

**Kindheitserfahrungen und Programmkonzepte deutscher
Kinderfernsehredakteurinnen und -redakteure –
Eine Untersuchung aus erziehungswissenschaftlicher
und medienpädagogischer Sicht**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von Susanne Gadinger
aus Landau in der Pfalz

2005

Erstgutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes
Zweitgutachter: Prof. Dr. Friedemann Maurer
Tag der mündlichen Prüfung: 19.10.2005

Dankesworte

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Personen beigetragen. An dieser Stelle möchte ich jene hervorheben, denen ich zu besonderem Dank verpflichtet bin: An allererster Stelle ist dies meine „Doktormutter“ Frau Prof. Dr. Eva Matthes, die meiner Arbeit großes Interesse entgegenbrachte und sich auch kurzfristig, trotz höchster Arbeitsbelastung, für meine Anliegen Zeit nahm. Neben ihrem professionellen fachlichen Rat bewirkte sie mit ihrer steten Ermutigung und offenen, menschlichen Umgangsweise die Überwindung einer schweren Krise.

Aufrichtigen Dank möchte ich auch dem Zweitgutachter der Arbeit, Herrn Prof. Dr. Friedemann Maurer sagen, der den Entstehungsprozess wohlwollend begleitete und unterstützte.

Auf privater Ebene möchte ich stellvertretend für Freunde, Verwandte und Bekannte, die als Ratgeber und Korrekturleser fungierten, meinen Mann Dr. Arnd Hartlieb und meine Freundin Dipl.-Päd. Xandra Marx nennen; sie stärkten mir stets den Rücken.

Meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus ganz Deutschland danke ich für ihre Teilnahmebereitschaft und für viele sehr interessante Gespräche.

Nicht zuletzt sei die Konrad-Adenauer-Stiftung erwähnt, die mit ihrer finanziellen Förderung die Entstehung der Arbeit ermöglichte. Bei dem interdisziplinären Rahmenprogramm gewann ich wichtige Anregungen und Gesprächspartner.

Ich hoffe dass es mir gelingt, die Unterstützung, die ich von den genannten und ungenannten Personen erfahren habe, an meine Mitmenschen weitergeben zu können.

Wallgau, Februar 2006

A handwritten signature in black ink, reading 'Susanne Zeitinger'. The signature is written in a cursive, flowing style with a prominent initial 'S'.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 5
Teil I: Theoretische Grundlagen	S. 10
1. Erziehung und Bildung	S. 10
1.1 Lernprozesse, Erziehung und Bildung	S. 10
1.1.1 Lernprozesse (Enkulturation, Sozialisation, Personalisation)	S. 10
1.1.2 Erziehung	S. 14
1.1.3 Bildung	S. 19
1.2 Bildungsinstanzen in der Kindheit und zentrale Felder kindlichen Tätigseins	S. 23
1.2.1 Familie	S. 23
1.2.2 Kindergruppe	S. 26
1.2.3 Freizeit	S. 28
1.2.4 Medien (Fernsehen)	S. 30
1.2.5 Phantasie, Spiel und Vorstellungen	S. 35
2. Zum Begriff der Kindheit, Kindheit und Erziehung von 1930 bis heute	S. 41
2.1 Kindheit	S. 41
2.2 Kindheit und Erziehung von 1930 bis heute in der NS-Zeit, in der Bundesrepublik Deutschland und in der ehemaligen DDR	S. 46
3. Kinderfernsehen	S. 68
3.1 Geschichte des Kinderfernsehens	S. 68
3.1.1 Bundesrepublik Deutschland	S. 68
3.1.2 Ehemalige DDR	S. 73
3.2 Programmziele und Tätigkeitsprofil von Kinderfernsehredakteurinnen und -redakteuren	S. 78
3.2.1 Bundesrepublik Deutschland	S. 78
3.2.2 Ehemalige DDR	S. 85
4. Geschlechtsspezifische Bildungsprozesse in Kindheit und Beruf	S. 87
4.1 Die Kategorie Geschlecht	S. 87
4.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung sowie geschlechtsspezifische berufliche Sozialisation	S. 89

