenn sie Erwachsene noch so gut bewerten, sinnlos.

Mit pädagogischer Brille geschaut: welche Lernumgebungen Kinderfernsehen bietet

Was kann diese pädagogische Perspektive für die Einschätzung von Kinderfernsehsendungen einbringen? Was heißt es, wenn eine Kindersendung lernorientiert ist und was ist »pädagogisch wertvoll«?
In einem Workshop trafen sich die AutorInnen dieses Beitrages, um gemeinsam Sendungen aus dem Pool des Katalogs »Quality in Children's TV Worldwide« (2011/2012) zu besprechen. Dieser Katalog der Stiftung PRIX JEUNESSE enthält 345 Sendungen aus 70 Ländern, die qualitätsorientierte Sender und Produktionsfirmen als ihre besten Produktionen der letzten 2 Jahre einreichten.
Es gibt – so ein erstes Ergebnis – viele unterschiedliche Ansätze, das Lernen von Kindern mit Kindersendungen zu fördern. Insgesamt zeigen die Sendungen eine große Bandbreite von pädagogischen Lernvorstellungen, es werden unterschiedliche Lernräume aufgespannt und sehr unterschiedliche Vermittlungsstrategien erprobt. Als Formatformen für das Lernen dominieren wissenszentrierte Sendungen, in denen Inhalte gezielt vorstrukturiert und didaktisiert aufbereitet werden. Erwachsene erkennen und akzeptieren solche Angebote sehr schnell als Lernsendungen für Kinder. In einigen anderen Formaten wird das zu vermittelnde Wissen in fiktionale Geschichten integriert oder Inhalte werden etwa in Gameshows oder Teamspielen präsentiert. Die Kinder und Jugendlichen werden mit Aufgaben herausgefordert, die sie mit Wissenserwerb lösen müssen. Eine weitere Form sind Dokumentationen, in die Wissenselemente gezielt eingewoben sind. Aus dieser Bandbreite der Formatformen wurden einige Sendungen für die weitere Analyse ausgewählt und mit einer pädagogisch-professionellen Perspektive hinsichtlich gelungener Momente und Optimierungschancen interpretiert.

Best Practice: Gelungene Lernräume in Kinderfernsehsendungen weltweit

Unabhängig von Genre oder Format finden sich im Pool »Quality in Children's TV Worldwide« (2011/2012) ausgesprochen positive Ansätze für eine Beförderung von selbst gesteuerten, motivierenden Lernangeboten für junge FernsehzuschauerInnen.

Wissenssendungen zu relevanten Themen

In der Sendung *Du bist kein Werwolf* (WDR) werden Informationen zu eher tabuisierten Themen (Pubertät und körperliche Entwicklung) gegeben. In einer Folge wird die körperliche Ausstattung des Jungen anhand der Vorhaut des Penis diskutiert und demonstriert, wie man Genitalien sauber hält. In einem humorvoll nachgestellten Szenenspiel wird auf das Thema »Tattoo« eingegangen. 2 ModeratorInnen, ein Mann und eine Frau mit jugendlichem Aussehen, führen humorvoll durch die Beiträge und erklären zusätzlich verschiedene Zusammenhänge, ohne zu moralisieren.

Die genannte Sendung ist eine klassische Wissenssendung, die ein für Preteens bedeutsames Thema aufwirft. Die Informationen sind präzise, mit einer klaren Strukturierung und vielfältigen Anschlussmöglichkeiten. Mit Leichtigkeit und Humor wird ein potenziell peinliches Thema aufgegriffen und ausgesprochen offen präsentiert. In den Beiträgen, wie dem zum Aussehen der Vorhaut, werden individuelle Verschiedenheiten von Menschen betont und beim Thema »Tattoo« wird z. B. aufgezeigt, wie wichtig es ist, seinen eigenen Weg in Absprache mit seinem sozialen Umfeld zu finden. Ein gelungenes Beispiel, das viele Prinzipien qualitätsvoller Wissenssendungen aufgreift (vgl. Reich, Speck-Hamdan & Götz, 2005).

