

Hans Bühler  
Klaus Giel  
Hans-Gerd Heinen

## Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht

### Teilcurriculum Fernsehen / Kommunikation

(Der hier aufgenommene Text wurde von Klaus Giel verfaßt.)

Ernst Klett Verlag Stuttgart

Erstfassung 1. Auflage 1977

ISBN 3-12-123890-6

Dieser Band entstand unter Mitwirkung der Verlagsredaktion Grundschule.  
Mitarbeit an diesem Werk: H. Hepfer, Redaktionsleiter.

Zu diesem Teilcurriculum gehören:

Grundmaterial	12381
Arbeitsatz	12382
Arbeitsheft	12383
Rasterspiel	12384
Argumentierspiel	12385
Arbeitsfolien	12386
Lehrerband	12389

Unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ erscheinen in den Sparten G-Theorie, G-Forum und G-Modelle des Ernst Klett Verlags in loser Folge die Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung“, das aus Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk gefördert ist und unter der wissenschaftlichen Leitung von Klaus Giel und Gotthilf Gerhard Hiller an den Pädagogischen Hochschulen Reutlingen und Esslingen in Verbindung mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (Lehrstuhl Andreas Flitner) durchgeführt wird. Arbeiten, die im Umkreis dieses Projektes entstanden, aber nicht aus Mitteln der Stiftung gefördert sind, erscheinen ebenfalls unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“. Zu diesen letztgenannten Arbeiten gehört das vorliegende Werk.

## Inhalt

1.	Vorbemerkungen .....	7
2.	Von der Möglichkeit, in der Schule übers Fernsehen zu reden ....	8
2.1	Von dem ungebrochenen Glauben der Schule an die emanzipierende Kraft des Rasonierens .....	11
2.2	Von der Mündigkeit <i>des</i> Fernsehpublikums .....	15
	1. Exkurs: Anmerkungen zur Ausgewogenheit des Fernsehprogramms .....	
2.3	Die Kehrseite der Emanzipation .....	23
2.4	Fernsehmonstren als Identifikationsangebote für Kinder .....	26
2.5	Fernsehen als Weltausstellung .....	28
2.6	Möglichkeiten der Gegeninszenierung? .....	31
3.	Fernsehen als Thema von Unterricht.....	36
3.1	Fernsehen als alltägliches Handlungsfeld .....	36
3.2	Didaktische Erwartungen als Konstruktionsregeln für Materialien und Unterricht .....	40
	2. Exkurs: Zur Formulierung von Lernzielen in offenen Curricula .....	44
3.3	Intentionen zum Teilcurriculum Fernsehen .....	46
3.31	Sehgewohnheiten und Fernsehprogrammstrukturen .....	46
3.32	Fernsehen als Massenkommunikation .....	48
3.33	Fernsehen als Anlaß zum Argumentieren .....	51
3.34	Kinder- und Werbesendungen .....	52
3.35	Bildübertragungen .....	54
[4.	Beschreibung der Materialien zum Teilcurriculum Fernsehen und Hinweise zu ihrer unterrichtlichen Verwendung .....	56
4.1	Materialien zur Analyse von Fernsehprogrammstrukturen .....	56
4.2	Materialien zu Fernsehen als Massenkommunikation .....	62
4.3	Materialien zu Fernsehen als Anlaß zum Argumentieren .....	66
4.4	Materialien zu konkreten Fernsehsendungen .....	73
4.5	Materialien zur Bildübertragung im Fernsehen .....	77]

5.	Unterrichtsplanung im Beispiel: Argumente und Urteile zum Fernsehen .....	82
5.1	Versuch, Fernsehkonflikte objektivierend aufzuarbeiten .....	83
5.2	Kriterien zur Aufarbeitung des Fernsehprogramms gewinnen und anwenden .....	92
5.3	Durch Fernsehen erzeugte Verhaltensweisen des Publikums .....	98
5.4	Vorbereitung und Durchführung eines Planspiels zu Fernsehkon- flikten .....	101
6.	Sachtexte .....	110
6.1	Artikel 5 des Grundgesetzes der BRD .....	110
6.2	Staatsvertrag über die Errichtung der Anstalt des öffentlichen Rechts „Zweites Deutsches Fernsehen“ .....	110
6.3	Einschaltquoten nach INFRATAM .....	120
6.4	Gegenüberstellung der Programmschemata ARD - ZDF .....	123
6.5	Tagesablauf der bundesrepublikanischen Bevölkerung an einem durchschnittlichen Werktag, aufgegliedert nach „Produktion“, „Regeneration“ und „Freizeit“ .....	125
6.6	Fernsehkonsum von Kindern .....	125
6.7	Zur Finanzierung des Fernsehens .....	126
6.8	Entwicklung der Teilnehmerzahlen .....	128]

## 1. Vorbemerkungen

Dieser Stückeband ist als Einführung in das CIEL-Teilcurriculum „Fernsehen“ und als Handreichung zum Gebrauch der dazu entwickelten Unterrichtsmaterialien gedacht.

Statt einer Darstellung der Gesamtkonzeption des mehrperspektivischen Unterrichts, wie sie in anderen Veröffentlichungen der CIEL-Gruppe geleistet wurde, wird im vorliegenden Band versucht, einen theoretischen Standpunkt, von dem aus das Fernsehen als „Weltausstellung“ erscheint, zu formulieren. Von da aus sollen unterrichtliche Aufgaben sichtbar gemacht werden, auch solche, die wir noch keineswegs im Griff haben. In dem im engeren Sinne didaktischen Teil (3. Kapitel) wird Rechenschaft über die Intentionen abgelegt, unter denen die Materialien zur Erschließung von fünf ausgewählten Themenbereichen (Fernsehprogrammstrukturen / Fernsehen als Massenkommunikation / Fernsehen als Anlaß zum Argumentieren / Kinder- und Werbesendungen / Bildübertragung) eingesetzt werden können. Diese Intentionen wurden gewonnen im Versuch, das Verständnis von „Handlungsfähigkeit dem Fernsehen gegenüber“ auszulegen. Die von uns entwickelten Materialien werden im 4. Kapitel detailliert beschrieben. Es handelt sich dabei um ein Analysenspiel, ein Argumentierspiel, ein Rasterspiel und um ein Arbeitsheft. Diese Materialien haben den Nach- oder auch Vorteil – wie man's nimmt –, daß sie sich zum großen Teil von herkömmlichen Unterrichtsmedien sowohl vom Äußeren als auch von den hinterlegten Ideen, vor allem aber auch vom unterrichtlichen Ansatz her stark unterscheiden. Wir wollen deshalb im 4. Kapitel auch Vorschläge machen, wie man mit den einzelnen Materialien im Unterricht umgehen kann. Diese Vorschläge sind nicht systematisch und nicht vollständig; es sind Stichworte für den Lehrer, die seine unterrichtliche Phantasie so anregen sollen, daß er nicht wieder zum Unterrichtsbeamten werden muß. Das 5. Kapitel stellt Entwürfe zu Unterrichtsarrangements exemplarisch vor.

Das 6. Kapitel bringt schließlich eine Zusammenstellung von Sachtexten. Diese sind als Grundlageninformation für den Lehrer gedacht, können aber auch als Unterrichtsmaterialien verwendet werden.

## 2. Von der Möglichkeit, in der Schule übers Fernsehen zu reden

In einer öffentlichen Antrittsrede läßt Jean Paul im zweiten Kapitel seiner *Levana* einen eben erst an das „Johanneum-Paulinum“ berufenen Lehrer seine Freude darüber ausdrücken, daß die Erziehung wenig wirke und „daß Schulerziehung so wie Hauserziehung weder üble Folgen habe noch andere“. „Ich bin so glücklich“, darf der Lehrer bei Jean Paul bekennen, „daß ich uns allen eine ruhige Überzeugung von dieser Folgenlosigkeit zuführe: so trage ich vielleicht dazu bei, daß wir alle unsere schweren Ämter leicht und heiter bekleiden — ohne Aufblähen — mit einer gewissen Zuversicht, die nichts zu fürchten braucht“<sup>1</sup>.

Es ist schwer zu sagen, was einem Lehramtskandidaten in unseren Tagen widerfahren würde, wenn er Ähnliches dächte und verlautbarte. Der Lehramtskandidat Jean Pauls wird jedenfalls entlassen – und eben dadurch „instand gesetzt, von seinen Mitlehrern den Abschied, den er öffentlich bekommen, eben so zu nehmen, und dabei die Wichtigkeit des Lehrstuhls, den er zum zweiten und letztenmale bestieg, so eindringlich als anging zum Texte seiner kurzen Abschiedsrede zu machen“<sup>2</sup>. Diese stellt Betrachtungen darüber an, „wie stark eine gute Erziehung eingreife ins Herz der Zeit“.

Wer mit Betrachtungen über die pädagogische Wirksamkeit oder den erzieherischen Nutzen des Unterrichts über das Fernsehen, das inzwischen mit der Werbung zusammen zu einem überaus beliebten Unterrichtsgegenstand avanciert ist, beginnen möchte, findet sich unversehens in der Situation des Jean Paulschen Lehrers.

Daß die Schule nichts gegen das Fernsehen vermag, scheint man inzwischen eingesehen zu haben; gleichwohl ist das Verhältnis der Schule zum kindlichen Fernsehpublikum nicht gerade harmonisch. Die Schule scheint noch keine Formen gefunden zu haben, mit denen sie sich das Fernsehen zum Verbündeten machen könnte. Nach der Beliebtheit des Fernsehens zu urteilen, scheint man aber doch von der Möglichkeit seiner produktiven Einarbeitung in den Unterricht überzeugt zu sein. In jedem Fall bekundet die Vorliebe für die Themen Fernsehen und Werbung den Willen zur Lebens-

---

<sup>1</sup> *Paul, Jean: Levana oder Erzieh-Lehre*, Hrsg. von *Seitz, F*“ Stuttgart 1948, S. 28 f.

<sup>2</sup> *Paul, Jean: a. a. O.*, S. 37.

<sup>3</sup> *Paul, Jean: a. a. O.*, S. 37 f.

nähe und zum Abbau von Modernitätsrückständen. In den Beteuerungen, das Fernsehen als wichtigen Bestandteil der kindlichen Lebenswirklichkeit erörtern und nicht einfach kulturkritisch abqualifizieren zu wollen, findet eine progressive didaktische Gesinnung ihren Ausdruck. Und doch: auch den einleuchtendsten Begründungen zum Trotz – Worum es geht, ist, daß gerade auch die Schule die Kinder mit der ganzen Fülle der vom Fernsehen vermittelten Vorstellungsformen allein läßt, sie den im Unterstrom des Bewußtseins wirkenden ‚Klischees‘... und ‚Trivialmythen‘... wehrlos ausliefert, welche eine defiziente (Sprach-)Sozialisation ihnen im Verein mit den Medien einpflanzen<sup>4</sup> – kann man sich der Zweifel an der Fähigkeit der Schule zur vernünftigen Bearbeitung des Fernsehens nicht erwehren. Wir sind, um es kess zu formulieren, nie ganz davor gefeit, Kritik zu sagen und moralinsaure Miesmacherei zu betreiben.

Es stellt sich überhaupt die Frage, ganz unabhängig davon, wie man sich zum Verhältnis Schule – Fernsehen stellen mag, ob die Schule sich um alles annehmen soll und kann, was pädagogisch wünschenswert ist; ob nicht, wenn man die Schule mit Aufgaben überlädt, Überlegungen von vornherein abgeschnitten werden, die angesichts der geringen sozialen Reichweite der Kleinfamilie, die Errichtung anderer pädagogischer Institutionen zum Inhalt haben könnten.

Die besondere Problematik der Materialien, mit denen wir trotz der angemeldeten Bedenken herauskommen, ergibt sich vor dem Hintergrund des außerordentlich diffizilen Verhältnisses zwischen Schule und Fernsehen. Der Anspruch, eine befriedigende Lösung der anstehenden Probleme gefunden zu haben, wird mit den Materialien keineswegs erhoben. Die Schule hat zum Fernsehen als der wichtigsten anderen (heimlichen) Erziehungsinstitution noch keinen rechten Zugang gefunden. Dies wirkt sich so aus, daß vom Nichtbeachten über das undifferenzierte Abwerten bis zur Eigenproduktion oder zum gut gemeinten Rasonieren über einzelne Fernsehsendungen alle Schattierungen des Umgangs mit dem Fernsehen in der Grundschule anzutreffen sind. Tatsache ist, daß das Fernsehen ein Medium ist, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt; Fernsehen beeinflusst uns alle, sei es in unserer Freizeit oder am Arbeitsplatz, im Verkehr oder im gesamten öffentlich-politischen Leben. Es kann in der Schule nicht darum gehen, in ein Klagelied über das scheinbar verwerfliche Fernsehen mit ein-

---

<sup>4</sup> Maurer, F.: Wider den visuellen Analphabetismus. Notizen zu einer Vermittlungslehre des Fernsehens in der Grundschule. In: *Halbfas, H. u. a.*: Sprache, Umgang und Erziehung, Stuttgart 1975, S. 46.

zustimmen; vielmehr muß der Unterricht über Fernsehen als ein Exempel genommen werden, an dem man gesellschaftlich-politischen Unterricht in der Grundschule aufziehen kann.

Worin liegt die Problematik im Verhältnis Schule – Fernsehen? Auf den ersten Blick scheint das Fernsehen der Schule die Chance der Verwirklichung einer den ganzen Menschen umfassenden gesellschaftlichen Entfaltung der Individualität einzuräumen, einer Erziehung also, die zur Teilhabe an allen wesentlichen Bereichen und Prozessen befähigt. Das Fernsehen scheint alle wesentlichen Bereiche der gesellschaftlichen Kultur allen in gleicher Weise zugänglich zu machen. Als technisches Medium stellt es gleichzeitig die Produktionsweisen der Bewußtseinsindustrie dar. Das Fernsehen, so scheint es, macht die Formen, in denen gesellschaftliche Realität vermittelt wird, faßbar und reproduzierbar; es gewährt zumindest die Chance der gänzlichen Aneignung der wesentlichen Formen der Realitätsvermittlung. Am Unterrichtsgegenstand Fernsehen ist möglicherweise das zu vermitteln, wovon man in allen anderen Bereichen der Erziehung nur träumen kann: die Überführung der Leitidee „Emanzipation“ in überprüfbare „Kompetenz“. Freisetzende Erziehung kann als der schon längst fällige Kampf gegen den massenmedialen Analphabetismus ausgelegt und realisiert werden. Die „hoffnungsvollen“ Ansätze, wie sie sich hier abzeichnen beginnen, müßten jedoch auch im Zusammenhang mit der Tatsache gesehen werden, daß die Leitidee der Emanzipation schon längst zum Argument der Selbstrechtfertigung des bestehenden Schulsystems umfunktioniert wurde. Dies hängt auch damit zusammen, daß in den überlieferten schulpädagogischen Grundsätzen – z. B. in dem Postulat der Umsetzung objektiv-gesellschaftlicher Anforderungen in individuelle Kräfte, durch deren Besitz der einzelne sich zum Subjekt seiner Wirklichkeit erhebt – „emanzipatorische Interessen“ manifest geworden sind. Die Idee, die Schulen mit dem Leitbild der Emanzipation zu legitimieren, ist ein vertrauter Bestandteil schulpädagogischer Theorien. So wird denn auch die unterrichtliche Behandlung des Fernsehens mit „emanzipatorischen Interessen“ begründet und entsprechend inszeniert.

Diese, wenn man so will, schuleigene Inanspruchnahme des Fernsehens hat rückwirkend die Kinder- und Jugendsendungen beeinflusst, die allesamt einen Hauch von Schule an sich haben. In diesen Sendungen werden Kinder und Jugendliche auch vom Fernsehen als Schüler angesprochen. „Schulisch“ wirkt insbesondere die rigide Trennung der Belehrung von der Unterhaltung. Häufig wird die Unterhaltung noch in den Dienst der Belehrung genommen: als ansprechende und – wie man glaubt – motivierende Verpackung. „Die in letzter Zeit vermehrt produzierten Magazinsendungen für

Kinder sind ein Gemisch aus ‚unterhaltenden‘ (oft Zeichentrick, Grafik) und informierenden‘ bzw. ‚lehrhaften‘ (‚In einer Schuhfabrik‘ bzw. ‚Sie könnten Freunde sein‘) Teilen, wobei aber – in der Trennung der Beiträge schon angedeutet – Unterhaltendes und Lehrhaftes auseinanderfallen und sich fremd gegenüberstehen. Der Hinweis darauf, daß vor allem jüngere Kinder sich nicht längere Zeit (gerade auf Behrendes) konzentrieren könnten, wird zum Alibi für eine Praxis, die man schon aus dem ‚Erwachsenenprogramm‘ kennt: Isolierung der Erscheinungen (z. B. Darstellung des Arbeitsprozesses als technischer Vorgang), Belehrung als abstraktes Moralisieren, Unterhaltung als Verpackung.“<sup>6</sup>

## 2.1 Von dem ungebrochenen Glauben der Schule an die emanzipierende Kraft des Rasonierens

Es gibt zwei mit der geschichtlichen Entwicklung der Schule zusammenhängende Formen, in denen die Schule den emanzipatorischen Aspekt am Fernsehen glaubt realisieren zu können. Beide Formen durchdringen und ergänzen sich in eigentümlicher Weise.

Im Rahmen der ersten Form versucht die Schule, die Idee der Aufklärung zu verwirklichen, d. h. Gelegenheit zur Selbstkonstitution eines rasonierenden Publikums einzuräumen. Die Emanzipation soll sich dabei in der Form des „sapere aude“<sup>6</sup> realisieren. Alles, was das Fernsehen bietet, die mitgeteilten Ereignisse sowohl als die im weitesten Sinne rhetorischen Formen ihrer Darbietung sollen vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden, die sich im Diskurs verwirklicht. Insofern der Diskurs, um den es sich hier handelt, das Betroffensein vom Fernsehen zum Inhalt hat, findet sich die Vernunft als reflektierende Urteilskraft herausgefordert: An dem je Besonderen (den Situationen, den mitgeteilten Ereignissen) sollen die Maßstäbe hervorgebracht werden, nach denen das Besondere zu bewerten ist. Die Möglichkeit zur Konsensbildung, zu der sich alle in gleicher Weise aufgerufen finden, wird dabei selbstverständlich und unproblematisiert vorausgesetzt. Das Medium der diskursiven Entfaltung der reflektierenden Urteilskraft ist die Sprache, soweit sich in ihr drei Voraussetzungen realisieren lassen: (1) Die Möglichkeit der Mitteilbarkeit der besonderen und individuellen

<sup>5</sup> Behrens, C: Fernseh- und Filmarbeit mit Schülern. In: Baacke, D. (Hrsg.): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, München 1975<sup>2</sup>, S. 85.