Teil II: Empirische Untersuchung	S. 95
5. Fragestellung	S. 95
6. Methodik: Grundlagen und Vorgehensweise	S. 98
6.1 Methodische Grundlagen: Qualitative und biographische Forschung	S. 98
6.2 Methodisches Vorgehen	S. 101
6.2.1 Interviewstudie	S. 101
6.2.1.1 Auswahl der Stichprobe	S. 101
6.2.1.2 Datenerhebung	S. 103
6.2.1.3 Datenaufbereitung	S. 109
6.2.1.4 Datenauswertung	S. 111
6.2.2 Programmstudie	S. 115
7. Ergebnisse	S. 120
7.1 Interviewstudie	S. 120
7.1.1 Biographische Rekonstruktionen	S. 120
7.1.2 Interviewübergreifende Auswertung des empirischen Materials	S. 158
7.1.2.1 Zentrale Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit; lebensweltliche und medienvermittelte Bezüge	S. 158
7.1.2.2 Programmziele und implizite Vorstellungen von Erziehung und Kindheit	S. 176
7.1.2.2.1 Pädagogische Programmziele	S. 176
7.1.2.2.2 Weitere Programmziele	S. 197
7.1.2.2.3 Programmziele angesichts des Einflusses der politischen Dimension	S. 199
7.1.2.2.4 Programmziele unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel	S. 201
7.1.2.3 Retrospektiv hergestellte Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen in der eigenen Kindheit und der programmatischen Arbeit im Kinderfernsehen	S. 202
7.1.2.4 Weitere Ergebnisse: Berufsmotivation und Berufszufriedenheit: vielfältiges, freies, künstlerisches Gestalten; Kinderfernsehimage	S. 216
7.2 Programmstudie	S. 226
7.2.1 Rappelkiste	S. 226

7.2.2 Brummkreisler	S. 235
7.2.3 Signal	S. 245
7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	S. 255
Schluss	S. 262
Literaturverzeichnis	S. 265
Anhang	S. 290

Einleitung

Vor über 50 Jahren wurde vom Nordwestdeutschen Rundfunk (NWDR) in Hamburg die erste Fernsehsendung für Kinder in Deutschland ausgestrahlt – die Kinderstunde mit Dr. Ilse Obrig (vgl. Hickethier 1991, Schmidbauer 1987, Schedler 1975).¹ In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) widmete sich von Juni 1952 an, als das Fernsehen seinen Probebetrieb aufgenommen hatte, eine Arbeitsgruppe der Entwicklung eines Kinderprogramms; im Sommer 1954 wurde das Kinderfernsehen offiziell in der Abteilung „Jugend und Erziehung“ des Deutschen Fernsehfunks (DFF) gegründet (vgl. Stock 1998). Ebenso lange währt die Diskussion um die „richtigen“ Ziele des Kinderprogramms sowohl in der Öffentlichkeit bei besorgten Eltern als auch unter Wissenschaftlern. So ist es nicht verwunderlich, dass zahlreiche Veröffentlichungen zu Inhalten und pädagogischen Konzepten, zu Geschichte und Rezeption von Kinderfernsehprogrammen vorliegen.² Im Gegensatz dazu sind Forschungsarbeiten, die sich mit den Machern des Kinderfernsehens auseinandersetzen, rar. Während sich das Interesse in den Studien von Hans Dieter Erlinger und Birgit Jochens (1982) sowie Bernd Schorb und Hans-Jörg Stiehler (1999) ausschließlich auf die Fragen „Was sagen Redakteure über ihre Arbeit“ (Erlinger, Jochens) und „Idealisten oder Realisten?“, die subjektiven Medientheorien deutscher Kinder- und Jugendfernsehredakteurinnen und -redakteure (Schorb, Stiehler) richtet, umfasst die Untersuchung von Paul Löhr (2001) neben den Programmvorstellungen auch die Kindheit von Kinderfernsehredakteuren.