Kindern erklären, was ihnen wichtig ist

A Newsround Special – My Autism and Me (CBBC, GB) zeigt sensibel, überraschend und authentisch Rosie, ein selbstbewusstes eloquentes Mädchen, das mit Autismus lebt (s. Abb. 1 sowie ExpertInnendiskussion in dieser Ausgabe). Aus ihrer Perspektive erklärt sie in aufeinanderfolgenden Interviewteilen, was Autismus bedeutet und welche Ausprägungen Autismus haben kann. Die Sendung führt die ZuschauerInnen entlang der subjektiven Sichtweise Rosies in die eigenen Lebenswelten von Kindern mit der Diagnose Autismus. Am Ende erzählt Rosie, warum sie diesen Film gemacht hat, während Szenen aus dem Dreh zu sehen sind. Abschließend formuliert sie: »Das Leben mit Autismus ist manchmal hart, aber es macht mich zu der, die ich bin. Der Autismus macht mich anders, aber auch einzigartig und zu etwas Besonderem.«[1]

Die Protagonistin berichtet von eigenen Erfahrungen mit Autismus und wirkt dabei ausgesprochen kompetent. Sie wird als eigenständig wahrnehmend, handelnd und reflektierend vorgestellt und inszeniert. Die ZuschauerInnen erfahren aus der Perspektive der Erzählerin, wie sie sich selbst sieht und wie Begegnungen mit anderen aussehen. Außerdem erhalten sie vielfältige Informationen über das Leben mit Autismus, mögliche Ausformungen und deren Bedeutung für das Alltagsleben. Dies schafft Betroffenheit und mögliche Identifikationspunkte für die ZuschauerInnen auf der Beziehungsebene. Die Bilder sind stark und spürbar. Das Selbstbewusstsein sowie die Stärke und Kongruenz der jungen Protagonistin, die sehr überzeugend mit sich und ihrer Art des Andersseins umgeht, rühren an. Die Darstellung schafft auch Anknüpfungspunkte ästhetischer Art, und der dargestellte Alltag der verschiedenen Kinder mit Autismus zeigt, ohne dass etwas beschönigt wird, keineswegs nur Leidenswelten. Zusätzlich werden durch eingeblendete Zahlen und Fakten sowie die Kontextualisierung von Einzelschicksalen in einem größeren politischen Kontext Lernangebote für wissensorientiertes Lernen geschaffen. Durch die Visualisierung des Produktionsprozesses am Ende der Sendung wird zudem ein medienkompetenzstärkender Moment eingebaut. Die Sendung kennzeichnet sich selbst als gemacht, wobei sie eine Haupthandelnde hat: Rosie. Ein gelungenes Beispiel für einen fallorientierten, personenzentrierten Zugang zu einem bedeutsamen Thema, das sonst kaum angemessen zur Sprache gebracht wird.

Das Lernprojekt eines Vorschulkindes im Mittelpunkt der Handlung

In der Sendung *Growing Sprouts* (KRO, Niederlande) fährt Gabriela eine Schubkarre mit Gartenwerkzeug zum Beet. Begleitet von der Mutter harkt sie die Erde und pflanzt mit viel Sorgfalt die Setzlinge. »Das hab' ich gut gemacht«, stellt sie fest. Mit 2-dimensionaler kindernaher Animation wird das Wachsen der Pflanzen symbolisiert und schließlich rufen Kinderstimmen den Namen der gewachsenen Pflanze: »Rosenkohl.« Gabriela erweist sich in der Sendung zunehmend als kompetente Gärtnerin, der es gelingt, die Faszination des Wachsens im Garten zu transportieren (s. Abb. 2).

Der Beitrag zeigt, wie Rosenkohl gepflanzt, gehegt und geerntet wird und er verzichtet vollständig auf erklärende Worte. Es wird einfach gezeigt, was Gabriela macht, und in ihren Handlungen, eingebettet in intensive Gartenbilder, wird die Faszination des Gärtnerns präsent. Das selbst initiierte und durch Handeln geprägte Lernprojekt eines Kindes wird mit der Kamera verfolgt. Eine erwachsene Begleitperson ist anwesend, hält sich im Hintergrund und wird im Bild etwa durch das gezielte »Abschneiden« des Kopfes in der Kameraeinstellung als nur begleitend symbolisiert. Der Akt des Pflanzens ist deutlich körperlich handelnd mit Anstrengung inszeniert. Der Garten selbst wird in ästhetischen Bildern dargestellt, Tiere und Pflanzen zeigen einen dichten, abgeschlossenen, fast romantischen Raum, in dem die Protagonistin handelt. Die Dauer des Wachsens wird durch eine kindernahe, fantasievolle Animation repräsentiert. Die notwendige Mühsal eines solchen Projekts wird gezeigt, aber die Freude und stille Konzentration führen zu einer positiven Konnotation: Es ist ein lustvolles Arbeiten. Durch die ästhetisch hochwertigen Bilder und das ausgefeilte Sounddesign sind die Bilder erfahrbar. Nicht zuletzt durch die Aufnahmen von am Strauch wachsendem Rosenkohl und das genussvolle Hineinbeißen des Mädchens in sein selbst gepflanztes und geerntetes Gemüse wird ein glaubhafter neuer Zugang zur gesunden Ernährung angeboten – ganz ohne erhobenen Zeigefinger. Ein gelungenes Beispiel für ein Empowerment der Kinder.