<sup>6</sup> Nach Horaz: Wage es, Deinen Verstand zu gebrauchen.



Perspektiven durch die Überschreitung der Schranken der Individualität bei gleichzeitiger Bewahrung ihrer Eigentümlichkeit. Das Spezifische der Perspektiven und individuellen Ansichten wird, indem es mitgeteilt wird, allgemein, ohne doch in einer systematisierten Ordnung verrechnet zu werden. Die „Allgemeinheit“ der Sprache wird gerade darin gesehen, daß sie dem Individuellen zur vollen Geltung verhilft. Vorausgesetzt wird, daß das Individuelle in der Sprache erst gebildet werde, in dem Maße, in dem es gelingt, die gesellschaftlichen Positionen zu überschreiten. Die Sprache gilt als Medium des Transzendierens des gesellschaftlichen Zustandes; sie gilt als Bedingung der Möglichkeit einer herrschaftsfreien Kommunikation.

(2) Der Bezugsrahmen, in dem die besonderen Erfahrungen allgemein zur Sprache kommen können, ist der Raum der Geschichte. Darin kann das, was einem widerfährt, als Form der Erfahrung aufgegriffen, erweitert und potenziert werden.

(3) Der Raum, in dem individuelle Erfahrungen als geschichtliche entfaltet werden können, der Raum, der sich nur in der Kommunikation zwischen Individuen ausspannt und unabhängig davon nicht als objektiver Bestand vorzuführen ist; also der ständig mitrealisierte Hintergrund der geschichtlichen Erfahrung, könnte, nach einer eingebürgerten philosophischen Terminologie, „Welt“ genannt werden. Welt in diesem Sinne genommen, ist der Verweisungszusammenhang, in dem die kulturelle Verankerung der gesellschaftlichen Beziehungen und Strukturen stattfindet.

In Zusammenfassung der genannten Gesichtspunkte wäre zu sagen: Die Sprache des Diskurses ist die als Organ der Kultivierung angeeignete Sprache; die Sprache, die man sich nur in eins mit den kulturellen Gehalten und den darin hinterlegten geschichtlichen Erfahrungen aneignen kann. Mit anderen Worten will damit gesagt sein, der Diskurs kann nur ein solcher von Gelehrten (nicht Wissenschaftlern) sein. Der Diskurs ist getränkt von „weltläufigen“ historischen und kulturellen Erfahrungen. Das wesentlichste Charakteristikum des weltläufigen Diskurses besteht in seinem problematisierenden Duktus. Darin werden Probleme von allen Seiten und in allen Nuancen und Facetten entfaltet; sie werden jedoch nicht in entscheidbare Fragestellungen überführt.

Das Fernsehen, um auf unseren Gegenstand zurückzukommen, bietet nicht nur vielfache Gelegenheit zu gelehrten Disputationen; es darf, bei aller berechtigten Kritik, als Kristallisationskern einer neuen Gelehrtenkultur gelten, einer Gelehrtenkultur zumal, die nicht auf dem akademischen Studium aufbaut. In dieser Funktion, wenn sie auszubauen wäre, könnte das Fernsehen der Schule zu einer neuen Ausformulierung der Idee der Gelehrten-schule verhelfen. Mag sein, daß über die Idee der Gelehrten-schule unser

Schulsystem von dem chancen- und gnadenlosen Wettlauf mit der wissenschaftlichen Forschung zu erlösen ist. Am „Gegenstand“ Fernsehen müßte dann die Idee einer umfassenden, alle Dimensionen des Daseins einbeziehende Wahrnehmungsschulung entwickelt werden.

Ihre Grenze findet die Idee einer durch das Fernsehen vermittelten Gelehrtenkultur indes nicht nur an der Tatsache, daß diese utopisch ist. Dem Einwand, die Gelehrtenkultur sei auf die elaborierte Sprachfähigkeit angewiesen, könnte man mit dem Argument begegnen, daß die Chance des Fernsehens ja gerade in der Entwicklung einer Sprachfähigkeit liege, die die Grenzen des Mittelschichtcodes übersteige – von einer Wahrnehmungsschulung und umfassenden Alphabetisierung kann ja nur dort die Rede sein, wo man sich die Entwicklung aller „Symbolsysteme“, der diskursiven und der präsentativen, zum Ziel setzt. Diese Idee bleibt jedoch an eine höchst problematische Voraussetzung gebunden. Die Idee der aufgeklärten Gelehrtenkultur setzt voraus, daß durch den Diskurs die Identität der rasonierenden mit der erzeugenden Vernunft erreicht werden könne. Das Vernünftige kann nach dieser Voraussetzung auch prinzipiell realisiert werden. Ebenso wird vorausgesetzt, daß alles, was in der Form der technischen Rationalität in kontrollierbaren Prozessen realisiert werden kann, auch vernünftig ist. Nur im Hinblick auf die unteilbare Einheit des Vernünftigen kann schließlich auch die Legitimität des Bestehenden gefordert werden. Als Gelehrter jedenfalls soll, wie Kant ausführt, der Soldat über die Fehler im Kriegsdienst „Anmerkungen“ machen dürfen, obzwar er im Dienst ohne jede Vernünftelei zu gehorchen hat. Es kommt hier nur auf die Feststellung an, daß, wo die Einheit von kritisch-rasonierender und technischer Rationalität zerbrochen ist – womit noch kein endgültiges Urteil über die Möglichkeit und die Form der Vermittlung gefällt ist –, das Rasonnement nicht gegen die Sachzwänge ankommt. Die „Anmerkungen“, die der Gelehrte anzubringen hätte, bleiben, sie mögen noch so einsichtig sein für die Allgemeinheit, unverbindlich für den Fachmann. Das Zerbrechen der Einheit von rasonierender und technischer Vernunft hätte somit den Realitätsverlust der kritischen Vernunft zur Folge. Die Kritik findet ohne weiteres keinen direkten realen Rückhalt mehr. Wo ihm der Rückhalt an der von der technischen Rationalität verwalteten Wirklichkeit entzogen ist, denaturiert das Rasonnement zur mißtrauisch-entlarvenden Interpretation, zu einer zweifelhaften Freilegung von Gründen und Hintergründen, die nicht aufweisbar, sondern nur in solidarischen Akten und Aktionen zu setzen sind. Wie auch immer: Durch ihre Folgenlosigkeit setzt die Kritik sich immer dem Verdacht aus, verantwortungslos zu sein. Sie kann den Bereich, in dem die Bedürfnisse erzeugt und befriedigt werden, in keinem Fall direkt an-

gehen; sie kann auch nicht direkt mit korrigierenden Einzelmaßnahmen in diese Bereiche eingreifen.<sup>7</sup>

Vor diesem Hintergrund ist die Forderung der Politisierung der Triebe und Bedürfnisse zwar einleuchtend, aber nicht konkret zu verwirklichen. Vernünftige Praxis scheint nur noch im Raum der technischen Rationalität möglich zu sein, die zu ihrer Rechtfertigung des Rasonnements nicht mehr bedarf, weil ihr Rechtfertigungsgrund in der Gestalt von Bedürfnisbefriedigungen direkt und unmittelbar aufzuweisen ist. So gesehen, schafft sich die technische Rationalität eine eigene Öffentlichkeit, einen Raum der Selbstrechtfertigung. Die Publizistik aber, die von Kant noch als Bereich der Selbstaufklärung des gelehrten Publikums vorgestellt wurde, wird jetzt dem Bereich der Produktion zugeschlagen. Was in diesem Produktionszweig, dem nur noch mit dem entsprechenden Sachverstand beizukommen ist, erzeugt wird, ist der passive Kritikkonsument. Die Massenmedien, allen voraus das Fernsehen, werden zum Rasonieren, das als Spektakel für Zuschauer inszeniert wird, geradezu gezwungen. Die „Inhalte“, die auf die massenmediale Vermittlung angewiesen sind, sind per definitionem solche, die aus geschichtlichen Lebens- und Erfahrungszusammenhängen herausgebrochen sind und eben deshalb des Kommentars bedürfen. Gerade weil die in technischer Rationalität erzeugten Inhalte weltlos, überall und alle Zeit vorfindbar sind, müssen sie ausdrücklich „produziert“, das heißt in einen Rahmen gestellt werden, der ihnen Akzeptabilität oder Plausibilität verleiht. Kritik, Meinungen, Urteile werden als „Ware“ aufbereitet. In dem Maß, in dem die technisch eigenständig gewordene Publizistik den passiven Kritikkonsumenten erzeugt, verstärkt sie rückwirkend die Folgenlosigkeit des Rasonnements und überläßt die reale Produktion der Bedürfnisse dem technischen Sachverstand.

In einer ersten Zusammenfassung ergibt sich: Schule als Sprachschule eines kritisch rasonierenden Publikums findet im Umgang mit dem Fernsehen ihre Grenzen und gleichzeitig auch eine wichtige Berechtigung: Kritisches Rasonieren allein durchbricht noch nicht die konkrete Herstellung von massenmedialen Inhalten als Surrogat von „Welt“ (siehe auch Kap. 2,5), die per technischen Sachverstand garantiert ist. Kritisches Rasonnement wird jedoch gerade bei dieser Sachlage wieder notwendig, denn es besteht

---

<sup>7</sup> Siehe dazu *Kant I.*, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Zum Problem der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ im Ganzen: *Habermas, J.*: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Neuwied, Berlin 1962.

die Hoffnung, daß durch Diskussion über einzelne Sendungen und ihre Inhalte zumindest wieder deren massenmediale Macht und damit „Weltansicht“ offengelegt werden kann.

## 2.2 Von der Mündigkeit des Fernseh-Publikums

Hier setzt in Fortführung der Radiotheorie von Bertolt Brecht die kritische Pädagogik an. Es ist ihr um den kompetenten Partizipanten an den Massenmedien zu tun, der die Technologie so weit beherrscht, daß er in vollem Sinn Subjekt der Medien werden kann. Man hat darauf hingewiesen, daß die Technik eine Möglichkeit darstellt, mit der sich der Mensch aus der — oft mystischen — Umklammerung durch die Natur lösen könne; der Mensch lernt durch Technik die Natur zu beherrschen.<sup>8</sup>

In diesem Sinne ermöglicht das Fernsehen die Emanzipation seines Publikums dadurch, daß es als technisches Produkt allen Fernsehzuschauern gleichermaßen zugänglich ist. Durch die technische Produktion und vor allem die technische Ausbreitung (Distribution) von Fernsehinformationen besteht für alle Fernsehzuschauer die gleichberechtigte Möglichkeit — im Rahmen der ausgestrahlten Programme — auszuwählen und einzuschalten oder abzuschalten.

Die technologische Möglichkeit zur Emanzipation des Publikums ist noch kein hinreichender Beleg für die freisetzende Wirkung der Fernsehtechnik im allgemeinen. Dieser Möglichkeit läuft nämlich entgegen, daß die sogenannten Fernsehsendungsinhalte und Fernsehsendungszeiten durch einen Kompromiß der bei uns herrschenden Parteien zustande kommen.

### 1. Exkurs:

#### *Anmerkungen zur Ausgewogenheit des Fernsehprogramms*

Wir halten in unseren Überlegungen zur Möglichkeit, über Fernsehen in der Schule zu sprechen, kurz an und werfen einen Blick auf den juristischen und parteipolitischen Hintergrund, der einige Vorentscheidungen enthält, die man kennen sollte, will man die Möglichkeit zur Mündigkeit des Fernseh-Publikums einigermaßen fundiert einschätzen.

Weil Fernsehinformationen für alle Mitglieder unserer Gesellschaft technisch gleich verfügbar sind, werden die Sendungsinhalte und deren Platzierung im Programm-

---

<sup>8</sup> Ausführlicher bei *Habermas, J.:* Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1968.

ablauf zu einer öffentlich-politischen Angelegenheit<sup>9</sup>. Zieht man noch die in Staatsverträgen und höchst-richterlichen Entscheidungen formulierten Verlautbarungen hinzu, so wird vollends offenkundig, daß das Fernsehen nicht nur irgendeine Information technisch für alle gleich ausstrahlt, sondern daß es sich dabei um eine öffentliche Angelegenheit von großer Tragweite handelt: Es gilt auch heute noch der schon 1926 in den „Richtlinien über die Regelung des Rundfunks“ formulierte Grundsatz: „Der Rundfunk dient keiner Partei, sein gesamter Nachrichten- und Vortragsdienst ist daher streng überparteilich zu gestalten.“ Überparteilichkeit kann aber in einem modernen Vielparteiensystem nicht heißen, daß die Parteien in den Massenmedien nicht zu Wort kommen dürfen. Das Bundesverfassungsgericht hat deshalb 1961 bei der Zurückweisung des Versuchs der Adenauerregierung, eine CDU-private „Deutschland Fernsehen GmbH“ zu gründen, Überparteilichkeit folgendermaßen interpretiert: „Rundfunkanstalten müssen so organisiert sein, daß alle in Betracht kommenden Kräfte ... im Gesamtprogramm zu Wort kommen können und daß für den Inhalt des Programms Leitgrundsätze verbindlich sind, die ein Mindestmaß von inhaltlicher Ausgewogenheit, Sachlichkeit und gegenseitiger Achtung gewährleisten.“<sup>10</sup>

Diese Stellungnahme des Bundesverfassungsgerichtes hat ihren Niederschlag in den Richtlinien der Fernsehanstalten gefunden. So heißt es z. B. in den Richtlinien des ZDF: „Die Ausgewogenheit des Gesamtprogramms bedingt nicht Überparteilichkeit in jeder Einzelsendung. Sendungen, in denen bei strittigen Fragen ein Standpunkt

---

<sup>9</sup> Es ist auffallend, daß diese Aussage nur schwer mit konkreten Beispielen zu unterlegen ist, und dies bei öffentlich-rechtlichen Anstalten wie dem Fernsehen. Wir meinen, daß folgende Hinweise trotzdem als Beleg für unsere Aussage dienen können. Es lassen sich wöchentlich noch weitere anfügen.

- Man beachte das Parteienproporzgerangel bei der Besetzung der Führungspositionen und der Aufsichtsgremien in den Rundfunkanstalten. Siehe dazu auch Sachtext 6.2 in diesem Band.

- Oder zwei konkrete Beispiele, bei denen im von der CDU/CSU majorisierten bayrischen Fernsehen Sendungen nicht ausgestrahlt wurden, die im übrigen Sendebereich gesendet wurden:

Rosa von Praunheims Sendung: „Nicht der Homosexuelle ist pervers, sondern die Gesellschaft, in der er lebt“ wurde am 15. 1. 1973 im ARD-Programm ausgestrahlt. Weder die Erstsendung noch die Wiederholung im Jahre 1973 wurde in Bayern gesendet.

Im Jugendmagazin „Zoom“ wurde am 12. 3. 1971 ein Film über Agitation gesendet mit anschließender Diskussion. Auch diese Diskussion wurde in Bayern unterdrückt.

<sup>10</sup> Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 28.2.1962, zitiert nach *Seiffert, J.*: Probleme der Parteien und Verbandskontrolle von Rundfunk- und Fernsehanstalten. In: *Prokop, D.*; Massenkommunikationsforschung, Bd. 1, Frankfurt 1972, S. 301-330.

allein oder überwiegend zur Geltung kommt, bedürfen eines entsprechenden Ausgleichs.“ „

Im „Staatsvertrag über die Errichtung der Anstalt des öffentlichen Rechts Zweites Deutsches Fernsehen“ heißt es zur Gestaltung der Sendungen in Paragraph 2: „In den Sendungen der Anstalt sollte Fernsehteilnehmern in ganz Deutschland ein Überblick über das Weltgeschehen vermittelt werden.“ (Dieser Staatsvertrag ist in diesem Band unter 6.2 [S. 110 ff.] vollständig abgedruckt.) Diese juristischen Vorschriften haben in letzter Zeit in der Diskussion um das Fernsehprogramm ihren Niederschlag gefunden in dem Schlagwort „Ausgewogenheit des Fernsehprogramms“. Bei dieser Frage muß man darauf achten, was Ausgewogenheit des Programms heißen soll: Soll es heißen, daß die Ausgewogenheit des Programms vor allem zur Erhaltung des Status quo benutzt werden soll, oder heißt Ausgewogenheit auch, daß diejenigen zu Wort kommen dürfen, die auf eine Veränderung bestehender Verhältnisse drängen bzw. die in unserer derzeitigen Gesellschaft Minderheiten sind? Diese Frage läßt sich nicht schlüssig beantworten. Doch gibt es einige Fakten, die nahelegen, daß das Fernsehen durch seine Sendungsinhalte und deren Platzierung in den Sendezeiten eher der Erhaltung des Status quo verpflichtet ist (oder wird). Hierfür einige Belege:

- Berichterstattungen zu politischen Auseinandersetzungen laufen meist nach demselben Ausgeglichenheitsritual ab: Nur die im Bundestag vertretenen Parteien haben anscheinend politisch bedeutsame Aussagen im Fernsehen zu machen. Andere Gruppen kommen nur sehr selten und mit wenig Sendezeit zu Wort. Wir haben dazu in 6.4 (S. 123 ff.) die zwischen ARD und ZDF offiziell ausgehandelten Fernsehprogrammstrukturen abgedruckt. Betrachtet man sie einmal von der Verteilung der Genres auf die verschiedenen Wochentage, so wird es offenkundig, daß vor allem das Wochenende als Sendezeit, bei der sich ein großes Publikum auf anspruchsvollere Sendungen einlassen könnte, überwiegend stereotype Unterhaltungsserien von der Sportschau bis zum Volkstheater aufweist.
- Das Fernsehprogramm ist sowohl von der Auswahl der Inhalte als auch von den Sendezeiten her auf einen „Otto-Normalverbraucher“ getrimmt:
  - Ausländische Arbeitnehmer sind mit ihren Problemen unterrepräsentiert<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Richtlinien für Sendungen des ZDF III/5 im ZDF-Jahrbuch 62/64, o. J., S. 40.