An diesem Desiderat setzt die Arbeit an und dehnt den Blick über das berufliche Schaffen der Kinderfernsehmacher auf den gesamten Menschen, die biographisch gewordene Persönlichkeit, aus. Diese ganzheitliche Herangehensweise geht von einer engen Verzahnung von beruflicher und persönlicher Identität aus. Sie sieht die Redakteure³ und ihre Programmziele für das Kinderfernsehen in ihrer Entwicklung von Kindheit an, das heißt sie und ihre Handlungsziele beim Kinderfernsehen werden vor dem Hintergrund ihrer Biographie reflektiert. Dieser zentralen Fragestellung – stellen Redakteure retrospektiv einen Zusammenhang zwischen Phantasien, Vorstellungen und Bildungsprozessen in der Kindheit und ihren Programmzielen für das Kinderfernsehen her – liegen folgende theoretische Annahmen zugrunde:

Zum einen die Sicht des Menschen als eine von klein auf sich entwickelnde Persönlichkeit, die „Zuwendung und Anregung von außen aufnimmt, aufgrund der angelegten Dispositionen

¹ Laut Hickethier (1991) wurde die erste Kinderstunde 1951 ausgestrahlt; Schedler (1975) und Schmidbauer (1987) datieren den Beginn des Kinderfernsehens auf das Jahr 1953, wobei sich Letzterer auf Schedler bezieht.

² Einen Überblick über deutschsprachige Arbeiten aus den Jahren 1959 bis 1999 bieten die Bibliographien des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) (siehe Literaturverzeichnis).

³ Gemeint sind Redakteurinnen und Redakteure; im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung von Redakteuren, Probanden, Interviewpartnern beziehungsweise Kinderfernsehmachern gesprochen.

verarbeitet und als Erfahrungen integriert. Diese bilden die biographische Identität des Ich. Der Kern des Ich führt zu einem Handeln des Ich als Person“ (Macha 1989, S. 328). Diese anthropologische Sichtweise beinhaltet zum einen die Aussage, dass der Mensch von Geburt an untrennbar mit seiner Kultur verbunden ist, Entwicklung von daher nicht ohne Erziehung betrachtet werden kann – wie in der Pädagogik schon Immanuel Kant und Friedrich Schleiermacher betont haben: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht ... Da die Erziehung aber den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen“ (Kant 1982, S. 699); Schleiermacher (Lichtenstein 1964) geht von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Kultur und Erziehung aus: Kulturleben kann nur durch Erziehung fortbestehen, Erziehung kann nur innerhalb der Kultur stattfinden.

Zum anderen kommt darin zum Ausdruck, dass der Mensch in erster Linie das ist, was er aus sich selber macht, selbsttätig und aktiv handelnd im Hinblick auf seine Anlagen und die ihn umgebende Welt. Von klein auf bewertet er vor dem Hintergrund seiner Anlagen und Bedürfnisse sowie beeinflusst durch die auf ihn gerichteten erzieherischen Einflüsse Eindrücke aus seiner Umwelt, Äußerungen des kulturellen Lebens und auch die erzieherischen Hilfen selbst als bedeutungsvoll oder unwichtig und integriert sie in seine Identität oder auch nicht, modifiziert sie oder entnimmt ihnen einzelne Aspekte. Das bedeutet, dass er sein Verhaltens- und Handlungsraaster (und somit auch ein Bewertungsraaster als Grundlage für Entscheidungen) zwar immer wieder überarbeitet, darin aber auch früheste Erfahrungen und Ideen enthalten sein können und somit auch Bildungsprozesse aus der Kindheit. Es wird auch deutlich, dass sich Lebenslauf und Erziehung gegenseitig bedingen (vgl. Loch 1979, S. 50): Die Erziehung beeinflusst die Sicht des Menschen auf seinen Lebenslauf und im Blick auf seinen Lebenslauf kann der Mensch erkennen, welche Bedeutung seine Erziehung für ihn persönlich hat. Daraus können wiederum eigene Erziehungsvorstellungen abgeleitet werden.