Inhalte poetisch und ästhetisch zugänglich machen

In der Sendung *Fun with Japanese* (NHK, Japan) werden klassische japanische Kinderreime auf verschiedenste Weise gesungen, getanzt und inszeniert. Beispielsweise öffnet ein ca. 4-jähriges Kind einen Reistopf, in dem dann, immer wenn der Deckel geöffnet wird, kleine, wie Wichtel aussehende tanzende Kinder einen Reim aufsagen (s. Abb. 3 und 4 sowie ExpertInnendiskussion in dieser Ausgabe).

Reime und Sprüche sind typische Begleiter der Kindheit, aber in diesem Beitrag wird das Poetische in einer Weise aufgegriffen, die Kindern zunächst nicht sehr nahe zu liegen scheint: Reime als Teil des traditionellen Erbes. Ein klassischer Kinderreim wird inhaltlich und poetisch zugänglich gemacht, indem er in unterschiedlichster Weise variiert und symbolisiert wird. In immer neuen Bildern entsteht ein visueller Raum um den Kinderreim, der neue Sichtweisen und überraschende Perspektiven eröffnet, Achtsamkeit fördert und Lust am Spiel mit Sprache eröffnen kann. Es werden spielerische ästhetische Zugänge geschaffen, die eine positive Konnotation von traditioneller Kinderkultur in einer modernen Interpretation ermöglichen. Die Einbindung in kleine narrative Kontexte ermöglicht die Verknüpfung des traditionellen Reims mit Alltagskontexten.

JoNaLu (ZDF): Die beiden Mäuse Naja und Jo und ihr kleiner Freund, der Käfer Ludwig (3-D-animierte Figuren), wollen ein Picknick machen. Ihr Ausflug führt sie aus dem Haus, über den See, wobei sie in einen Sturm kommen und dem (russischsprachigen) Maulwurf begegnen, der ihnen den Weg zum Erdbeerfeld weist. Eingebunden in die Geschichte sind wiederkehrende Lieder mit einfachen, entsprechend abgestimmten Bewegungen, die die Hauptfiguren einsetzen, um sich zu motivieren, sich Mut zu machen oder einfach, weil es Spaß macht. Mit einem weiteren Reim merken sie sich links und rechts.

Die Sendung erzählt vor allem eine vorschulaffine Geschichte, die Kinder

vor dem Bildschirm zum Mitmachen mit allen Sinnen und dem ganzen Körper animieren soll. Eingebunden in Tanz und Musik, in Spannung und Humor sind Sprachübungen zur deutschen Sprache für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Bewährte Methoden des Total Physical Response, der Verbindung von Bewegung und Worten zur mehrfachen Verankerung von Worten im Gehirn, kommen zum Einsatz (vgl. Kirch, 2008).

Diese Lernmomente sind fließend in den Verlauf der Geschichte eingebaut. Der Medientext ist so angelegt, dass er zur Interaktion auffordert, die ZuschauerInnen werden aber nicht penetrant unter Mitmach-Druck gesetzt, sondern eher spielerisch aus dem Sitzen ins Tun gelockt.

Der Aufforderung folgt so auch keine Pause, die Kinder können also mitmachen oder nicht, die Mäuse und der Käfer jedenfalls haben großen Spaß und zeigen das auch. Für den Fall, dass Kinder vor dem Fernseher passiv verharren, entsteht keine unangenehme Leere und Unterbrechung des Erzählflusses, es wird kein pädagogischer Zeigefinger ausgefahren.

Angeboten werden Anknüpfungspunkte durch narrative Einbindung in diverse ästhetische Momente. Durch die Anlage der Tierfiguren und ihre Hinwendung zu den ZuschauerInnen vor dem Bildschirm, aber auch durch die freundschaftlichen Interaktionen, wird ein handelnder Zugang geboten. Durch die spannenden Momente in der Geschichte werden existenzielle Anknüpfungspunkte bereitgestellt. Eine für Kinder sehr attraktive, pädagogisch wertvolle Sendung.