<sup>12</sup> Wir haben – weil es dazu keine offiziellen Daten gibt – überschlagsweise folgende Rechnung aufgestellt: Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland ca. 9 % Gastarbeiter (Stand: 1974). Sie müßten also, sollten sie nicht benachteiligt sein, den gleichen Prozentsatz an Sendezeit erreichen, wie sie an der Gesamtbevölkerung beteiligt sind. In Wirklichkeit zeigt sich folgende Lage:

Für Griechen, Italiener, Jugoslawen, Türken und Spanier werden pro „Landsmannschaft“ im 1. Programm der ARD 0%, in Südwest III 4%, im 3. Programm des WDR 2,5 %>, im ZDF 2 % der gesamten zur Verfügung stehenden Sendezeit verwendet (Stand März 1974).

- Bei Schichtarbeitern überschneidet sich jede zweite Woche die Arbeitszeit mit den Sendezeiten (sie können dann am Vormittag um 9.30 Uhr „Sesamstraße“ anschauen ...).
- Die Übertragungszeiten bei der Fußballweltmeisterschaft 1974 waren für den kritischen Betrachter der Fernsehscene sehr aufschlußreich: Plötzlich war es möglich, so – scheinbar – sachstrukturelle Zwänge wie „Sendebeginn am Spätnachmittag“ zu übergehen und die Fußballereignisse des Vortages am nächsten Vormittag noch einmal zu senden. (Es dürfte einleuchten, daß diese Maßnahmen wegen der vielen Schichtarbeiter durchgeführt wurden, die sich sonst vielleicht geweigert hätten, zu den ausschließlichen Übertragungszeiten an ihre Arbeitsplätze zu gehen ...! Es ist nur bedrückend, daß diese Fernsehzuschauer nach den Fußballweltmeisterschaften wieder diskriminiert werden, denn jetzt ist es gar nicht mehr so selbstverständlich, daß diese Arbeiter nicht nur ein Recht auf Fußballübertragungen am arbeitsfreien Vormittag haben, sondern vielleicht auch auf Information und Unterhaltung.)
- Die für die Informiertheit aller Bevölkerungskreise so wichtige Sprache wird in den Informationssendungen sehr undemokratisch, weil akademisiert, verwendet. Man hat den Eindruck, als ob sich das Fernsehen eine eigene Sprache zugelegt habe. Darf das aber bei einer öffentlich-rechtlichen Anstalt, die sich an alle Bevölkerungskreise wenden will, soll und muß, so sein?

Zusammenfassend kann man sagen, daß technisch gesehen die Produktion und Ausstrahlung von Fernsehsendungen die gleichberechtigte Teilhabe aller an Fernsehprogrammen ermöglicht, doch werden Sendungsinhalte und Sendezeitplatzierung von den herrschenden Parteien kontrolliert. Das dabei angewandte Ausgewogenheitsritual begünstigt eher ihre Interessen und schafft damit Fernsehaußenseitergruppen, die mit Außenseitergruppen in unserer Gesellschaft identisch zu sein scheinen.

Nach diesem Exkurs soll die Frage nach der Mündigkeit des Fernseh-Publikums wieder aufgegriffen werden.

Eben weil durch Fernsehen an breite Bevölkerungsschichten Sendungen technisch gleich ausgestrahlt werden, entstehen für den einzelnen plötzlich Kommunikationsanlässe, bei denen er – zumindest im Rahmen dessen, was er gesehen hat – gleichberechtigt mitreden kann. Es steht außer Zweifel, daß das Reden über Fernsehen, etwa am Arbeitsplatz, gleichberechtigte Kommunikation eher möglich macht, als dies zu Zeiten der nur lesenden Gesellschaftsmitglieder möglich war. Oder – noch hoffnungsvoller gesagt: Das Fernsehen bietet die Chance zur Emanzipation seines Publikums in dem Sinne, daß es Kommunikationsanlässe an ein breites Publikum ausstrahlen kann, die dort dann zum Gegenstand von Gespräch und Diskussion gemacht werden können.

Die Kommunikation über Fernsehsendungen beschränkt sich derzeit jedoch noch auf die eher reproduktive Darstellung von Sendungsinhalten, etwa

nach dem Muster: „Weißt du noch, wie der ...?“ Wir halten diese Sprachformen für ein erstes Indiz dafür, daß das Fernsehen eher eine Gleichschaltung breiter Volksmassen als eine Freisetzung zur Verwirklichung von individuellen oder Gruppeninteressen begünstigt. Das ist eine ziemlich schwerwiegende Behauptung; wir wollen ihr deshalb sorgfältiger nachgehen: Die Freizeit von Mitgliedern unserer Gesellschaft hängt ganz wesentlich von ihrer Stellung im Produktionsprozeß, von ihrer Arbeit, ab. Die Freiheit des einzelnen wird manifest zum einen in der Flexibilität, mit der er seine Arbeit disponieren kann, zum anderen in der ihm zur Verfügung stehenden Freizeit. Fernsehen wird als eine Institution der Freizeitgestaltung angesehen, wir nehmen deshalb diesen Begriff etwas genauer unter die Lupe: Von „Freizeit“ zu reden, ohne dabei zu bedenken, daß Freizeit auch die Zeit ist, in der sich der Arbeitende erholen muß, wäre nicht haltbar. Verbleibt aber nach Abzug dieser Regenerationszeit nicht noch eine „echte Freizeit“ (siehe dazu die unter 6.5 [S. 125] abgedruckte Tabelle)? Es ist zu vermuten, daß jemand in der sogenannten „echten“ Freizeit um so eher eine unfreie Aktivität ergreifen wird, je weniger er über seine Arbeit frei disponieren kann. Oder auf das Fernsehen als unfreie Aktivität zugespitzt: Je abhängiger jemand an seinem Arbeitsplatz ist, um so mehr wird er fernsehen. Diese These ist gut abgestützt<sup>13</sup>.

Unsere These enthält eine Behauptung, die noch näher auszufalten ist, nämlich die, daß Fernsehverhalten eine unfreie Aktivität sei: – Auf der Hand liegt, daß das Fernsehen auf die meisten Zuschauer eine solche Faszination ausübt, daß andere Aktivitäten unterbunden werden.

<sup>13</sup> Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und durchschnittlichem Fernsehverhalten:

- Einmal von der durchschnittlich aufgewendeten Fernsehzeit pro Tag in Infratest: Tagesablauf Band I, München 1970, S. 8-10 (Schicht wird hier allerdings nur über den Faktor Schulbildung erfaßt).
- Zum anderen von der „Qualität“ einer Einzelsendung: Die Sehbeteiligung an der kritischen Sendung „Smog“, gesendet am 15. 4. 1972, zu der sehr günstigen Sendezeit 20.15 Uhr, vgl. Infratest Fernsehforschung, Zuschauerreaktion auf Fernsehspiel „Smog“, S. 9.
- Beide Untersuchungen sind empirische Belege für unsere These. Außerdem sind auch sehr interessante, mehr theoretisch fundierte Aussagen zu finden; zu diesem Zusammenhang etwa bei *Hölzer, H.*: Die Synchronisation von Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation mit sozialer Lage und Bedürfnisdispositionen des Publikums. In: *Prokop, D.*: Massenkommunikationsforschung, Band 2, Frankfurt 1973, S. 324-335.
- Außerdem die Übersicht zur Mediennutzung in *Henning, E. u. Zoll, R.*: Massenmedien und Meinungsbildung, München 1970, S. 160.



Dies geht in manchen Fällen so weit, daß die Fernsehtätigkeit nach einem bestimmten Ritus abläuft: es gibt für Vater, Mutter, Kinder vorab festgelegte Sitzplätze im Halbrund um den „Fernsehaltar“. Unterhaltungen finden nicht mehr statt. Vor der Sendung werden bestimmte Requisiten wie Rauchwaren, Getränke, Knabberzeug bereitgestellt, damit die Fernsehgemeinde während des ablaufenden Fernsehprogramms nicht gestört wird.

- Fernsehen ist als Programmstruktur so festgeschrieben, daß die Fernsehzuschauer ihren Tages- und Wochenablauf danach richten. Wie unfrei eine solche Programmstruktur macht, war deutlich an den bis Oktober 1973 vergeblichen Anläufen des ZDF zu sehen, die Sendung „heute“ früher im Tagesablauf, am Abend zu plazieren: Das Publikum wollte seine lieb gewordenen Fernsehgewohnheitsstrukturen nicht verändert sehen<sup>14</sup>. Oder noch einmal konstruktiver gesagt: Fernsehprogramm-Macher sollten bedenken, daß eine starke Vorstrukturierung des Programms nicht nur ihre organisatorischen Sonnenseiten hat und Garantien für die scheinbare Ausgewogenheit des Programms birgt, sondern daß sie auch die Zuschauer in vom Fernsehen bestimmte Tages- und Wochenabläufe einpaßt, welche die Mündigkeit des Fernseh-Publikums eher behindern.
- Nicht nur die straffe Strukturierung des Fernsehprogramms begünstigt die Anpassung der Zuschauer an das Fernsehen; auch die Inhalte und szenischen Aufmachungen der Einzelsendungen tun ihr Übriges dazu, das Fernseh-Publikum unmündiger zu machen: Wir haben schon oben darauf hingewiesen, daß die für kritisches Fernsehen günstigen Sendezeiten meist ausgefüllt sind mit „leichter Unterhaltung“. Es gilt ganz allgemein, daß sich die Einschaltquoten umgekehrt zur „Qualität“<sup>15</sup> des Programms ver-

<sup>14</sup> Lange, H. J.: Der immerwährende Balanceakt, die Koordinierung der Fernsehprogramme von ARD und ZDF. In: ARD Jahrbuch 1972.

<sup>15</sup> Sicherlich hat diese Tatsache einiges mit dem im folgenden Abschnitt ausgeführten Argument zu tun. Wir meinen aber auch, daß hier eine Grundfrage offen bleiben muß, will man nicht vorschnell bei einer Verteufelungskampagne gegen das Fernsehen mitmachen. Eine bessere Plazierung anspruchsvoller Sendungen wird nicht automatisch die Änderung der Interessen der Fernsehenden zur Folge haben. Vielmehr ist eines der Hauptargumente des Fernsehens für Plazierung und Auswahl einer Sendung die sogenannte Einschaltquote (siehe Sachtext 6.3 in diesem Band), die – scheinbar objektiv – etwas darüber aussagt, was „das“ Publikum will. Doch läßt sich nicht entscheiden, ob das Publikum nur wegen des so altgewohnten Programmangebots bestimmte Vorlieben hat oder ob es – wie wir meinen – aufgrund seiner gesellschaftlichen Lage überhaupt nicht mehr qualifizierte Wünsche äußern kann – und das heißt für bornierte Intellektuelle zumeist nichts anderes als Wünsche, die von denen der breiten Masse abweichen ...!

haken. Hierfür einige Beispiele: Zur Zeit (und das ist schon seit Jahren so) erreichen folgende Sendungen Spitzeneinschaltquoten von regelmäßig 60%: „Robert Lembke“, „Aktenzeichen XY“, „Ein Herz und eine Seele“, „Der Chef“ und „Professor Grzimek“. Diese Sendungen sind allesamt Serien (wie haben dazu in 5.25 [S. 96 ff.] Näheres ausgeführt). – Die derzeit am ehesten akzeptierte Hypothese aus der Massenkommunikations-Wirkungsforschung ist bis jetzt noch nicht in unsere Überlegungen mit einbezogen worden; sie heißt: Die Zuschauer wählen beim Fernsehverhalten eher die Informationen aus, die ihre Vormeinungen, Vorurteile, Grundeinstellungen und dgl. bestätigen, als diejenigen, die sie gefährden<sup>16</sup>. In der Wirkungsforschung wird dieser Tatbestand als kognitive Dissonanz-Reduktion bezeichnet. „Kognitive Dissonanz-Reduktion“ deshalb, weil der Mensch eher bestrebt ist, zum Vermeiden von Unlustgefühlen und Angst die Informationen auszuwählen oder wahrzunehmen, die eine ihn gefährdende kognitive Dissonanz reduzieren, die ihm Sicherheit verschaffen, die ihn bestätigen, die ihm Ängste und Verunsicherungen ersparen<sup>17</sup>.

Mit der These von der kognitiven Dissonanz-Reduktion wird es verständlich, weshalb das Fernsehverhalten eher rituell vollzogen wird: Die Gefühle der Sicherheit, der Geborgenheit des Fernsehenden werden so noch gesteigert. Von daher wird auch einsichtig, weshalb die Unfreieren in unserer Gesellschaft eher das Bedürfnis haben, sich vom Fernsehen bedienen zu lassen, und von daher wird auch verständlich, weshalb das Fernsehen auf Hauptsendezeiten eher die Sendungen setzt, die von der Aufmachung und von den verhandelten Inhalten her nichts Neues bringen (insbesondere Serien und verwandte Sendungen), als solche, die eine Verunsicherung bewirken könnten.

<sup>16</sup> Siehe dazu *Wiebe, G. D.*: Zwei psychologische Faktoren im Verhalten des Medienpublikums. In: *Prokop, D.*: Massenkommunikationsforschung, Frankfurt 1973, S. 354-370. Dazu auch *Fechtinger, L.*: Theory of cognitive dissonance, Evanston 1957; oder *Bledijan, F. u. Stosberg, H.*: Analyse der Massenkommunikation: Wirkungen, Düsseldorf 1972, S. 27 f.

Dieses Ergebnis aus der Massenkommunikations-Wirkungsforschung wird etwa von Vertretern des Werbe-Managements zum Argument gegen eine Verteufelungskampagne gegen Rundfunk- und Fernsehwerbung gemacht. Wir halten den Manipulationsvorwurf weiterhin aufrecht, weil wir meinen, daß „Bestätigung als Ausschluß von Alternativen zum Status quo als Manipulation bezeichnet werden“ muß (*Lindner, R.*: Stichworte zur Kritik amerikanischer Massenkommunikationsforschung. In: Ästhetik und Kommunikation, Beiträge zur politischen Erziehung, Heft 14, April 1974, Hamburg).

<sup>17</sup> Ausführlicher bei *Dröge, F. u. a.*; Wirkungen der Massenkommunikation, Frankfurt 1973, S. 47-64.

In einer zweiten Zusammenfassung ergibt sich, daß Fernsehsendungen emanzipatorisch in dem Sinne sein könnten, daß sie einem breiten Publikum Inhalte zur gleichberechtigten Kommunikation liefern könnten. Gerade aber in diesem „Liefen“ liegt die Crux, daß diese Aussage so lange eine Hoffnung bleibt, als das Fernsehen in den Hauptsendezeiten Sendungen ausstrahlt, die die Mündigkeit des Publikums behindern. Die Rezipientenhaltung des Publikums kann nur dann aufgebrochen werden, wenn Möglichkeiten bereitgestellt werden, bei denen das Publikum in seiner Sprache selbst produzieren kann. Offenbleiben muß dabei die Frage, ob kognitive Dissonanz beim Publikum dadurch eher ertragen würde.

Negt und Kluge vertreten jedenfalls die Ansicht, daß nur in der Form der eigenen Produktion eine substantielle Kritik am Fernsehen zu artikulieren sei. „Das Problem liegt darin, daß sich Kritik am Fernsehen überhaupt nicht in literarischer oder publizistischer Form, das heißt in den Ausdrucksweisen der bürgerlichen Öffentlichkeit formulieren läßt. Produktion, die in dem Maße in sich selbst abhängig ist wie das Fernsehen, läßt sich nur durch andersgeartete Produktionen kritisieren. Dies gilt für die Selbstkritik und Mitbestimmung der Fernsehmitarbeiter, für die Einbeziehung von Basisinteressen der Zuschauer ebenso wie für den wirksamen Ausdruck der Kritik von Außen. Sie alle können nur für die Strukturveränderung des Fernsehens folgenreich werden, wenn sie sich in einer alternativen Sendemasse und neuen Organisationsformen des Fernsehens vergegenständlichen.“<sup>18</sup> In dem Maße, in dem es gelinge, dem Fernsehen gegenüber die Subjektivität zurückzugewinnen, könne sich eine neue Form der Öffentlichkeit konstituieren: die proletarische Öffentlichkeit. In ihr könne dann auch die Arbeit wieder als Organ von Erfahrungen – in einem geschichtlichen Zusammenhang also — entfaltet werden; Erfahrungen vor allem, die in elaborierten Sprachcodes nicht zu organisieren sind. Der Rezipient soll durch die allmähliche Aufhebung des Gegensatzes von Kommunikator und Rezipient befähigt werden, „den Zusammenhang seiner Rezipienten-Rolle zum gesellschaftlichen Ganzen wie auch zu seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen herzustellen“ „Die dazu entstandenen Vorarbeiten und Modelle würden eine ausführliche Diskussion und eine weiterführende Erprobung gleichermaßen verdienen“<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> *Negt, O. u. Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt 1974, S. 220 f.*

<sup>19</sup> *Bracke, D. (Hrsg.): a. a. O., S. 11.*

<sup>20</sup> *Baacke, D. (Hrsg.): a.a.O.*

### 2.3 Die Kehrseite der Emanzipation

In den grundlegenden Voraussetzungen unterscheiden sich die Ansätze der, um die Stichworte weiterhin zu verwenden, bürgerlichen und proletarischen Öffentlichkeit nur geringfügig. Beide gehen davon aus, daß die Passivität der Konsumhaltung so etwas wie die moderne Variante der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ darstelle, die in der Anstrengung /um „sapere aude“, zu der sich mehrere zusammenfinden müssen, überwunden werden müßte. Man nimmt, wie es sich für die Tradition der Aufklärung gehört, ganz selbstverständlich an, daß das passive Ausgeliefertsein an andere die Summe (oder die Geschichte) der vertanen (individuellen) Gelegenheiten zur Emanzipation darstelle; der Emanzipation, die jedermann gegen seine eigene Trägheit zugemutet werden muß. Der Gedanke, daß die passive Konsumhaltung gar nicht im Gegensatz zur Emanzipation zu stehen brauche, daß Passivität und Emanzipation vielmehr nur Momente sein könnten, die in einem übergreifenden strukturellen Rahmen unauflösbar aufeinander bezogen sind, dieser Gedanke leuchtet zwar immer wieder auf, ohne jedoch konsequent zu Ende gedacht zu werden. Nicht das dialektische Umkippen der Aufklärung ist hier gemeint, dies, daß jede Art des Rationalismus zu seinem eigenen Mythos wird<sup>21</sup>, sondern daß die emanzipatorische Bewegung mit innerer Notwendigkeit etwas von sich abspaltet, was nicht so sehr als Morgendämmerung der Vernunft, wohl aber als gewaltsame, blindwütende Irrationalität gesetzt wird. Daß jede geschichtliche Ausprägung ihren eigenen Mythos und ihre eigene Vorgeschichte hat, ist eine bekannte Sache; daß aber jede Form der Vernünftigkeit gewissermaßen ihren eigenen Wahnsinn produziert, ist eine andere schwerverständliche Angelegenheit. Nur durch die Abspaltung des schlechthin Unvernünftigen, Rohen und Wilden kann auch positiv herausgearbeitet werden, was als vernünftig und menschlich zu gelten hat. In der Abspaltung des Irrationalen und der Verbannung des Irrsinns, der Verruchtheit und des Anormalen aus den Bezirken der Vernunft, erweist diese sich als eine sich selbst erzeugende Kraft, die sich in ihrer Subjektwerdung vollendet. Wo die Vernunft sich als emanzipatorische Potenz versteht und zum Subjekt der Wirklichkeit erhebt, werden keine fließenden Übergänge zwischen Vernunftlosigkeit und Vernunft geduldet. Die sich emanzipierende Vernunft errichtet Mauern gegen die Kräfte des Irrationalen. Dies bedeutet freilich auch, daß die Kräfte der Unvernunft von den sicheren Bastionen der Vernunft aus identifiziert und benannt werden.