Ein Anlass für die Reflexion über die genossene Erziehung besteht in der beruflichen Auseinandersetzung mit der Zielgruppe Kinder. Sie ist deshalb wahrscheinlich, weil die Erinnerung an Erziehungserfahrungen, Phantasien und zentrale Vorstellungen aus der eigenen Kindheit eine Informationsquelle darstellt, die individuell sehr bedeutsam sowie schnell und einfach „abrufbar“ ist. Die eigene Kindheit dient als Vergleichsraaster, auf dem das Bild von „Kindheit heute“ entworfen wird. Die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit fließen somit in eine Alltagstheorie ein, auf der das Handeln der Redakteure beruht. Dies ist auch angesichts der Tatsache plausibel, dass Kinderfernsehredakteure in der Regel keine professionelle pädagogische Schulung durchlaufen. – Indem die Redakteure Programmziele formulieren, benennen sie

implizit bestimmte Vorstellungen von Kindheit; mit implizit ist der nicht ausformulierte, im Handeln sich ausdrückende Charakter von Annahmen gemeint (vgl. Schneider 1973; zit. nach Stiehler 1999, S. 12). Kindheit wird als Konstruktion verstanden, der geschichtliche, gesellschaftspolitische, individuelle und soziale Prozesse zugrunde liegen. Sie ist abhängig von den Einstellungen des Betrachters, die wiederum von seinen Erfahrungen und gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst sind (vgl. Solzbacher 2001, S. 14; Kränzl-Nagl 1998/b). So erklärt es sich, dass es trotz dominanter Strömungen ein allgemeingültiges Kindheitsbild zu keiner Zeit geben kann. Außer in den Medien tauchen Vorstellungen über Kindheit in vielfältiger Weise auf, so etwa in Alltagsgesprächen oder in der Wissenschaft. Sie „stehen ... in einem engen, wechselseitigen Austauschprozeß, dessen Resultate letztendlich wiederum auf Kinder, ihre alltägliche Lebensgestaltung sowie auf ihren gesellschaftlichen und politischen Status zurückwirken“ (Kränzl-Nagl 1998/b, S. 21). Da Kinderfernsehredakteure angesichts der Reichweite ihrer Sendungen einen wichtigen Part bei der Aushandlung des in einem Kulturkreis vorherrschenden Kindheitsbildes spielen, sind aus pädagogischer Sicht die Fragestellungen von Relevanz, welche Bilder von Kindheit in den Programmzielen zum Ausdruck kommen, ob Redakteure überhaupt Vorstellungen davon haben, welche besonderen Angebote Kinder benötigen, und ob diese reflektiertem Handeln in einem Erziehung bejahenden Sinn entsprechen. Allgemein verbreitet sind nämlich nach wie vor eine negative Konnotation von Erziehung und eine Beliebigkeit in Bezug auf Erziehungsinhalte (vgl. Weber 1999, S. 255). Bezugnahmen auf eigene (Kindheits)Erfahrungen sind des Weiteren gerade bei kreativen und inhaltlichen Tätigkeiten zu vermuten, da es dabei erforderlich ist, Ideen einzubringen. Dies heißt – in stärkerem Maße als zum Beispiel bei Verwaltungs- oder Fließbandarbeiten –, dass Biographisches in die Arbeit einfließt. So sind „Sendungen ... besonders im Kinderfernsehen ganz stark mit der Persönlichkeit und dem kreativen Potential der Macher verbunden“ (Stötzel 1991, S. 73). Redakteure des Kinderfernsehens erfüllen beide Merkmale: Sie wenden sich mit ihren Programmen an Kinder und sind kreativ tätig, indem sie Inhalte entwickeln oder auswählen. Der Begriff „eigenschöpferisch“ aus der Tätigkeitsbeschreibung des Deutschen Journalistenverbandes (vgl. DJV 1996) bringt diesen Aspekt sehr gut zum Ausdruck.