Neben diesen Beispielen ausgesprochen gelungener Umsetzung moderner Lernansätze in Sendungen für Kinder finden sich jedoch auch Sendungsbeispiele, bei denen mit professionell pädagogischem Blick Optimierungschancen auszumachen sind.

Wo liegen Optimierungschancen?

Die Brucherfahrung:
Der Lerninhalt ist aufdringlich inszeniert und unangenehm spürbar

Ein typischer Eindruck in einer Reihe von lernorientierten Sendungen für Kinder ist eine didaktische »Brucherfahrung«, die im Verlauf der Sendung spürbar wird. Zu Beginn werden die Kinder mit einer spannenden Geschichte motiviert, damit sie im zweiten Teil der Sendung die Inhalte lernen, die ihnen präsentiert werden. Häufig ist der Anfang einer Geschichte durch das Agieren von kindernahen Figuren in Alltagssituationen geprägt. Die Textform legt das emotionale Involvement nahe, eine Identifikation mit den Charakteren wird angeregt. Dann verändert die Sendung plötzlich ihren Rezeptionsraum: Die Geschichte geht verloren, und rationale Wissensformen verdrängen den Identifikationsraum. Nicht mehr das Verfolgen und Mitleben einer Geschichte stehen im Mittelpunkt, sondern die systematische Vermittlung von Lerninhalten. Die Akteursperspektive wechselt und die Kinder verlieren Handlungsoptionen an eine höhere »Bildungsinstanz« (Erwachsene, ExpertInnen, Lexikon). Die Narration wird zur (süßen) Verpackung eines (bitteren) Lerninhalts. Der Dialog wird zum Monolog. Die Sendung »switcht« sozusagen in den Lernmodus, und dieser ist dann zum Teil belehrend oder sehr faktenorientiert.

Während diese Lerninhalte in einigen Sendungen für Kinder kein störendes Element sind, sondern den Rezeptionsgenuss und die Fantasie der Handlungsmächtigkeit sogar noch erhöhen, ist es jedoch vermutlich meist eine eher unangenehme Erfahrung, vor allem dann, wenn die Geschichte nicht zu Ende erzählt wird und die ProtagonistInnen, mit denen sich die Kinder gerade erst angefreundet haben, in den Hintergrund gedrängt werden.

Wissen lässt sich nicht eintrichtern …

… oder per Zuckerbrot und Peitsche antrainieren.

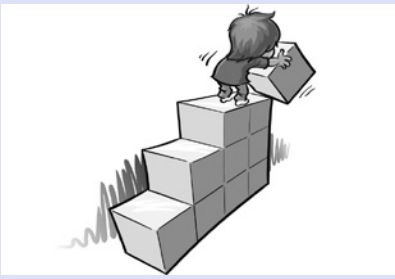
Kinder lassen sich weder (zumindest nicht dauerhaft) in vorgeformte Boxen pressen …

… noch entwickeln sie sich ausschließlich nach den Vorgaben von Erwachsenen.

Eine Laissez-faire-Haltung ohne Orientierung ist eine Überforderung des Kindes.

Ein modernes pädagogisches Lernverständnis muss immer von der individuellen Entwicklung ausgehen, gibt Nährstoffe und Orientierung zur richtigen Zeit und lässt das Kind wachsen.

Es stellt Herausforderungen, gibt Sicherheit und Hinweise zur rechten Zeit, …



… sodass sich das Kind selbstbestimmt sein Wissen aufbaut …

… und sich die Welt selbst erschließen kann.

Der Gedanke der Fernsehverantwortlichen, einen trockenen, langweiligen Inhalt, die »bittere Pille«, in einen attraktiven Mantel (Zuckerguss und Glanzpapier) zu hüllen, ist durchaus nachvollziehbar und hat eine lange pädagogische Tradition. Es erinnert an den Song aus Disneys *Mary Poppins,* »Wenn ein Löffelchen voll Zucker bittere Medizin versüßt«, was sich in diesem Fall auf Lebertran auf einem Löffel weißem Zucker nach einem Regenspaziergang bezieht. Was vielleicht in anderen Kontexten funktionieren mag, birgt beim Fernsehen die Gefahr, dass Kinder ihre Motivation verlieren und sich vom Programm abwenden. Und: Nach dem heutigen Wissensstand ist weder ein unangenehm schmeckender Löffel Lebertran bei gesunder Ernährung notwendig, noch Rohzucker besonders gesundheitsförderlich.