<sup>21</sup> *Horkheimer, M. u. Adorno, 7h. W.:* Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969.

Es ist uns hier um nichts weiter als um die Beschreibung eines Vorgangs zu tun, den man ohne die eben gebrauchten brachial-idealistischen Wendungen auch folgendermaßen fassen könnte: „Regungen“, wie auch immer sie mit der Realität vermascht sein mögen, werden in der Gesellschaft unter Berufung auf die Vernunft abgedrängt, in dem Maße, in dem sie mit dem geltenden Code der Vernunft nicht vereinbar und zu organisieren sind. Bar jeder vernünftigen (mittelbaren) Ordnung, werden diese frei flottierenden, an „die „offizielle“ Realität nicht gebundenen und daher als ungebänderte Phantasie erscheinenden Regungen in einen – nun doch wieder – organisierten Bereich der Irrealität verbannt; einen Bereich, in dem sie keinen ‘Schaden anrichten können’<sup>22</sup>. Die phantastischen Regungen werden dabei durch Angebote von Bildern aufgefangen, die ihrerseits ihre Kraft, Erfahrungen zu ordnen, eingeübt haben. Der Bereich der Irrealität wird mit Tagträumen und Kitsch, Sentimentalität und Nostalgie ausgestattet. In diesen abgezogenen Bildern können die Regungen nichts weniger als produktiv aufgegriffen und abgearbeitet werden. Sie werden sozusagen nur auf ihre krude Tatsächlichkeit zurückgeworfen. Dieser frei flottierenden, streunenden und sich in Tagträumen ergehenden Phantasie ist mit kritischen Argumenten nicht beizukommen. Die Kritik wird hier, indem sie die Unproduktivität der abgedrängten Regungen entlarvt, zur bloßen Affirmation der bezogenen Vernunftposition; sie bestätigt sozusagen nur, daß in dem vernünftig geregelten Leben kein Raum ist für die unverbindlich streunende Phantasie, die doch andererseits durch die Zumessung des Raumes (der Bildangebote), in dem das Streuen erlaubt ist, eine permanente Bestätigung als echtes Bedürfnis findet. Vor der Realität dieser Regungen zerschellt schließlich jede noch so plausible Kritik als moralinsaure Miesmacherei. Dies scheint uns die Situation zu sein, in der sich die Schule dem kindlichen Fernsehpublikum gegenüber befindet<sup>23</sup>. Daß bei diesem eigentümlichen strukturellen Verhältnis der Schule zum Fernsehen jede Kritik außerdem noch in der Gefahr ist, als Sanktion aufgenommen zu werden, so daß schließlich sekundäre Verfestigung des Verpönten entstehen kann, wurde im Anschluß an A. Lorenzer in der medienpädagogischen Literatur bereits ausgeführt<sup>24</sup>. Bleibt der Schule noch etwas anderes übrig, als vor dem Fern-

<sup>22</sup> Siehe dazu: *Kluge, A.*: Gelegenheitsarbeit einer Sklavin. Zur realistischen Methode, Frankfurt 1975, S. 242 ff.

<sup>23</sup> Allzu große Erwartungen wird man daher, sollte an unseren Überlegungen etwas Richtiges sein, an die kindlichen Eigenproduktionen nicht knüpfen dürfen. Es ist zumindest fraglich, ob, auch bei langfristig angesetzten Versuchen, wirkliche Gegenprogramme zustande kommen können. <sup>24</sup> Siehe dazu: *Maurer, F.*: a. a. O.

sehen zu resignieren? Kann sie, worauf es doch in der Praxis hinausläuft, das Fernsehen anders denn als Störvariable verrechnen, mit der sie zu leben und sich zu arrangieren hat?

Wenn unsere Voraussetzungen stimmen, ist das Abdrängen und Ausgrenzen gewisser „Regungen“ in die Ghettos des Privaten ein Moment im Ganzen der Beziehung, in der der Mensch sich zu den Normen des vernünftigen Handelns ausdrücklich verhält. Darin wird nun aber auch und zugleich mit den verwilderten Phantasien das Pathologische, der Wahnsinn sozusagen im Tiefenraum der Vernunft entdeckt. Darin liegt – zumindest der Möglichkeit nach – der Gedanke beschlossen, daß das Unvernünftige, Krankhafte, das Verwilderte einen unabdingbaren Bestandteil des Vernünftige-seins darstellt. Dieser Gedanke ist in seiner Grundstruktur nicht neu; auch seine zeitgenössischen Protagonisten berufen sich auf Hegel, wonach der Wahnsinn nicht den absoluten Verlust der Vernunft bedeute, wie ja auch folgerichtig die Behandlung des Wahnsinns den Kranken als Vernünftigen voraussetze. So gesehen könnte es schon einigen Status haben und gar nicht so abwegig sein, wenn behauptet wird, von Emanzipation könne im strengen Sinn nur dort die Rede sein, wo auch noch der Wahnsinn dechiffriert werden, zu Wort kommen und als etwas „Vernünftiges“ in die geteilte Wirklichkeit aufgenommen werden könne. S. Dali versucht in diesem Sinne die Paranoia als kritisches Potential geradezu methodisch zu verwenden. Er spricht von der paranoisch-kritischen Methode<sup>25</sup>. Wie auch immer: Es scheint, daß nur durch die Annahme eines strukturellen Zusammenhanges von „raison und déraison“ die Möglichkeit der Identifikation mit dem Abwegigen zu erklären ist, von dem angenommen wird, daß es jeweils in der Tiefe des eigenen Selbstes schlummert. Den Reiz und die Verlockung, die von dem Ungebändigten ausgehen, mögen die Wirkung des alten Pitaval (Sammlung von Strafrechtsfällen) auf die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts belegen oder die Beliebtheit der Krimis und Horrorfilme in unseren Tagen. Hinter den Verheißungen unerhörter Abenteuer, die vom Absonderlichen und Kriminellen ausgehen, darf wohl ein „existentielles Interesse“ an der Symbolisierung des in die Tiefendimensionen der geschichtlichen Vernunft Abgedrängten angenommen werden. Ein Zweig der Kulturanthropologie vermutet ungehobenes schöpferisches Potential in den verkrusteten Verzerrungen psychopathischer Produkte<sup>26</sup>. Die Kenntnis der

<sup>24</sup> Dali, S.: Unabhängigkeitserklärung der Phantasie und Erklärung der Rechte des Menschen auf seine Verrücktheit. Gesammelte Schriften, München, o. J., S. 299 ff.

<sup>26</sup> Gorsen, P.: Kunst, Literatur und Psychopathologie heute. In: Gadamer, H.-J. u. Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 4 Kulturanthropologie, Stuttgart 1973.

„originären Syntax“, als deren Hervorbringung das paranoische Erlebnis betrachtet werden könne, erscheint J. Lacan als unabdingbare Voraussetzung zum Verständnis der Symbolwerte der Kunst und im besonderen der Probleme des Stils<sup>27</sup>.

Es ist hier nicht der Ort, diesem Aspekt weiter nachzugehen. Er müßte zusammen mit den Ansätzen zu einer Theorie der proletarischen Öffentlichkeit und der „Proletkultur“ bzw. im Zusammenhang mit der Frage nach zeitgemäßen Ansätzen einer Laienkultur aufgenommen und weitergeführt werden<sup>28</sup>. Hier galt es nur, mit einigen Hinweisen darauf aufmerksam zu machen, daß es eine legitime Aufgabe der Schule sein könnte, sich der Regungen anzunehmen, die in die Aktionsfelder der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht eingebracht werden können und im Fernsehkonsum dadurch entschärft werden, daß ihnen der Boden der Realität vollends entzogen wird. Dabei geht es ganz einfach um die irrlichternde, in eine irrealen, phantastische Welt versetzende Kraft, die die Monstren und Figuren der Fernsehserien auch und gerade in der Schule entfalten. Die Frage ist, ob die Schule den Regungen, die im Fernsehkonsum abregiert werden, positive und produktive Seiten abgewinnen kann. Darin könnte ein Beitrag zur kompensatorischen Erziehung liegen, deren Sinn, wie inzwischen allgemein akzeptiert wird, nicht im Aufbürden mittelschichtiger Denk- und Sprechformen liegt, sondern in einer produktiven Aufnahme und Verarbeitung der Erfahrungsmöglichkeiten, die als nicht ernst genommene Organisationsformen von Erlebnissen und Interaktionen abgedrängt wurden. Es ginge dabei nicht um die Errichtung einer pathologischen Gegenkultur, sondern um die Möglichkeit der „Selbstorganisation“ einer gemischt „kulturellen –subkulturellen“ Kommunikation-“.

#### 2.4 Fernsehmonstren als Identifikationsangebote für Kinder

An dieser Stelle könnte der Einwand gemacht werden, wir würden die Szene, in der das Verhältnis der Schule zu ihrem kindlichen Fernseh-Publikum vorgeführt werde, mit allzu grellen Scheinwerfern ausleuchten. Wir nehmen diesen Einwand mit einer Erörterung der Tatsache auf, daß in den meisten Kindersendungen Puppen oder Monstren mit tragenden Rollen bedacht sind. Die Puppen oder Zeichenfiguren haben, auch wo sie nicht aus-

<sup>27</sup> Lacan, J.: Das Problem des Stils und die psychiatrische Auffassung paranoischer Erlebnisformen. In: Dali, S.: Gesammelte Schriften, a. a. O., S. 352 ff.

<sup>28</sup> Gorsen, P. u. Knödler-Bunte, E. (Hrsg.): Proletkult, 2 Bde., Stuttgart 1974.

29 Gorsen, P.: a.a.O., S. 414.

drücklich so benannt werden, den Charakter von Monstren. An ihnen wird etwas demonstriert. Diese Demonstrationsfiguren sind aber zugleich Monstren im Sinne der Mißgeburten, weil mit ihnen keine wirkliche partnerschaftliche Kommunikation möglich ist. Sie taugen somit auch nicht zur Darstellung von Dialogen. Die Figuren sind zumeist mit extrem auffälligen Merkmalen gekennzeichnet, die mit ihrer zwanghaften Aufdringlichkeit jeden möglichen Kommunikationspartner in Bann schlagen. Die Monstren sind, um es „altfränkisch“ auszudrücken, aus jeder Gemeinschaft ausgeschlossen. Es mag sein, daß sie schon aus diesem Grund den Kindern schwer zu übersehende Identifikationsanlässe bieten. Dies, daß die Figuren aus der ernstesten Kommunikation ausgeschlossen sind, wird in manchen Serien ausdrücklich dargestellt; die Figuren repräsentieren dort, wie der Struwwelpeter, kindliche Unarten inmitten einer wohlmeinenden, um das Beste besorgten Erwachsenenwelt: die zur Freßlust gesteigerte Naschsucht im „Krümelmonster“, das törichte Fragen, die „süß-unschuldige“ Tolpatschigkeit, das ewige Nörgeln und Quengeln und anderes mehr. Der Identifikationsanlaß kann so gesehen immer auch als Gelegenheit zu einem verstoßenen, nicht selbständig geleisteten Protest gegen die Erwachsenen wahrgenommen werden. Durch die Entbindung von der eigenen Leistung wird im „bloßen“ Zuschauer Konfliktpotential gebunden und entschärft. Weil die Figuren strenggenommen nichts verkörpern und somit auch zu keiner wirklichen Auseinandersetzung herausfordern, können sie jederzeit und in jeder Lage beschworen werden. Der Zuschauer erhält eine magische Kraft über sie; allerdings nur in dem Maße, als die Figuren ihn ihrerseits in ihren Bann geschlagen haben. Die Figuren können jederzeit in die reale Welt einbrechen und ihr Wesen oder Unwesen in Tagträumen entfalten. Hinzu kommt, daß durch das Fernsehen die Figuren allgegenwärtig, jedem bekannt und vertraut sind. Dies hat zur Folge, daß die Tagträume als gemeinsame „Trips“ veranstaltet werden können. Eine charakteristische Bewegung, ein charakteristischer Laut genügen, um eine Gemeinde von Tagträumern um die Figuren herum zu gruppieren, eine Gemeinde, in der Episoden reproduziert oder – in einem freischwebenden „Ausdenken“ — erfunden werden.

Nun stellen die Figuren und Monstren zwar Identifikationsangebote bereit, verhindern aber gleichzeitig die wirkliche Identifikation, da es an ihnen nichts wirklich zu entdecken gibt: Den Monstren gegenüber können die Kinder nur die Stellung einnehmen, die die Erwachsenen den Kindern gegenüber beziehen.

Im Fernsehen wird also eine zweifache Gemeindebildung betrieben, einmal von den Konsumgewohnheiten her, zum anderen von den auf bestimmte



Adressatengruppen hin gemünzten Identifikationsangeboten (vom „Krümelmonster“ bis „Kaiser Franz“).

## 2.5 Fernsehen als Weltausstellung

Die, wenn man so sagen darf, pädagogische Brisanz des Fernsehens liegt indes nicht so sehr in der Tatsache beschlossen, daß das Fernsehen die kindlichen Tagträume mit Gestalten bevölkert. Sondern sie liegt darin, daß es zum wichtigsten Medium der Vermittlung von Weltgehalten (Realität) geworden ist. Allerdings: Die Weltgehalte werden in der Vorstellung durch das Fernsehen der wirklichen Auseinandersetzung genauso entzogen wie die Gestalten und Monstren der Kindersendungen. In die Funktion des wichtigsten Inhaltsvermittlers (Realitätslieferanten) konnte das Fernsehen deshalb einrücken, weil die Ernstsituationen unseres Lebens, die Arbeit vorweg, immer mehr von Normen und Verhaltensregeln bestimmt werden. Die Normen und Regeln können das Verhalten so exakt aussteuern, daß es der „eigenständigen“ Orientierung an sachlichen Intentionen gar nicht mehr bedarf. Durch die perfekte Aussteuerung wird das Verhalten immer mehr zur Funktion, deren sachlichen „Sinn“ sich der einzelne jedoch nicht mehr vergegenwärtigen kann. In der gesellschaftlichen Situation, in der realitäts-loses Verhalten nicht nur denkbar, sondern in steigendem Maße verwirklicht, aus Sicherheitsgründen sogar notwendig wird, avanciert das Fernsehen zum allgemeinen Realitätsvermittler. Es bietet allen alles und zwar so, daß es zur Rezeption des Gebotenen keiner speziellen Fertigkeiten oder Fähigkeiten bedarf. Das Fernsehen repräsentiert eine alle umfassende allgemeine Laienkultur, die alle Realitäts- und Gegenstandsbereiche – Wissenschaft und Politik, Theater und Literatur, Erziehung und Unterhaltung, Religion und Sport, Wirtschaft und Kunst – allgemeinverständlich vorstellt.

Diese neue Universalität — man hat das Fernsehen eine Weltausstellung genannt<sup>30</sup> — wird vom Fernsehen in die Form eines alle umgreifenden Bewußtseinsstromes gebracht. Das Fernsehen ist so gesehen ein überdimensionaler Ulysses<sup>31</sup>, in dem sich das Bewußtsein aller bricht und widerspiegelt. Die Ordnung der neuen Fernsehuniversalität, dies meinen wir mit der Form des Bewußtseinsstromes, ist zwar eine zeitliche, aber keine geschichtliche. Die Fernsehhalte werden in einer kalendarischen Ordnung verfügbar. Das Fernsehprogramm ist, zumindest für die Kinder, zum Instrument der

---

<sup>30</sup> Zitiert bei *Kluge, A.*: a, a. O.

<sup>31</sup> *Joyce, J.*: Ulysses, Zürich 1956.

Strukturierung von Tages- und Wochenabläufen aufgestiegen. Es sei aber noch einmal daran erinnert, daß, eben weil das Fernsehen alle Weltgehalte ausstellt, die Kommunikate des Fernsehens nicht mehr transzendiert werden können, um die behauptete Geschichtslosigkeit des „Bewußtseinsstromes“ in den Griff zu bekommen. Die Kommunikate des Fernsehens haben Kommunikate zum Inhalt, die Kommunikate zum Inhalt haben. Die „Inhalte“ sind nicht in nachvollziehbaren originären Auseinandersetzungen mit der „ungestalteten Wirklichkeit“ begründet. Dies, daß alle Kommunikate von ihrer Ursprungssituation abgeschnitten sind, daß die Stellen ihrer „produktiven Gewinnung“ nicht markiert sind, weshalb die Kommunikate auch nicht zur Steigerung der Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit in eine produktive Subjektivität aufgehoben werden können, meinen wir mit der Ungeschichtlichkeit des Bewußtseinsstromes. Die Inhalte der Weltausstellung können nicht ohne weiteres in subjektive Kraft umgewandelt, zur Steigerung des Realitäts-sinnes angeeignet werden. Im Fernsehen und mit ihm konstituiert sich das menschliche Bewußtsein als ein nicht abreißender Strom von Bewußtseinsinhalten, als ein im strengen Sinne subjektloses Bewußtsein. Daraus folgt nun aber auch, daß die Unterscheidung von tatsächlichem Geschehen und seiner Darstellung in eine bloß formale, mit den Mitteln des Films formulierbare, also – wenn man so will – fernsehimmanente Differenz von Darstellung und Dargestelltem (Erzählung und Erzähltem, Bericht und Berichtetem) übersetzt wird. Daraus folgt, daß die Kommunikate des Fernsehens den Charakter des bloßen Bildes erhalten, das nicht mehr auf eine dahinterliegende Wirklichkeit überschritten werden kann. Was da abläuft, ist die Darstellung eines Dargestellten, „ein Schauspiel, aber ach ein Schauspiel nur.“ Die Realität (realitas = Dargestelltes) ist darüber hinaus ganz und gar durch die Art und Weise der Darstellung definiert. Die Erzählung konstituiert das Erzählte; die Art und Weise des Erzählens aber ist, da in ihr kein Bezug auf nichterzählte Wirklichkeit aufgenommen ist, durch andere, vorausgegangene Darstellungen bedingt. Man erzählt in Anspielungen, Zitaten, durch das Einschneiden von Protokollen oder Interviews, Reflexionen und anderes mehr. Die Mache der Darstellung bestimmt sich also nicht durch den Bezug auf eine nichtdargestellte Wirklichkeit, sondern durch die Absicht, einer gewissen Repräsentationsform Geltung und Akzeptabilität zu verschaffen. Die Authentizität wird durch die Anknüpfung an das Gewohnte und Vertraute so perfekt ersetzt, daß sie nicht einmal zum Problem werden kann und darf.

Aus der Aufhebung der Unterscheidung von Darstellung und tatsächlichem Geschehen folgt aber auch, daß das Erzählte (Berichtete) im Augenblick des Erzählens sozusagen erzeugt wird, so als würde das Geschehen sich selbst

erzählen. Damit wird nicht nur jede Distanz zum Berichteten aufgehoben; man muß vielmehr in jedem Augenblick der Erzählung sozusagen die ganze Begebenheit präsentieren. Die einzig noch verbleibende Wirklichkeit ist die des Momentes der Darstellung. Deshalb ist in jedem Darstellungsmoment, mit Hilfe von Anspielungen und gewagten Einschnitten, die ganze Begebenheit und deren Reflexion zu präsentieren. Daraus ergeben sich zwangsläufig ästhetisch reizvolle Effekte der Darstellung<sup>32</sup>. Der Darstellungsmoment jedenfalls, die Momentaufnahme, die Szene ist vollständig definiert als die Erzeugung des Dargestellten mit Hilfe von Rückgriffen und Antizipationen, von Meinungen und Reflexionen, die im Bewußtseinsstrom mitgeführt werden. In der Herstellung des Dargestellten durch momentane Aktualisierungen von Bewußtseinsinhalten konstituiert sich der Bewußtseinsstrom als etwas Absolutes, Totales, das in der Wirklichkeit nicht mehr überprüft werden muß. Die Ungeschichtlichkeit *des* Bewußtseinsstromes liegt in dieser Absolutheit, darin, daß es jenseits der tausenderlei Inhalte keine Welt mehr gibt. Durch die Herstellung eines „reinen“, von der geschichtlichen Realität abgeschnittenen Bewußtseins vollzieht das Fernsehen die Konstitution der Bewußtseinsinhalte aus der zeitlichen Verfassung des Bewußtseinsstromes. Dieser zeitlichen Verfassung wenden wir uns im folgenden zu. Jeder Moment ist Anlaß zur Aktualisierung von Anspielungen auf vergangenes und künftiges Geschehen; auch wenn die Rückblenden und Vorwegnahmen nicht eingeschnitten sind. In gleicher Weise erinnert jede Szene eines *Serienfilms* an ähnliche Szenen, die von früher bekannt sind. Die Szenen leben geradezu aus der Erinnerung, weshalb man ja immer auch weiß, wie die Geschichte auszugehen hat. Jeder Moment ist so gesehen eine in sich geschlossene zeitliche Einheit, die alle Dimensionen der Zeit in sich enthält und keineswegs nur ein zeitloser Punkt in einer linearen Abfolge; er ist, wenn man so will, nicht Durchgangspunkt einer Bewegung, sondern *die* abgeschlossene, durch Anfang und Ende begrenzte Bewegung. Der Mo-

---

<sup>32</sup> „Eine sog. Liebesszene ist z. B. eine solche Real-Erfindung. Wir sind alle gewohnt, in einem Film – oder in Wirklichkeit – eine solche Szene an Realistischen Maßstäben’ zu messen, die angeblich in dieser Szene selber enthalten sind. Die Liebesszene ist aber nur dann realistisch, wenn z. B. die künftige Abtreibung gleich in sie eingeschnitten wird ... Der Konflikt zwischen Zärtlichkeit und den unzüchtlichen Folgen, der rabiaten Erwartung und dem, was sich davon erfüllen läßt, genau dies ist der. Real-Gehalt. An der Schärfe dieses Konflikts messen sich alle anderen Wahrnehmungen, Isoliert davon, nur ‚gegenwärtig’, wird die Liebesszene ideologisch. Die Szene wird aber auch ideologisch, wenn man ihr die Illusionen austreibt, sie fände gar nicht statt.“ *Kluge, A.*: a. a. O., S. 215 f.

ment ist gar nichts anderes als die eigentümliche Bewegtheit der Inhalte in Anspielungen, Antizipationen, Rückblenden und Einschnitten. Somit kann die Abfolge der Momente nur durch eine jeweils neue Präsentation des Inhalts, also durch eine neue Festsetzung der Differenz von Darstellung und Dargestelltem bestimmt sein. Daraus folgt, daß das Berichtete keine durchgängige Bestimmtheit enthält, in der es aus dem Strom der Veränderbarkeit herausgelöst werden könnte: Es ist die Summe der Momentaufnahmen, die jede für sich das „Ganze“ enthalten, jedoch so, daß das ganze Geschehen selbst von innen her in einen unaufhaltbaren Strom aufgelöst wird. Zwar ist jeder Moment für sich reproduzierbar, weil er die ganze Begebenheit enthält; er enthält sie aber in einer unverbindlichen Weise.

Die leitende Perspektive, in der wir das Verhältnis von Fernsehen und Schule problematisieren wollten, kann, von hier aus gesehen, auf die Formel gebracht werden: Die Weltinhalte sind heute nur noch als Inhalte eines Subjekt- und geschichtslosen Bewußtseinsstromes zu haben, der in der Weltausstellung des Fernsehens hergestellt wird. Unter *Weltinhalt* verstehen wir die Sachhaltigkeit (realitas) von Vorkommnissen, Zusammenhängen und Ereignissen außerhalb ihrer Funktionen in genau bestimmten Verwertungszusammenhängen (der Wirtschaft, Forschung, des Verkehrs usw.): Weltinhalte bilden die Realität des Nichtfachmannes.

Die Auflösung der Weltinhalte in den Bewußtseinsstrom macht den unterrichtlichen Umgang mit dem Fernsehen reizvoll und notwendig, aber auch unmöglich. Wir meinen ganz entschieden, daß mit den verfügbaren unterrichtlichen Handlungsformen und Medien nichts gegen die Auflösung der Weltinhalte in ein strömendes Bewußtsein auszurichten sei; das gilt auch für die Materialien, die wir selbst ausformuliert haben. Mit dieser Feststellung ist nichts über den Wert und die Brauchbarkeit der Materialien in anderen didaktischen Zusammenhängen ausgesagt.

## 2.6 Möglichkeiten der Gegeninszenierung?

Wo wäre, wenn unsere Erörterungen einen Wert hätten, mit weiterführenden praktischen Überlegungen anzusetzen? Solange die Weltgehalte durch ihre Stellung und durch ihre Funktion im Aufbau von Lebensgeschichten und Lebenswelten bestimmt sind, gibt es den Bewußtseinsstrom eigentlich nur im Zusammenhang der philosophischen Frage nach der bewußtseinsunabhängigen Realität im Ganzen. Für das „wirkliche Leben“ ist dies keine sinnvolle Frage: Die bewußtseinsunabhängige Realität wird darin nicht problematisch. Man kann daher sagen, daß das Fernsehen das theoretische Konstrukt reifiziere, mit dessen Hilfe die Philosophie die Frage nach der

Realität im Ganzen entwickelt hatte. Daraus erhellt: Wo der Bewußtseinsstrom, in den sich die Lebensgeschichten verflüssigen, zu einer realen Angelegenheit wird, wird die Wirklichkeit selber zur Fiktion, zum „Papiertiger“<sup>33</sup>. Gerade dadurch wird sie wiederum zu einer unterdrückenden Macht, die um so größer wird, je weniger sie gestellt und ausgemacht werden kann. (Was auszumachen ist, sind ja immer nur Fiktionen.) Dies, daß die lastende Realität sich hinter die Fiktionen zurückzieht und nicht mehr aufgearbeitet werden kann, weil alles, was zum Inhalt gemacht wird, sich gleichzeitig in ein Moment des Bewußtseinsstromes auflöst, macht es unmöglich, das Fernsehen „kritisch“ anzugehen. Unmöglich auch deshalb, weil gerade in der Vermittlung der Weltgehalte die Subjektivität, an die die Appelle zur Selbstbefreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit adressiert werden müßten, sich in zerfließendes Leben auflöst. Die Kritik am Fernsehen ist längst schon telegen geworden. Gleichwohl muß doch auch daran festgehalten werden, daß, wo immer es um die Rückgewinnung der Weltinhalte als Bestandteile einer geschichtlichen Wirklichkeit geht, man am Fernsehen nicht vorbeikommt. Wie die Schule sich das Fernsehen als ein Medium in diesem Sinne verfügbar machen kann, ist unser Problem. Nach dem Gesagten kann es dabei nicht um die Thematisierung des Fernsehens in den üblichen Denkmustern gehen.

Wenn an unseren Überlegungen etwas Richtiges ist, stellt sich das Problem vielmehr in der folgenden Form: Wie kann mit den Mitteln und an den Inhalten des Fernsehens etwas von der abgedrängten, dumpf-lastenden Wirklichkeit sichtbar gemacht werden, etwas von dem, was der Realität von Fiktionen Gewalt über den Menschen verleiht? In dieser Frage geht es, wie bei der speziell von Magritte vertretenen Spielart des Surrealismus, nicht um die Vermittlung neuer Informationen, sondern um eine Neuordnung des „Bewußten“. Was ist gemeint? Magritte erzeugt mit den vertrauten Bildelementen neue Räume, in denen Dinge und Ereignisse auftreten können. Diese „neuen Räume“ sind nicht einfach nur andere, phantastische Räume, die durch das Vorkommen unwirklicher oder phantastischer Ereignisse und Monstren definiert sind; was Magritte vielmehr sichtbar macht, ist der Widerspruch zwischen dem dreidimensionalen Raum der „wirklichen Gegenstände“ und der zweidimensionalen Fläche, auf der der Maler diesen dreidimensionalen Raum darstellt. Von sich selber sagt Magritte, er male nicht um der Malerei willen, *sondern* um Gedanken sichtbar zu machen, so als ob sie noch niemand vor ihm gedacht habe<sup>34</sup>. Das ist keine An-

<sup>33</sup> Vgl. Kluge, A.: a. a. O., S. 215.

<sup>34</sup> Gablik, S.: Magritte, München, Wien, Zürich 1971, S. 11.

maßung, denn das Denken, von dem hier die Rede ist, kann niemand ernstlich leisten wollen, weil, wie Magritte meint, der Geist sich selber ein Geheimnis *sei* und seine *raison d'être* nicht begreifen könne<sup>35</sup>. Um das Sichtbarmachen des sich in Paradoxien verwickelnden, sich selbst rätselhaften Geistes, der die paradoxe Einheit von innen und außen, Darstellung und Realität ist, geht es. Die unartikulierte Wirklichkeit jenseits der Fiktionen – für Magritte: die Wirklichkeit des Geistes – ist freilich nur als Protest gegen die vulgäre Realität sichtbar zu machen<sup>36</sup>; durch einen Protest allerdings, in dem nicht der Versuch gemacht wird, der vulgären Wirklichkeit eine phantastische gegenüberzustellen; im Protest gegen die vertraute Wirklichkeit soll vielmehr deren Verrücktheit entdeckt werden. Was ist daraus für unsere Problemstellung zu gewinnen? Es muß noch einmal betont werden, daß die Informationen über das Fernsehen, die kritischen Betrachtungen einzelner Sendungen und Serien und die Herstellung eigener Fernsehprodukte ihre Berechtigung haben, die hier keinesfalls in Frage gestellt wird. Alle diese Behandlungsarten des Fernsehens enthalten jedoch keinen Ansatz zur Beantwortung unserer Frage nach der Möglichkeit der geschichtlichen Verankerung von Fernsehinhalten. Wir fragen nach dem, was nicht in den Strom des Bewußtseins aufgelöst werden kann. Wir versuchen, uns noch einmal an Magritte zu orientieren: „Das surrealistische Denken, wie ich es verstehe, ist ein Denken der Vorstellung, aber es ist nicht nur in der Vorstellung vorhanden – seine Realität ist von derselben ‚Art‘ wie die des Universums. Diese Realität ist irrational. Seine Irrationalität ist keine vorgestellte, aber man muß sie sich vorstellen.“<sup>37</sup> Was immer dies bei Magritte und für Magritte bedeuten mag; gibt es denn über die surrealistische Anregung hinaus einen Anlaß, nach etwas zu fragen, was sich nicht in den Strom des Bewußtseins auflösen, sich sozusagen nicht als Bewußtseinsinhalt immanent erledigen läßt? Wir sehen in dem an sich verrückten Zwang zur Mitteilung von Fernsehinhalten einen solchen Anlaß: in der Verrücktheit der Fernseh-Kreisgespräche<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> *Gablik, S.: a. a. O., S. 13.*

<sup>36</sup> „Wenn der Betrachter findet, daß meine Bilder dem gesunden Menschenverstand Hohn sprechen, wird er sich einer offensichtlichen Tatsache bewußt. Ich möchte aber trotzdem hinzufügen, daß für mich die Welt ein Hohn auf den gesunden Menschenverstand ist.“ *Gablik, S.: a. a. O., S. 15.*

<sup>37</sup> *Gablik, S.: a. a. O., S. 69.*

<sup>38</sup> *Bernstein, B.- Sozio-kulturelle Determination des Lernens, mit besonderer Berücksichtigung der Sprache. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4. Beiheft, Köln 1959, S. 52-79.*

Zur Illustration greifen wir die oben (S. 18) schon einmal angedeutete Form des Sprechens über Fernsehen auf: In dem „hast du auch gesehen ..., wie der das...?“; in den bemühten Versuchen, gehabte „Erlebnisse“ zu wiederholen und festzuhalten, dadurch, daß man sie anderen mitteilt, die sie in gleicher „Weise gehabt haben; in all dem sehen wir einen solchen Anlaß. Die Verrücktheit der Kreisgespräche – Kinder pflegen sich durch Imitation der Sprache, der Gebärden und Laute als zur Gemeinde einer bestimmten Sendung gehörig zu bestätigen – besteht doch gerade darin, daß man gar keinen vernünftigen Grund hat, irgendjemandem irgendein Fernseherlebnis mitzuteilen. Zwar kann man sich – von Laie zu Laie (Mensch zu Mensch) – nur mit jemandem verständigen, der das gleiche Programm sieht, aber just mit dem braucht man sich nicht zu verständigen. Der Mitteilungszwang unter den Gefährten derselben Odyssee ist eigentlich absurd. Das Mitteilungsbedürfnis scheint um so größer zu werden, je vollständiger das Fernsehen als Weltausstellung realisiert wird. Es ist so gesehen sicher auch als eine Funktion der totalen Auflösung der Welt in einen Strom von Vorstellungen zu begreifen und vermutlich auch als Versuch zu werten, sich selbst am anderen zu vergewissern. In den sich im Kreisgespräch verfangenden Fernsehinterkommunikationen wird jedoch gerade der andere in einer paradoxen Weise verfehlt, weil nur die „gemeinsamen“ Inhalte des Bewußtseinsstromes reproduziert werden. Die Kreisgespräche werden ihrerseits selber zu Fernsehfilmen, wenn man so will, zu Bestandteilen des Fernsehprogramms. (Schüler setzen das Fernsehen auf dem Schulweg und in der Schule fort. Darin unterscheiden sie sich nicht prinzipiell von dem Erwachsenen-Fernsehpublikum.) In jedem Fall können die Fernsehkreisgespräche ohne weitere Übersetzungen zu Fernsehfilmen verarbeitet werden. Andererseits ist die zum Film gewordene Fernsehkommunikation an sich schon eine Karikatur. Sie ist ohne weitere Interpretation eine absurde, paradoxe Angelegenheit. Darin liegt, wenn nicht alles täuscht, eine Chance. Schon allein die filmische Reproduktion der verzerrten, mißlungenen Kommunikation wird zu einer im weitesten Sinne protestierenden Darstellung. Die Paradoxien dieser Interkommunikation könnten durch die bewußt karikierenden Formen der Darstellung – die Clownerien, das Valentin-sche Wörtlichnehmen, das sinnlose Nachäffen – noch deutlicher hervorgehoben werden. Das Ganze liefe dann auf die Frage hinaus, ob nicht durch die Darstellung der mißlingenden Fernsehinterkommunikation die Paradoxien und Widersprüche des Fernsehbewußtseins sichtbar gemacht werden könnten.