Aus humanistischer pädagogischer Perspektive ist zu fragen: Werden hier Kinder als selbstbestimmte Lernende wirklich ernst genommen? Warum sollte ein Lerninhalt so langweilig sein, dass man ihn mit ganz anderen, wesensfremden Dingen versüßen muss? Haben wir uns genügend angestrengt, den Inhalt selbst für Kinder wirklich interessant zu machen, oder vertrauen wir unserem Konzept nicht und denken, wir bräuchten eine motivierende Verpackung? Für nahezu jeden Inhalt lassen sich – so eine mögliche Arbeitshypothese für Lernsendungen – für Kinder attraktive Anknüpfungspunkte und attraktive Aufbereitungsformen aus dem Inhalt an sich finden.

Abwertung und Beschämung

In einigen Sendungen wird – meist in den Anfangsszenen – das Nichtwissen oder das Fehlverhalten von Kindern bzw. KinderrepräsentantInnen inszeniert. Die Kinder erscheinen als defizitär und die Sendung erhebt den Anspruch, sie aus dieser Situation des Mangels durch Wissen zu befreien. Ein Beispiel:

Kinder sitzen im Kreis und spielen mit Dinosaurierfiguren, wobei jedes Kind seinen Dinosaurier mit dem jeweiligen korrekten biologischen Namen benennt. Die Hauptfigur weiß den Namen ihres Spielzeugs aber nicht. Eine Wissenslücke, die Entsetzen und soziale Ausgrenzung hervorruft, denn nur ein Kind, das seinen Saurier beim Namen nennen kann, darf mitspielen. Alle schauen den unwissenden Helden und seine namenlose Spielfigur an und ziehen entsetzt die Luft ein. Dies ist der Beginn einer (Lern-)Reise, in der das Kind den Namen des Dinos sucht.

Oder:

Die Lehrkraft stellt eine Aufgabe und ein kleines Tier (KinderrepräsentantIn) kann die Aufgabe nicht lösen. Alle drehen sich entsetzt um und verspotten es. Dies ist der Beginn einer Wissenssendung.

Ein weiteres Beispiel:

Ein kleines Tier (KinderrepräsentantIn) übt begeistert an einem großen Baum Karate, indem es gegen diesen tritt. Ein größeres Tier kommt und belehrt es, dass es dies nicht tun darf, denn Bäume sind wichtig. Das kleine Tier fragt dann brav, warum Bäume wichtig sind, was der Beginn für eine Wissenseinheit über Bäume im Allgemeinen ist.

Dies sind nur kleine Szenen, deren eigentlicher Sinn die Motivation der nun folgenden eigentlichen Wissenssendung ist. Die Lebenswelt der Kinder, ihre Interessen und Gefühle sind nur ein methodischer Aufhänger für ein Lernprogramm, das die Welt der Kinder weniger ernst nimmt als die Lernvorstellungen der Erwachsenen. Von der Perspektive des zuschauenden Kindes ausgehend, das sich auf die KinderrepräsentantInnen eingelassen hat, wird es mit der Beschämung der ProtagonistInnen quasi selbst mit abgewertet. Hat es eine der anderen Figuren als Anschlussfigur genutzt, kann es dieser Falle zwar entgehen, aber auf Kosten von anderen und mit dem Wissen, dass solche Situationen eine potenzielle Krisensituation darstellen. Beides ist mit Angst vor Scham und Abwertung verbunden und nicht erstrebenswert.

In der pädagogischen und psychologischen Forschung gilt inzwischen als erwiesen: Tadel, Beschämung und Er-

niedrigung erschweren inhaltsbezogenes Lernen. Oftmals machen solche Faktoren Lernen nahezu unmöglich, da das Individuum nach einer solchen Verletzung zunächst alle Energie auf die Verarbeitung dieser emotionalen Erfahrung und auf das Aufrechterhalten seiner Identität verwenden muss. Es besteht die Gefahr, dass die empfundenen negativen Gefühle an das Lernerlebnis und damit auch den Inhalt geknüpft werden. Unwissen mit einer Beschämung zu unterlegen, ist meist kontraproduktiv. Ein nachhaltiger Lernprozess sollte eingebettet sein in Wertschätzung, Anerkennung und zum Beispiel Fehlerfreundlichkeit.