Daß die Didaktik im Zusammenhang mit dieser Frage vom Surrealismus profitieren könnte, wurde bereits angedeutet. Es wäre unter sachkundiger

Anleitung einmal auszuprobieren, ob auf dem Wege von – auch realitäts-gerechten – Darstellungen der mißlingenden Fernsehinterkommunikation eine unverkrampft-heitere Selbstbefreiung aus dem Verstricktsein in die Traumwelt des realitätslosen Bilderstromes zu gewinnen ist. Es wäre kein Ge-ringes, wenn auf diese Weise wenigstens die Chance zu sachlicher Aus-einandersetzung in einer Welt zurückgewonnen werden könnte, in der über den Aufbau der Sachen immer schon entschieden zu sein scheint, so daß das sich steigernde Bedürfnis nach Kommunikation keinen Ansatz zur Befriedigung findet. Wie diese Chancen wahrzunehmen sind, welche erziehe-rischen Hilfen dazu gegeben und auf welche Weise sie gegeben werden können, sind freilich weiterführende Probleme. Das pädagogische Problem der Kommunikation wurde, durch eine geradezu monomane Einstellung und Einengung des Blickes, in der Überwindung bzw. im Abbau des kom-plementären Verhältnisses zwischen Erzieher und Zöglingen gesehen. Den Kommunikations- und Interaktionsmustern, die den Umgang der Zöglinge untereinander strukturieren und, zum Teil, eigene Herrschaftsverhältnisse aufbauen, die das Erziehverhalten mitbestimmen, wurde weniger Beach-tung zuteil. Die eigentliche, entscheidend wichtige pädagogische Aufgabe der, um es so zu sagen, Humanisierung des Verkehrs der Kinder und Ju-gendlichen untereinander durch die Bereitstellung von Gelegenheiten und An-lässen zur Exploration von Kommunikationsmöglichkeiten wird kaum wahr-genommen: ein weites Feld.



### 3. Fernsehen als Thema von Unterricht

#### 3.1 Fernsehen als alltägliches Handlungsfeld

Wir versuchten vorläufig nur einmal, die Idee, daß die Verfassung des „Fernseh-Bewußtseins“ erhellt werden könne, zu lancieren<sup>39</sup>. Die Erhellung der Bewußtseinsverfassung könnte, wenn unsere Überlegungen richtig waren, über die Darstellung der mißlingenden, sich in Paradoxien verfangenden Fernsehinterkommunikation in Gang gebracht werden. Bei dieser Darstellung muß gerade auch die Art und Weise thematisiert werden, in der das Publikum rezipiert und „verarbeitet“: die Szene des Fernsehens, das Arrangement der Räume und des Mobiliars, die Sitzordnung und –Verteilung. Es müßten hier auch die Erwartungen akzentuiert werden, die an bestimmte Sendungen herangetragen werden, die zustimmenden und die enttäuschten Kommentare, die Interventionen u. v. a. m. Von hier gesehen fällt dem Unterricht zunächst einmal die Aufgabe zu, das Fernsehen als alltägliches Handlungsfeld vorzustellen: als eine Ordnung, in der noch vor jeder expliziten Auseinandersetzung Bedürfnisse und Interessen artikuliert, Verhaltensrituale aufgebaut, Konflikte erzeugt und ausgetragen werden.

Vom Durchsichtigmachen des Fernsehens als eines alltäglichen Handlungsfeldes, das einen wichtigen Ausschnitt der Alltagswirklichkeit verfügbar macht, wird ein emanzipatorischer Effekt des Unterrichts erwartet; gerade auch deshalb, weil dabei nicht nur an die Selbstbestimmung der Schüler appelliert wird.

Einige Bemerkungen zum erhofften „emanzipatorischen Effekt des Unterrichts“: Übergreifende Intention dieses Teilcurriculums Fernsehen ist eine größere Handlungsfähigkeit der Kinder gegenüber dem Fernsehen. Handlungsfähig ist derjenige, der über sein eigenes Verhalten verfügen kann, der Subjekt seiner Verhaltensweisen und nicht deren Objekt ist. Handlungsfähigkeit steht also im Gegensatz zu einem Verhalten, das nach einem Reiz-Reaktions-Schema abläuft. „Verfügenkönnen über eigenes Verhalten“ enthält auch die Fähigkeit, sich über Handlungsalternativen und deren Im-

---

<sup>39</sup> Dieses „Bewußtsein“ ist nicht einsinnig als Produkt der Bewußtseinsindustrie zu begreifen, so daß man, um mit den damit zusammenhängenden Problemen fertig zu werden, sich nur der Produktionsmittel und -verfahren der Bewußtseinsindustrie zu bemächtigen brauchte: Die technologische Beherrschung der Apparatur allein hat noch keinen emanzipatorischen Effekt.

plikationen zu äußern, um vom dumpfen Mitmachen loszukommen. So können Absichten, Zwecke, Interessen dem Handlungspartner offengelegt werden, um in gemeinsamer Diskussion zu qualifiziertem gemeinsamen Handeln zu kommen. Anders gewendet: Ein Handlungsbegriff, der nur die Komponente der differenzierten und individuellen Handlungsabsicht umfaßt, läuft Gefahr, auf bornierte Individuen zuzusteuern, die in „Einsamkeit und Freiheit“ handeln. Handlungsfähig in unserem Sinne ist dagegen nur derjenige, der zu solidarischem sozialen Handeln fähig ist. Daneben umfaßt der Begriff der Handlungsfähigkeit die „relevanten Themen und Handlungsfelder der jeweiligen Gesellschaft“<sup>40</sup>. Projiziert man dieses Konzept von Handlungsfähigkeit auf die Lage von Grundschulern, so ergeben sich einige auffallende Punkte. Es spricht einiges dafür, daß die egozentrische Aggressivität der Schüler als eine „natürliche“ Reaktion auf die Realitätslosigkeit der Schulinhalte zu interpretieren sei. Die Weltausstellung „Fernsehen“ dagegen ist für die Kinder mit lustvollen Erfahrungen und Erlebnissen aufgeladen. Im ersten Zugriff auf das Thema Fernsehen wird deshalb Begeisterung bei den Schülern zu erwarten sein. Die Schüler merken jedoch sehr schnell, daß die Schule didaktische Distanz und nicht die Reproduktion gewohnter Lusterlebnisse für sie betreibt. Dies könnte eine Verschärfung der egozentrischen Aggressivität zur Folge haben. Es ist daher kein pädagogischer Spleen, wenn die Verfasser immer wieder darum bitten (und bitten werden), gruppenunterrichtliche Verfahren anzuwenden, ein konstitutives Merkmal für Handlungsfähigkeit in der Spur der Konzepte zum sozialen Lernen. Wir hoffen, daß durch diese Verfahren die aggressive Egozentrik der Schüler zurückgedrängt wird (geben aber zu: bei den derzeitigen schulorganisatorischen und anderen Umständen ein schwieriges Unterfangen!).

Trotz der genannten Schwierigkeiten muß sich die Schule folgendem Sachverhalt stellen: Fernsehen ist zur Sozialisationsagentur geworden, deren Bedeutung gegenüber der Schule von der Schule bisher eher unterschätzt wurde:

a) Fernsehen ist für Kinder so attraktiv, daß sie von den dort ausgestrahlten Inhalten – je nach Sendungsorte – teilweise stark beeinflusst werden<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> Hiller, G. G.: Die Elaboration von Handlungsfähigkeit und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In: Giel, K., Hiller, G. G., Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1: Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974.

<sup>41</sup> Detaillierter bei: Sommer/Grobe: Aggressiv durch Fernsehen?, Neuwied 1974.

b) Fernsehen fesselt die Kinder um so mehr an den Bildschirm, je weniger Handlungsalternativen sie sonst haben.

Zusammengefaßt ergibt sich: Fernsehen ist nicht grundsätzlich als „schlecht“ zu verurteilen, vielmehr besteht – eben weil es für Kinder so gewichtig ist – die Gefahr, daß sich Kinder ihm eher völlig ausliefern, daß sie zum Objekt des Fernsehens werden, daß sie handlungsunfähiger gemacht werden. Für die Schule ergibt sich unter dem Blickwinkel der Gesamtintention „Handlungsfähigkeit“ deshalb die Aufgabe, behutsam mit den Kindern die Fernsehmechanismen aufzuarbeiten, die fernsehalternatives Handeln erschweren bzw. die Kinder zu reflektierterem und distanzierterem Fernsehen anzuleiten.

Diesem Bemühen müssen folgende Überlegungen hinterlegt werden: Handlungsfähigkeit der Institution Fernsehen gegenüber kann nicht dadurch erreicht werden, daß man das Fernsehen als etwas Gegebenes nur reproduzierend beschreibt. Vielmehr müssen Analysen unter vorher festgelegten Hin-sichten betrieben werden, um später neue Perspektiven gewinnen zu können. Weiterhin muß eine konstruktive Auseinandersetzung betrieben werden, um bei den Schülern alternative Phantasie anzuregen. Zusammengefaßt: Handlungsfähigkeit dem Fernsehen gegenüber wird nicht dadurch erreicht, daß man – scheinbar objektiv – nur Daten und Fakten zum Fernsehen unterrichtlich be-“handelt“. Vielmehr muß scheinbar Fernseh-Alltäg-liches wieder aufgebrochen werden, damit Fernsehgewohnheiten unterlaufen werden und Fragwürdiges wieder weniger selbstverständlich wird. Es geht also darum, im Unterricht Teilzusammenhänge von Fernsehen aufzugreifen, die in den Erlebnissen und Interaktionen von Kindern (Grundschulern) tatsächlich und unmittelbar Bedeutung haben. Sie bedürfen aber einer unterrichtlichen Strukturierung dringend, da für Kinder Fernsehen zunächst immer eine Summe von komplexen, der Kommunikation kaum zugänglich zu machenden Erfahrungs-, Handlungs- und Geschehenszusammenhängen, kurz, eine Weltausstellung ist.

Zum anderen geht es darum, *solche* Teilzusammenhänge aufzugreifen, die für *Grundschüler* auch tatsächlich einer solchen Strukturierung zugänglich gemacht werden *können*.

Im folgenden sprechen wir fünf solcher Teilzusammenhänge an, von denen wir glauben, daß sie als komplexere Handlungsfelder im Unterricht so rekonstruiert werden können, daß Grundschüler zu produktiver Aufnahme und distanzierender Verarbeitung ihrer eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse, Fragen, Interessen und Konflikte angeregt werden.

### *3.11 Kindliche Sehbedürfnisse und Fernsehkonflikte von Kindern kommunikativ aufarbeiten*

Das kindliche Sehinteresse richtet sich in der Regel auf den Konsum, das Ansehen von Fernsehsendungen überhaupt. Die Faszination der bewegten Bilder, das Fehlen von Verhakensalternativen, der Mangel an Auswahlmöglichkeiten oder gar Auswahlkriterien fesselt Kinder an den Bildschirm. Nur dort, wo (mittelschichtige) Eltern den Fernsehkonsum ihrer Kinder regulieren, stellt sich bei eben diesen Kindern eine scheinbar distanziertere Form des Konsums dar; scheinbar deshalb, weil auch diese Kinder grundsätzlich möglichst alles sehen wollen. Das äußert sich in ihren Fragen: Darf ich heute fernsehen? – Was darf ich sehen? – Wie lange darf ich sehen? – Warum darf ich das und das nicht sehen?

Unterricht muß Kinder bei diesem generellen Sehbedürfnis und den sich daraus für die Kinder ergebenden Konflikten abholen, muß Gelegenheiten bereitstellen, dieses Bedürfnis und die sich daraus ergebenden Konflikte kommunikativ aufzuarbeiten.

### *3.12 Über Inhalte sprechen*

Was Kinder sehen, nimmt sie so gefangen, daß sie nicht in der Lage sind, anders als reproduzierend darüber zu sprechen (ausführlich siehe 2.6). Die wahrgenommenen Inhalte sind in der Art, wie sie zubereitet sind, und in der Weise, wie sie aufgenommen werden, faszinierend-distanzaufhebend. Unterricht muß Kindern hier Möglichkeiten aufzeigen, wie man konkrete Sendungen diskutierbar machen kann mit dem Ziel, sie differenzierter beurteilen zu können. Hier wird es darum gehen, die Art und Weise der Darstellungen zu beschreiben und herauszufinden, zu welchen Zwecken welche Mittel eingesetzt sind.

### *3.13 Fernsehgewohnheiten und Sehrituale bewußt machen*

Auch Kinder organisieren ihr Verhalten, ihre alltäglichen Verrichtungen, das „Drum und Dran“ so, daß sie Fernsehen „perfekt“ konsumieren können. Sie verhalten sich dabei wie die sie umgebenden Erwachsenen und kopieren deren nahezu ritualisiertes Fernsehverhalten. Sie reagieren damit adäquat auf die technologisch eindimensionale Inszeniertheit des ihnen angebotenen Programms. Unterricht muß hier versuchen, durch kontrafaktische Ironie Kinder in die Lage zu versetzen, die Verhaltensgewohnheiten auf ihre Strukturen hin zu analysieren. Er muß sie dazu anstiften, durch Umstrukturierungen neue, ungewohnte, nicht alltägliche Verhaltensweisen zu entdecken oder zu schaffen.

### 3.14 Aussagen zur Übertragungstechnik gewinnen

Der Vorgang der Aufnahme eines Fernsehbildes, seiner Übertragung und seiner Wiedergabe kann in seiner technologischen Kompliziertheit kaum Gegenstand des Grundschulunterrichts sein. Dennoch muß Unterricht versuchen, die Kinder bei ihren unzureichenden Vorstellungen und Hypothesen zur Übertragungstechnik abzuholen, und ihnen Möglichkeiten zeigen, wie sie zu einfachen Erklärungsmodellen der Bildübertragung (Rasterung; Übertragungskette) kommen können.

### 3.D Fernsehen als öffentlich-rechtliche Institution ansehen

Wer distanzloses Fernsehverhalten bei Kindern abbauen helfen will, muß versuchen, Fernsehen auch als eine Institution darzustellen, deren Verfaßtheit in ihrem öffentlich-rechtlichen Charakter begründet liegt. Wieweit das bei Grundschulkindern *überhaupt* möglich ist, soll hier nicht diskutiert werden. An einigen Stellen in unseren Hinweisen zu Unterrichtsmöglichkeiten (etwa beim Analysenspiel) finden sich jedoch Anregungen für den einen oder anderen Lehrer, mit seiner Klasse dem verfaßten Fernsehen auf die Spur zu kommen.

Die genannten Teilzusammenhänge (Sehbedürfnis – Fernsehkonflikte / Inhalte konkreter Sendungen / Fernsehgewohnheiten – Sehrituale / Übertragungstechnik / Fernsehen als öffentlich-rechtliche Institution) stellen für uns kommunikative Anlässe dar. Um diese Anlässe unter didaktischen Intentionen eher aufgreifen zu können, haben wir Materialien entwickelt, mit deren Hilfe wir im Unterricht Handlungsfelder so zu rekonstruieren versuchen, daß sie unter den entsprechenden didaktischen Erwartungen aufgearbeitet werden können.

Unsere Materialien: das Argumentierspiel, das Analysenspiel, das Rasterpiel und das Arbeitsheft werden wir im Kapitel 4 im einzelnen vorstellen.

### 3.2 Didaktische Erwartungen als Konstruktionsregeln für Materialien und Unterricht

Wir verknüpfen also mit den genannten Materialien bestimmte Intentionen, didaktische Intentionen, die wir im Kapitel 3.3 (S. 46 ff) im einzelnen nennen werden. Diese Intentionen wurden gewonnen und formuliert auf dem Hintergrund des unterrichtstheoretischen Konzepts des integra-

tiven mehrperspektivischen Unterrichts: einem System didaktischer Erwartungsfelder, in dem verschiedene aufeinander bezogene unterrichtliche. Verfahrensweisen so gefaßt sind, daß mit ihnen im Unterricht Wirklichkeit dargestellt, rekonstruiert werden kann<sup>42</sup>. Die verschiedenen Verfahrensweisen unterrichtlicher Rekonstruktion von Wirklichkeit sollen dem Schüler diese Wirklichkeit verstehbar machen, sie für sein Handeln verfügbar und ihn damit handlungsfähiger werden lassen (vgl. oben Seite 36 bis 38). Im didaktischen Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts werden zunächst vier verschiedene Typen der unterrichtlichen Rekonstruktion von Wirklichkeit unterschieden:

*1. Scientische Rekonstruktion (wissenschaftliche Rekonstruktion):* Bei diesem Typ von unterrichtlicher Rekonstruktion geht es darum, alltägliche Aussagen über Wirklichkeit einer Überprüfung zugänglich zu machen und die Notwendigkeit solcher Überprüfung zu erhellen. Es müssen Kriterien gefunden werden, welche die Gültigkeit einer Aussage und ihre Reichweite festlegen; es müssen – wie in den Wissenschaften – Hypothesen formuliert, Überprüfungsmethoden ausgedacht (evtl. auch Prüfinstrumente erstellt) und Aussagen falsifiziert werden; es müssen Ansätze zu einer Systematisierung von Aussagen aufgezeigt werden.

Dieser Rekonstruktionstyp findet in diesem Teilcurriculum vor allem im Unterricht mit dem Analysespiel, dem Rasterspiel, aber auch in den Materialien aus dem Arbeitsheft auf Seite 4/5 und Seite 12 seine Anwendung.