Fazit

Das Ziel von Kindersendungen, insbesondere wenn sie sich selbst als qualitätsvolle, lernorientierte Sendungen begreifen, muss sein, Kinder in ihrem Selbstbildungsprozess anzuregen und einen freudvollen Zugang zu Wissen und Wissenserwerb zu ermöglichen. Dies heißt, Lernräume abzubilden und aufzuzeigen, die zwar vorstrukturiert sein können, aber ohne den Versuch, die Kinder zu vereinheitlichen oder allgemeingültige Botschaften zu oktroyieren. Es heißt, verschiedene Anknüpfungspunkte zu bieten, denn jedes Kind ist verschieden. Es heißt aber auch, Kindern zu vertrauen.

Die Erschließung der Welt ermöglichen

Wenn Kindern der Raum zum Lernen gegeben wird, werden sie diesen zur Selbsterweiterung und in Richtung eines verantwortungsvollen Handelns gegenüber sich und anderen nutzen. Qualität im Kinderfernsehen heißt insofern, Kindern etwas geben zu wollen; nachhaltiger und wertvoller ist es jedoch, Kindern die Erschließung einer Welt zu ermöglichen. Hierfür brauchen sie Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und vor allem Lernräume. Kindern das Lernen zuzutrauen heißt auch, sie nicht kindertümelnd zu bespaßen, sondern ernsthafte Lernräume zu ermöglichen und eine Welterschließung zu eröffnen, die von Kindern und Erwachsenen ernst genommen wird. Dies kann nur mit Humor, Neugier, Spannung und Identifikation gelingen und nicht mit Zeigefinger, Beschämung, Belehrung und Druck. ■

ANMERKUNG

[1] *Übersetzt aus dem Englischen: »Living with autism can be hard sometimes, but it makes me who I am. Autism makes me different but also unique and special.«*

LITERATUR

Bachmair, Ben (1996). Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. *Opladen: Westdeutscher Verlag.*

Bachmair, Ben & Kress, Gunther (Hrsg.) (1996). Höllen-Inszenierung »Wrestling«. Beiträge zur pädagogischen Genreforschung. *Opladen: Leske und Budrich.*

Buckingham, David (2008). Children and media: A cultural studies approach. In Kirsten Drotner & Sonia Livingstone (Hrsg.), The international handbook of children, media and culture *(S. 219-236). Los Angeles: Sage.*

Buckingham, David (2005). A special audience? Children and television. In Janet Wasko (Hrsg.), A companion to television *(S. 468-486). Malden, Mass.: Blackwell.*

Hutterer, Robert (1998). Das Paradigma der Humanistischen Psychologie: Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. *Wien: Springer.*

Glasersfeld, Ernst v. (1999). Konstruktivistische Anregung für Lehrer: Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre. In Herta-Elisabeth Renk (Hrsg.), Lernen und Leben aus der Welt im Kopf *(S. 5-18). Neuwied: Luchterhand.*

Kirch, Michael (2008). Sprachenlernen mit dem Fernsehen. Können Programme das Lernen einer zusätzlichen Sprache fördern? TelevIZIon 21*(2), 44-47.*

Kirch, Michael & Speck-Hamdan, Angelika (2007). One, two, three mit Dora, Elefant und Co. Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. TelevIZIon 20*(1),18-23.*

Livingstone, Sonia (2008). Making sense of television. The psychology of audience interpretation. *London: Routledge.*

Livingstone, Sonia & Bovill, Moira (1999). Young people, new media. *London: London School of Economics and Political Sciences.*

Prengel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. *Wiesbaden: Opladen.*

Reich, Kersten, Speck-Hamdan, Angelika & Götz, Maya (2005). Qualitätskriterien für Lernsendungen. TelevIZIon 18*(2), 86-90.*

Schäfer, Gerd (Hrsg.) (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. *Weinheim: Beltz.*

Speck-Hamdan, Angelika (2005). How children learn. The construction of the world in children's heads. TelevIZIon 18*(E), 4-9.*

DIE AUTORiNNEN

Burkhard Fuhs, Dr. Dr. habil., ist Professor für Lernen und Neue Medien, Schule und Kindheitsforschung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

Maya Götz, Dr. phil., ist Leiterin des IZI und des PRIX JEUNESSE INTERNATIONAL, München.

Leonie Herwartz-Emden, Dr. phil. habil., ist Professorin für Pädagogik und geschäftsführende Direktorin des Zentralinstituts für didaktische Forschung und Lehre an der Universität Augsburg.

Elke Schlote, Dr. phil., ist freie Mitarbeiterin am IZI, München.

Angelika Speck-Hamdan, Dr. phil. habil., ist Professorin für Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, München.