*2. Erlebnis- und erfahrungsbezogene Rekonstruktion:* Während der erste Rekonstruktionstyp Handlungsfelder aufgreift, in denen Wirklichkeit als ein Zusammenhang von wissenschaftlich objektivierenden Aussagen und/oder technisch reproduzierbaren Vorgängen erhellt werden soll, werden in diesem zweiten Typ Handlungsfelder rekonstruiert, in denen der einzelne seine persönlichen, individuellen Erlebnisse und Erfahrungen präsentiert und in der Kommunikation verarbeitet. Es geht dabei darum, kommunikative Situationen so zu interpretieren, daß aus der Interpretation Verstehen für die individuellen Verhaltensformen und Hinweise für eigenes Handeln erwachsen können.

---

<sup>42</sup> Zur theoretischen Ableitung und Begründung dieses Konzepts vgl.: *Giel, K.*: Perspektiven des Sachunterrichts. In: *Giel, K., Hiller, G. G., Krämer, H.*: a.a.O. Im übrigen folgte die Darstellung in unserem Kapitel 3.2 den von der Reutlinger CIEL-Arbeitsgruppe an verschiedenen Stellen nahezu gleichlautend veröffentlichten Formulierungen der Felder didaktischer Erwartungen.

Im Teilcurriculum Fernsehen findet dieser Rekonstruktionstyp vor allem Anwendung im Unterricht mit dem Argumentierspiel, aber auch im Unterricht zu den Seiten 1 bis 3, 6 bis 8 sowie 13, 14 und 16 aus dem Arbeitsheft.

*3. Politisch-öffentlicher Rekonstruktionstyp:* Hier sollen Handlungsfelder als Gefüge öffentlicher Prozesse erhellt werden. Es geht darum, aufzuzeigen, wie weit der einzelne in das Geflecht politischer, juristischer, ökonomischer Verordnungen und Satzungen eingebunden ist und in seinem Handeln von ihnen beeinflusst wird. Zugleich soll in der politisch-öffentlichen Rekonstruktion die Entdeckung/Aufdeckung der Interessen einzelner oder sozialer Gruppen ermöglicht und die Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen angeregt werden.

Im Teilcurriculum Fernsehen ist der Ort für diesen Rekonstruktionstyp vor allem beim Unterricht mit dem Analysenspiel und mit den Seiten 4/5 und 9 bis 12 des Arbeitsheftes gegeben.

*4. Szenische Rekonstruktion:* In der szenischen Rekonstruktion werden Handlungsfelder in szenischen Modellen gefaßt. Hier werden Rollen und Requisiten, Texte und Choreographien analysiert, interpretiert und auch konstruiert. Alltägliches Rollenverhalten wird dabei durchsichtig gemacht; dem einzelnen soll die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen „Handlungsspielräume“ und die anderer „Darsteller“ zu erfahren und die Möglichkeiten und Grenzen von Rollen auszuloten.

Dieser Rekonstruktionstyp findet seine Anwendung im Teilcurriculum Fernsehen vor allem im Unterricht zu den Cartoons und zu den Seiten 2 und 9 bis 11 im Arbeitsheft, beim Argumentierspiel, aber auch im Zusammenhang mit dem Analysenspiel.

Die vier hier vorgestellten Rekonstruktionstypen erfordern für den Unterricht ganz bestimmte unterrichtliche Kommunikationsmittel: Gesucht sind kommunikative „Webmuster“, nach denen sich der Verkehr zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lehrern und Schülern „aktualisiert“: Es geht „um die Folie, auf der Äußerungen in einer ‚erwarteten Weise‘ entsprochen (verstanden), gewertet, interpretiert und mißverstanden werden können. ‚Verstanden‘ werden (Äußerungen‘ immer ‚als‘... z. B. Aufgabenstellungen, Problemlösungen, Informationen, Vermutungen, Fragestellungen usw. Gefragt ist somit nach der Folie, auf der im Unterricht Äußerungen als Lösung eines Problems akzeptiert, als Aufstellung einer Vermutung (Hypothese) aufgenommen, als gewünschte Information angenommen oder als Beweisverfahren nachvollzogen werden können. Darauf ver-

suchen wir, durch Zerlegung dessen, was man allgemein ‚Artikulation‘ nennt, in unterscheidbaren Leistungsformen einzugehen.“<sup>43</sup>

Gewonnen werden vier verschiedene Ebenen unterrichtlicher Kommunikation:

1. Ebene der Memoria: Hier geht es um die Bereitstellung oder Gewinnung von Informationen, von Wissen, das man sich aus verschiedenen Medien beschaffen, das man aus anderen Zusammenhängen herauslösen und für neue Verwertungszusammenhänge nutzbar machen kann, das man memorieren, in verschiedenen Formen speichern und jederzeit abrufbar bereithalten kann.

2. Empirisch-pragmatische Ebene: Auf dieser Ebene unterrichtlicher Kommunikation geht es darum, aufzuhellen, wie Wirklichkeit und die Art, wie wir uns über sie äußern, bereits durchgeformt ist in Begriffen, Modellen. Auf der empirisch-pragmatischen Ebene wird der Unterricht danach fragen, wie Regeln, Erklärungsarten, Macharten Zustandekommen und welche Zwecke ihnen hinterlegt sind. Man wird hier schließlich darum bemüht sein, bestimmte Interessen, Frage- und Problemstellungen so aufzuarbeiten, daß damit Instrumente für eine gezielte Verwertung zur Verfügung stehen.

3. Logisch-grammatische Ebene: Auf dieser Ebene werden Beziehungsgefüge untersucht: Wissen wird zu anderem Wissen in Beziehung gesetzt und als Beziehungsgefüge betrachtet. Das geschieht auf zweierlei Weise: Einmal wird aufgezeigt, daß geschaffene Zusammenhänge bestimmten Regeln unterworfen sind. Zum anderen wird nach Möglichkeiten gesucht, durch Veränderung der Regeln die Zusammenhänge umzuorganisieren.

4. Theoretisch-kritische Ebene: Hier versucht der Unterricht, den Schüler zu einem distanzierten Betrachter werden zu lassen, der die Zusammenhänge als regulierte und regulierbare Konstrukte begreift und in Alternativen zu diskutieren lernt.

Das Instrument, mit dem didaktische Erwartungen im Unterricht vermessen werden können, d. h. die vier verschiedenen Rekonstruktionstypen von Wirklichkeit und die vier verschiedenen Ebenen unterrichtlicher Kommu-

---

<sup>43</sup> Giel, K.: Perspektiven des Sachunterrichts, a. a. O., S. 63.



nikation, kann nun auch Planungsinstrument für Unterrichtsmaterialien, unterrichtliche Intentionen und unterrichtliche Arrangements werden. Unseren Materialien liegt dieses Planungsinstrument ebenso zugrunde wie den im folgenden Kapitel 3.3 dargestellten speziellen unterrichtlichen Intentionen und den Unterrichtsarrangements in Kapitel 5 dieses Bandes. Wir haben jedoch darauf verzichtet, die Bausteine dieses Instruments jeweils mitauszuweisen. Der Lehrer hat so die Möglichkeit, die von uns vorgeschlagenen Arrangements umzustrukturieren: Er kann andere Rekonstruktionstypen einführen, andere Ebenen der unterrichtlichen Kommunikation wählen und dadurch für seine besonderen unterrichtlichen Interessen die Arrangements variieren.

## 2. Exkurs:

### *Zur Formulierung von Lernzielen in offenen Curricula*

Die Diskussion über die Formulierung von Lernzielen hat in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft einen breiten Raum eingenommen. Wir müssen deshalb vorab kurz darlegen, weshalb wir uns nicht einer der gängigen Lehrmeinungen zur Formulierung von Lernzielen anschließen<sup>44</sup>. Wenn wir für das Teilcurriculum Fernsehen überhaupt Lernziele vorlegen, so haben wir damit folgendes vor: Zum einen soll dem Leser offengelegt werden, welche Absichten wir mit den in diesem Teilcurriculum enthaltenen Lernmaterialien verfolgen. Dadurch wird jedem ermöglicht, sich von unseren Vorstellungen kritisch zu distanzieren. Dies ist aber nur dann qualifiziert möglich, wenn wir hier die von uns gedachten Lernziele verständlich darstellen. Zum anderen halten wir die Formulierung von Lernzielen für notwendig, um den mit den Lernmaterialien denkbaren Unterricht ein Stück weit vorzustrukturieren. In der Aussage „ein Stück weit vorstrukturieren“ sind zwei wichtige Aspekte enthalten, die wir noch ein wenig gründlicher ausbreiten wollen: Wir meinen, daß Unterrichtsmaterialien nicht schon von sich aus eine solche Eigendynamik entwickeln, daß sie nur einen Weg zu einem bestimmten Lernziel zulassen. Vielmehr ist es in Extremfällen sogar denkbar, daß ein und dasselbe Unterrichtsmaterial – etwa von verschiedenen Lehrern eingesetzt – zu geradezu entgegengesetzten Lernzielen führt. Wir halten diese Gefahr bei der Bedeutung von Fernsehen für die Alltagsbewältigung von Kindern für so groß, daß wir ihr vorbeugen wollen. Deshalb wollen wir mit der Formulierung von Lernzielen den mit unseren Materialien denkbaren Unterricht *vorstrukturieren*. Die Formulierung von Lernzielen kann aber auch in ein anderes, ebenso wenig

---

<sup>44</sup> Dies soll hier allerdings nur durch die Darstellung unserer Position geschehen, ohne daß wir dies in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen hier ausführlich leisten könnten. Siehe dazu: *Heipcke, K.*: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. In: b : e, Heft 8, 1974, S. 15-19.

wünschenswertes Extrem umschlagen: Lehrer können bei der Verwirklichung eines Teilcurriculums zu bloßen Ausführungsgehilfen der Verfasser der Lernmaterialien degradiert werden, wenn die Lernziele so weit präzisiert sind, daß keine anderen Unterrichtsmöglichkeiten mehr denkbar sind. Und Schülern wird durch die allzu feine Ausdifferenzierung von Lernzielen von vornherein eine Rolle zugemutet, bei der selbstbestimmendes, auch abweichendes Verhalten nicht mehr denkbar ist, weil ja in den sogenannten „Feinlernzielen“ schon genau vorgeschrieben ist, wie ihr „Endverhalten“ nach einem durchlaufenen Lernprozeß aussehen soll. Damit sich diese Gefahr nicht gleichsam durch die Hintertür einschleichen kann, strukturieren wir die Lernziele nur ein Stück weit vor.

Noch von einer anderen Seite her sei unsere Position kurz angedeutet. Die konkreten Endverhaltensweisen von Schülern nach vollzogenen Lernprozessen werden immer – im Detail – so variantenreich sein, daß eine Lernzielbeschreibung gar nichts anderes sein kann, als Auskunft über Endverhaltensklassen. Es wird also immer noch zu leistende Aufgabe des einzelnen Lehrers bleiben, das konkrete Schülerverhalten einer mit einem Lernziel angestrebten Verhaltensklasse zuzuordnen. Nun sind aber die – etwa in Lernzieltaxonomien formulierten – Verhaltensklassen nur „die eine Seite der Medaille“. Um den hier gemeinten Sachverhalt besser zu verdeutlichen, sei ein analoges Modell aus der Sprachwissenschaft herangezogen: Bei der Beschreibung von Sprache und den dabei eingesetzten Zeichen unterscheidet man zwischen der – beobachtbaren – Ausdrucksseite des Sprachzeichens (etwa der akustischen Realisierung eines Wortes) und dem mit der Ausdrucksseite gemeinten Inhalt. Die Koppelung von Ausdruck und Inhalt funktioniert in der Sprache normalerweise gut. Sie wird erst bei Verständigungsschwierigkeiten zum Problem. In der Diskussion um die Formulierung von Lernzielen wurde in den letzten Jahren – analog zur Diskussion in den Sprachwissenschaften – das Augenmerk vorwiegend auf die Ausdrucksseite, d. h. die Verhaltensklassen und deren Klassifizierung gelegt. Wir konzentrieren uns dagegen bei der Formulierung von Intentionen auf die Beschreibung der in diesem Curriculum angestrebten Inhaltsklassen. Dies impliziert noch dreierlei:

a) Die Verknüpfung der in diesem Curriculum vorgestellten Inhaltsklassen mit den beobachtbaren Ausdrucksklassen ist systematisch nicht durchgeführt, sie ist nur ab und an da angedeutet, wo uns dies auf vortheorietischem Niveau möglich erschien, zum Beispiel bei der Analyse von Fernsehprogrammstrukturen, bei der die Interessen am Fernsehprogramm aufgedeckt werden: Hier sollen Strukturmerkmale (Sendegattungen, Sendezeit, Sendedauer, die Verteilung der Sendegattungen im Wochenschema, das Prinzip der Ausgewogenheit etwa) erkannt, herausgehoben, überprüft und verglichen werden, und zwar so, daß ein Urteil über die Eigentümlichkeit der Programmstrukturen möglich wird. Dabei wird weder ausdrücklich noch systematisch versucht, der Verhaltensweise „Analysieren“ und ihrem Gegenstück „Synthetisieren“ ein hierarchisches Regelwerk des Vorgehens unterzuschreiben. Angedeutet, wenn auch unsystematisch und sehr lose verbunden, sind jedoch Elemente der Analyse (und ihres Gegenstücks, der Synthese): auf dem Wege der Abstraktion Teilelemente gewinnen (z. B. Sendungsgattungen) oder: vergleichen und zueinander

in Beziehung setzen (z. B. Programmstruktur und Arbeitszeit-Struktur bestimmter Zuschauergruppen).

b) Bei der Verwendung von Sprache herrscht – im Normalfall – in unserer Gesellschaft Übereinstimmung über die Inhaltsseite. Bei der Inhaltsseite von Lernzielen ist dies nicht selbstverständlich. Sie ist Diskussionsgegenstand für die verschiedenen Gruppen, die an der Schule interessiert sind. Um diese notwendige Diskussion nicht zu behindern, legen wir unsere didaktischen Absichten möglichst genau auf den Tisch.

c) Wenn in diesem Exkurs den Lehrern angeboten wird, kompetent an der Diskussion um Zielsetzungen für das Lernen im Unterricht teilzunehmen, dann war dies nicht nur ein freundliches Angebot, sondern diese Teilnahme ist unabdingbar, um für den konkreten Unterricht aus den hier vorgestellten Inhaltsklassen konkrete Lerninhalte herauszukristallisieren. Um die Kollegen dabei zu ermutigen, haben wir in Kapitel 5 an einem Teil dieses Curriculums die Prozedur ein Stück weit detaillierter vorangetrieben.

Da unsere soeben dargelegten Vorstellungen zur Formulierung von Lernzielen von gängigen Vorstellungen wesentlich abweichen, sprechen wir lieber von *Intentionen*.

### *i.5 Intentionen zum Teilcurriculum Fernsehen*

Unter den in 3.31 bis 3.35 genannten Intentionen werden die folgenden Themenbereiche abgehandelt:

- Sehgewohnheiten und Fernsehprogrammstrukturen
- Fernsehen als Massenkommunikation
- Fernsehen als Anlaß zum Argumentieren
- Kinder- und Werbesendungen
- Bildübertragung

Bei den in unserem Rahmen bescheidenen Möglichkeiten zur Erprobung der Materialien hat es sich ergeben, daß das Schwergewicht der Arbeit an diesem Teilcurriculum wohl im 3./4. Schuljahr liegen wird. Eine Ausnahme davon bilden die Cartoons. Sie waren schon sehr wohl einem Anfangsunterricht zugänglich.

#### *3.31 Sehgewohnheiten und Fernsehprogrammstrukturen*

Kinder konsumieren Fernsehen so wie sie essen und spielen: Sie setzen sich selbst keine Grenzen und denken wenig über das nach, was sie genossen haben oder genießen wollen. Um es ihnen möglich zu machen, ihre eigenen Sehgewohnheiten zu reflektieren, muß man sie mit Art und Umfang ihres Sehens konfrontieren. Bei vielen Kindern ist der Tagesablauf nicht nur durch Schlafens- und Essenszeiten, Schule und Hausaufgaben, sondern auch durch feststehende Fernsehzeiten und durch das Angebot des Fernsehens

selbst strukturiert. Diesen Zusammenhang zwischen Programmangebot und Tagesablauf muß aufdecken, wer Kinder in ein distanzierendes Verhältnis zum Fernsehen bringen will. Oder anders gewendet: Handlungsfähigkeit dem Fernsehen gegenüber hat als eine Komponente die Einsicht in die Vor- und Überstrukturierung von individuellen Tagesabläufen durch das Fernsehen. Zwei Momente erscheinen uns hier besonders beachtenswert: Je weniger Handlungsalternativen ein Kind vorfindet, desto stärker füllt es seine Freizeit mit dem Fernsehangebot aus. Je mehr der Tagesablauf eines Kindes dem Tagesablauf eines Durchschnittskindes gleicht, desto mehr wird die Programmstruktur des Fernsehens die Struktur seines individuellen Tagesablaufes mit festlegen. Der Unterricht muß beide Momente aufdecken. Er muß versuchen, jedem Kind deutlich zu machen, in welchem Abhängigkeitsverhältnis es sich dem Fernsehen gegenüber befindet: ob ihm in seiner Freizeit viele verschiedene Handlungsalternativen zur Verfügung stehen oder möglich sind, so daß eher eine Wahlmöglichkeit zwischen Fernsehkonsum und alternativem Tun realisierbar ist, oder ob seine Freizeit so eng, in so festen Strukturen vorgeformt ist, daß eine Wahlmöglichkeit zwischen Fernsehkonsum und alternativem Tun theoretisch zwar besteht, praktisch aber vom einzelnen Kind nicht realisiert werden kann.

*Intentionen:*

a) Analyse der Fernsehprogrammstrukturen zur Beschreibung der Unfreiheit des Fernsehpublikums

durch — Analyse eigener Sehgewohnheiten;

— Kontrastieren eigener Sehgewohnheiten mit den – statistisch erhobenen – Sehgewohnheiten anderer Kinder;

— Ausweitung der Analyse auf Daten über Sehgewohnheiten von Erwachsenen;

— Diskutieren der Sehgewohnheiten Erwachsener unter den Aspekten: Arbeitszeit und arbeitsfreie Zeit / Fernsehaußenseiter aufgrund verschiedener Arbeitszeiten / Abstimmung der Fernsehzeiten auf einen „Normal“-Werkstätigen / Bestimmung der Schlafzeiten durch Fernsehzeiten.

b) Konstruktion alternativer Tagesabläufe zur Veränderung individuellen Sehverhaltens

durch – Diskutieren von Freizeitbedürfnissen verschiedener Rollenträger in unserer Gesellschaft;

- Montieren dieser Bedürfnisse zu alternativen Werktag- und Wochenendabläufen;
- Diskutieren der Möglichkeiten, diese fiktiven Abläufe zu verwirklichen.

c) Analyse von Fernsehprogrammstrukturen zur Aufdeckung der Interessen am Fernsehprogramm

- durch – Einführung von Sendungsgattungsbegriffen wie: Information, Meinungsbildung, Bildung/Ausbildung, Werbung, Unterhaltung; Erheben der ‚Ausgewogenheit‘ der Gattungen im Fernsehprogramm durch Überprüfung von deren Verteilung etwa nach den Kriterien „Sendezeit“ und „Sendedauer“;
- Vergleich der Verteilung der Sendegattungen mit den Arbeitswochen-Abläufen verschiedener Rollenträger;
  - Kontrastierung mit offiziellen Verlautbarungen des Fernsehens (etwa zum Begriff der „Ausgewogenheit des Programms“; vgl. auch den unter 6.2 [S. 110 ff.] abgedruckten Staatsvertrag zur Errichtung des ZDF).

d) Konstruktion alternativer Tages- und Wochenprogrammstrukturen zur produktiven Demontage von Fernsehwirklichkeit

- durch – Konstruktion eines „Rund-um-die-Uhr-Programms“ für möglichst alle denkbaren Fernsehinteressenten;
- Konstruktion eines „Rund-um-die-Uhr-Programms“ für spezifische Sehergruppen;
  - Konstruktion von Tages- oder Wochenprogrammen für spezifische Sehergruppen unter Berücksichtigung ihrer Stellung im Produktionsprozeß;
  - Konstruktion eines Tagesprogramms gemäß den Interessen von Institutionen wie etwa „Schule“ oder „Polizei“.

*3,32 Fernsehen als Massenkommunikation*

Zur Zeit gibt es (noch) keine qualifizierte Möglichkeit der Beteiligung des Publikums an der Programmgestaltung. Die Ursachen dafür liegen vor allem darin, daß es keine qualifizierten Rückmeldungsmöglichkeiten für das Publikum gibt und daß die Aufsichtsprozeduren über die Institution Fernsehen für das Publikum höchst undurchsichtig sind. Dazu kommt noch, daß die Institution Fernsehen aus medienpolitischen Gründen an einer qua-

lifizierten Beteiligung des Publikums eher gehindert wird, wie wir es im 1. Exkurs näher dargelegt haben. Den Zuschauern, die im Fernsehen auftreten, wird wenig Chance gelassen, sich als kritisches Publikum zu artikulieren; ihre Teilnahme verkommt in den meisten Fällen zur bloßen Affirmation.

Der erste der genannten Faktoren scheint uns dem Unterricht zugänglich zu sein. Wir wollen zwei Zugänge wählen: Zum einen eine modellhafte Darstellung des (einseitigen) Informationsflusses bei Fernsehübertragungen (siehe unten), zum anderen die Analyse der Rolle, die Einschaltquoten beim Fernsehen spielen (siehe unten). Im weiteren Verlauf soll aber auch noch diskutiert werden, nach welchen stereotyp ablaufenden Interaktionsmustern Fernsehen daheim konsumiert wird und wie gerade eine solche ritualisierte Art des Konsumierens andere Kommunikationen behindert, wenn nicht gar unmöglich macht (siehe S. 50). Das schließt nicht aus, daß – nach gehabtem „Fernsehgenuß“ – Inhalte des Fernsehens wieder zum Anlaß von zumeist paradoxer Kommunikation werden können.

*Intentionen:*

- a) Aufzeigen des Informationsflusses bei Fernsehübertragungen als Beleg für die Unmöglichkeit, per Fernsehen zu kommunizieren
- durch – Lesen eines Diagramms zum Informationsfluß bei einer Fernseh-Übertragungskette (s. S. 62);
- Erstellen eines Modells natürlicher Kommunikation mit den Elementen: Sprecher, Hörer, Kanal, Rückkoppelung;
  - Vergleich der Rückkoppelungsmöglichkeiten bei natürlicher Kommunikation mit den Rückkoppelungsmöglichkeiten beim Fernsehen (Postkarte, Telefonanruf, ‚Lichttest‘; aber auch in Sendungen wie „TV-intern“, „Mikado“, „Glashaus“ u. a.).
- b) Analyse von Einschaltquoten, um Hinweise auf die Möglichkeiten der Erzeugung von Sehinteressen beim Publikum zu gewinnen
- durch – Darstellen der Erhebung von Einschaltquoten;
- Analyse der Funktion von Einschaltquoten für die Fernsehprogrammgestaltung;
  - Zahlenspiele: Wieviel Leute schauen bei welcher Sendung zu?
  - Vergleich der Vorankündigungen in verschiedenen Zeitungen mit den erhobenen Einschaltquoten, um herauszufinden, wie sich jede Zeitung auf ihre Leser als Fernsehpublikum einstellen kann;

- Zuordnung der Einschaltquoten von konkreten Sendungen zu Sendungsgattungen im Anschluß an die Frage: Was *kann* das Publikum wollen (Adorno)?
- Diskussion über Einschaltquoten als Kontrolle über die Lebensgewohnheiten der gesamten Bevölkerung.

Neben den Daten im Arbeitsheft sind in diesem Band unter 6.3 weitere Einschaltquoten abgedruckt.

c) Sehsituation als Beispiel für die Verhinderung anderer Kommunikationen beim Fernsehkonsum

- durch – Konfrontation der im Arbeitsheft abgebildeten Cartoons „Tischsitten“ (S. 14), „Aufgehender Fernseher“ (S. 1) und „Lagerfeuer“ (S. 16) mit individuellen Erfahrungen; Diskutieren der angezielten Einsichten über die Unfreiheit des Fernsehpublikums (vgl. S. 46 ff);
- Berichte über „Fernsehkommunikationen“ aufgrund individueller Erfahrungen;
  - Nachbauen der Ausstattungen des Cartoons „Dauerkonsument“ (Arbeitsheft, S. 8), um die Arrangierung der Fernseh-Sehgewohnheiten etwa in Form einer sakralen Handlung zu rekonstruieren;
  - Bauen von Sitzgruppen für eine Fernseh-„Normalfamilie“;
  - Bauen eines Wohnungsplanes für eine Fernseh-„Total“-Familie;
  - Entwickeln von Konzepten und Strategien zum Aufbrechen des dispersen<sup>45</sup> Publikums (Gemeinschafts-Sehräume z.B. als Anfang einer Strategie).

<sup>45</sup> „Das disperse Publikum konstituiert sich durch die gemeinsame Zuwendung mehrerer, in der Regel vieler Menschen, zu einem gemeinsamen Gegenstand, nämlich zu den Aussagen der Massenkommunikation. Aus diesem Merkmal der gemeinsamen Zuwendung ergibt sich unmittelbar als eine wichtige Konsequenz: Das disperse Publikum, oder richtiger: disperse Publika sind keine überdauernden sozialen Gebilde, sie entstehen jeweils von Fall zu Fall dadurch, daß sich eine Anzahl von Menschen einer Aussage der Massenkommunikation zuwendet.“ *Maletzke, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963, S. 28.*

Ein zusätzliches wesentliches Merkmal technologisch betriebener Massenkommunikation wird in dem Cartoon „Lagerfeuer“ deutlich: Die gemeinsame Versorgung mit gleicher Information blockiert jegliche natürliche Kommunikation.

### 3.33 Fernsehen als Anlaß zum Argumentieren

Wir haben bei der Entwicklung dieses Teilcurriculums versucht, die Interessenkollisionen innerhalb der Institution Fernsehen für den Unterricht dingfest zu machen. Man beachte dazu noch einmal die im 1. Exkurs dargestellten komplexen Konstellationen. Die Interessenkollisionen innerhalb der Institution für den Unterricht zu materialisieren, ist uns nicht gelungen, doch als „Abfallprodukt“ kamen die folgenden Überlegungen zusammen, die zum Material des Argumentierspiels führten:

Sowohl für Grundschüler als auch für Eltern sind Fernsehkonflikte beinahe etwas Alltägliches geworden. Einige private Beobachtungen weisen darauf hin, daß sich solche Konflikte um so schärfer darstellen, je reflektierter Eltern mit dem Fernsehen umgehen<sup>46</sup>. Wir wollen nun per Unterricht diesen Konflikt nicht gleichsam gruppendynamisch zuleistern, sondern wir wollen ihn so zur Sprache bringen, daß einerseits eine Aufklärung über verschiedene Interessenkonstellationen und damit auch Konfliktmöglichkeiten in einer Familie stattfinden kann und daß andererseits Diskussionen über eben diese Konstellationen und über das Fernsehen möglich werden, die eine distanziertere Einschätzung von Fernseh-Sehkonflikten und von Fernsehsendungen möglich machen; wir wollen versuchen, die Kinder auch und gerade in ihren Familien dem Fernsehen gegenüber handlungsfähiger werden zu lassen.

Wenn hier nun von Diskussionen die Rede ist, so nehmen wir nicht an, daß die Kinder schon in der Lage wären, über Fernsehen Diskussionen zu veranstalten. Vielmehr bedarf gerade diese Fähigkeit einer intensiven Schulung im Argumentieren. Argumentieren aber gibt es nicht losgelöst von einem Gegenstand und losgelöst von verschiedenen Interessenlagen; Schulung des Argumentierens im luftleeren Raum ist unmöglich. Deshalb haben wir Argumente zum Fernsehen und zu Fernsehsendungen sowie Beschreibungen von Interessenlagen dem Fernsehen gegenüber entwickelt, die vorab einer unterrichtlichen Klärung bedürfen. Erst danach ist an Schritte in Richtung auf Diskussion zu denken.

<sup>46</sup> Der Zusammenhang, den wir hier auffinden, ist wiederum auch als Querverweis auf die Anpassung der Unfreien an das Fernsehen zu verstehen. Siehe dazu noch einmal: *Holzer, H.*: Die Synchronisation von Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation mit sozialer Lage und Bedürfnispositionen des Publikums. In: *Prokop, D.*: Massenkommunikationsforschung, Band 2, Frankfurt 1973, insbesondere S. 326 f.



*Intentionen:*

a) Abwägen von Argumenten zur Gewinnung von Urteilen über das Fernsehen

durch – Sammeln von Argumenten zu Fernsehsendungen, die in den Familien der Kinder gebraucht werden;

- Abwägen der Stichhaltigkeit vorgegebener Argumente zum Fernsehen;
- Abwägen der Opportunität beim Vorbringen bestimmter Argumente zum Fernsehen;
- Diskutieren von Interessenlagen einzelner, in denen vorgegebene Argumente zum Fernsehen begründet sein können.

b) Konstruieren von Fernsehkonflikten zur besseren Einschätzung der Entstehung von Konfliktfällen und Konfliktfeldern

durch – Analyse von Berichten über individuelle Fernsehkonflikte unter Berücksichtigung von Faktoren wie: Sehinteressen, Sehgewohnheiten, Machtpositionen innerhalb der Familie, Ereignisse eines Tageslaufs, Zufälligkeiten;

- Konstruktion von Fernsehkonflikten unter Berücksichtigung der oben genannten Faktoren;
- Rekonstruktion von Sehkonflikten in Rollenspielen;
- Konstruktion kollidierender Tagesabläufe.

c) Argumentieren als eine Möglichkeit zur Beilegung von Sehkonflikten

Hier verweisen wir auf Kapitel 5.4 (S. 101 ff.): Vorbereitung und Durchführung eines Planspiels zu Fernsehkonflikten.

*3.34 Kinder- und Werbesendungen*

Die Schulung von Handlungsfähigkeit gegenüber dem Fernsehen kann sich nicht darin erschöpfen, daß nur allgemeinere, strukturelle Gesichtspunkte zur Sprache gebracht werden. Wir meinen, daß es ein wesentliches Element der Aufklärung gegenüber dem Fernsehen ist, wenn in der Schule auch konkrete Sendungen und deren Machart mit aufgegriffen werden. Um die Faszination der Kinder durch Fernsehen zu einer reflektierenden Stellungnahme dem Fernsehen gegenüber aufzubrechen, haben wir uns folgende Zugänge ausgedacht:

Zuerst sollten Gesichtspunkte gewonnen werden, mit denen Kinder überhaupt an Fernsehen herangehen. Des weiteren halten wir es für produktiv

Fern- desillusionierend, wenn Kinder einen Blick in die „Werkstatt“ des sehens tun können; wir haben deshalb im Arbeitsheft, Seite 9/10, Original-Drehbücher mit abgedruckt. Schließlich werden die technologischen Voraussetzungen in naher Zukunft nicht mehr allzu schwer zu schaffen sein, damit Kinder durch Fernseh-Eigenproduktionen zur kritischen Distanz gegenüber Fernsehprodukten angeleitet werden können<sup>47</sup>.

*Intentionen:*

- a) Gewinnung und Anwendung von Gesichtspunkten, mit denen Kinder konkrete Fernsehsendungen beurteilen können
- durch – Anwendung von Kategorien der Fernsehmacher auf die Analyse einzelner Sendungen (Beispiele für solche Kategorien: Life-Produktionen - Studioproduktionen / Nachrichten – Kommentar - Reportage / Kameraeinstellungen / Schnitt-Techniken / Zeichentrick / usw.)<sup>48</sup>;
- Diskussion und Anwendung der im Arbeitsheft vorgegebenen „Fünf Fragen an Fernsehsendungen“ (S. 2);
  - Auseinandersetzung mit vorgegebenen Kindersendungen in bezug auf die Machart von Fernsehsendungen; Gewinnung einer Liste von Gesichtspunkten zur Diskussion von Kindersendungen; Anwendung dieser Liste bei der Analyse konkreter Kindersendungen, die mit Hilfe eines Videorecorders mitgeschnitten wurden (als Notbehelf mag man auch das Ansehen einer bestimmten Sendung als ‚Hausaufgabe‘ stellen, erfolgsversprechender für eine Analyse in der Schule ist aber ohne Frage das Einspielen der Sendung in den Unterricht. Die Möglichkeit der Rückspulung des Videobandes erlaubt ohnehin erst eine genaue Analyse des Details);
  - Rückbezug eines Cartoons über Fernsehgewohnheiten auf konkrete Sendungen.
- b) Auseinandersetzung mit Drehbüchern zu Kindersendungen und Werbespots zur konstruktiv-kritischen Beurteilung von Fernseh-“Wirklichkeit“
- durch – Nachspielen vorgegebener Drehbücher;
- Umstrukturierung von Teilen vorgegebener Drehbücher, etwa durch Hinzufügen neuer Teile oder Austausch von Figuren;

<sup>47</sup> Vgl. Baacke, D. (Hrsg.), a. a. O.

<sup>48</sup> Wer hier Zusatzinformationen braucht, sei verwiesen auf: Knilli, F.u. Reiss, E.: Einführung in die Film- und Fernsehanalyse, Anabas, Steinbach/Gießen, 1971.

- Produktion umgebauter oder neu konzipierter Drehbücher zur kontrafaktischen Karikierung konkreter Sendungen;
- Produktion eigener Drehbücher und eigener konkreter Sendungen<sup>49</sup>.

### 3.35 Bildübertragungen

Es mag überraschen, daß wir den scheinbar so wertfreien Problembereich „Bildübertragung“ in einem Teilcurriculum aufgreifen, als dessen Gesamtintention „größere Handlungsfähigkeit gegenüber dem Fernsehen“ gesetzt wurde. Dieser scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn man sich vor Augen hält, welche ungeheure Faszination die Frage bei Kindern hervorruft: „Wie kommt das Bild in den Fernsehapparat hinein?“ Mancher Grundschullehrer wird es als wahnwitzig empfinden, diesen Fragenkreis schon in der Grundschule aufzugreifen. Wir wären ähnlicher Meinung, wenn es darum ginge, die gesamte Technologie – womöglich auch des Farbfernsehens – in aller Ausführlichkeit durchzunehmen. Doch scheint uns die logische Grundstruktur, nach der die elektromagnetische Übertragung von Fernsehsignalen vor sich geht, durchaus schon im Unterricht der Grundschule zugänglich zu sein. Das heißt aber nicht, daß wir nur reines Wissen über Fakten der Fernseh-Technologie hier anhäufen wollten; wir sehen im unterrichtlichen Umgang mit der Rasterung bei Fernsehbildern vor allem eine Möglichkeit, Logik und gleichzeitig visuelle Wahrnehmung zu schulen.

#### *Intentionen:*

##### a) Modellhafte Beschreibung der Bildübertragung beim Fernsehen

durch – Reduktion des technologischen Vorgangs auf Rasterung / Schwarz-Weiß-Abstufung;

- „Senden“ und „Empfangen“ vorgegebener Sendevorlagen;
- Transformation und Notation von Bildvorlagen im binären Code.

##### b) Aufhebung der Reduktion durch modellhafte Darstellung des Informationsflusses bei Fernsehübertragungen

Hierzu verweisen wir auf den Abschnitt: Aufzeigen des Informationsflusses bei Fernsehübertragungen (S. 49).

<sup>49</sup> Vgl. dazu: *Funke* u. a.: Thema Massenkommunikation, Düsseldorf 1974, sowie: *Baacke, D.* (Hrsg.): a. a. O.

c) Schulung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit und der Abstraktionsfähigkeit

durch — Senden nach selbst ausgesuchten Sendevorlagen (die von den Schwarz-Weiß-Kontrasten und von der Flächigkeit der Bildinhalte her geeignet sein müssen); — selbständiges Entwerfen geeigneter Sendevorlagen.