Den Erfahrungen und Bildungsprozessen in der Kindheit kann eine nachhaltige Bedeutung beigemessen werden. Dennoch ist die eigene Kindheit natürlich nur eine von vielen Einflussgrößen und die Identitätsbildung dauert das gesamte Leben lang an. Der Mensch entwickelt sich weiter und „um erfolgreich handeln zu können, reflektieren Menschen ihre Umwelt, definieren sie ihre Handlungssituationen, aktivieren Wissen und Handlungsmuster, kalkulieren Chancen und Risiken, beobachten die Ergebnisse des Handelns, entwickeln sich ihre Vorstel-

lungen von der Welt und sich selbst“ (Stiehler 1999, S. 12). Außer von eigenen Kindheitserlebnissen können die Programmziele zum Beispiel von der konkreten Situation am Arbeitsplatz mit ihren Konstellationen und Zwängen beeinflusst sein. So bedenken Redakteure eventuell schon bei der Konzeption einer Sendung die Meinung der Kollegen; spätestens aber in der Redaktionskonferenz sind sie mit Fragen und Kritik konfrontiert. Auch ökonomische und programmatische Vorgaben der Sender gehören zu den handlungsdeterminierenden Faktoren, ebenso wie rein praktische Erfordernisse, zum Beispiel Programmdefizite, die behoben werden müssen (vgl. Erlinger, Jochens 1982, S. 46). Themen können sich darüber hinaus aus der Zusammenarbeit mit Autoren ergeben und sind auch vom Geschmack der Zuschauer abhängig. Diesen Einflüssen muss bei der Interpretation der Ergebnisse Rechnung getragen werden. Ein ganz wesentlicher Aspekt ist außerdem der zeitgeschichtlich-pädagogische Kontext. Auf die Analyse der Programmziele und der Bildungsprozesse in der Kindheit muss eine Zusammenschau mit pädagogischen Strömungen der jeweiligen Zeit und der geschichtlichen Situation folgen. Ausgehend von der Untersuchungsgruppe – die meisten Probanden sind zwischen 1949 und 1959 geboren – spielen insbesondere die unterschiedlichen Auffassungen von Kindheit und Erziehung seit den fünfziger Jahren eine Rolle. Berücksichtigt werden muss aber auch die Zeit des Dritten Reiches, da fünf Redakteure in dieser Zeit aufwuchsen. Da die Befragten sowohl aus der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik vor der Wiedervereinigung stammen, ist auch der politisch-ideologischen Situation des Aufwachsens und der Berufstätigkeit – man denke an parteipolitische Programmvorgaben in der ehemaligen DDR – Rechnung zu tragen. Neben den Kriterien Generation und politisches System sollen die Aussagen der Frauen und Männer auch auf geschlechtsspezifische Aspekte hin analysiert werden. Die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht ist darin begründet, dass, obwohl die Kategorie Geschlecht nicht mehr schicksalhaft festlegt, zu welchen Lebensbereichen Mädchen oder Jungen Zugang und damit Entfaltungsmöglichkeiten haben, sowie von einer „Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht“ (Horstkemper; Zimmermann 1998, S. 13) gesprochen wird, sich gleichzeitig die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit als äußerst veränderungsresistent erweist und in starkem Maße die soziale Wahrnehmung und das Leben als Frau und das als Mann strukturiert.

Die zentrale Fragestellung nach Zusammenhängen zwischen Erfahrungen, Phantasien und Bildungsprozessen in der eigenen Kindheit und Programmzielen erscheint auch angesichts der Bedeutung der Berufsgruppe interessant. Der Redakteursberuf erfordert neben koordinierend-eigenverantwortlichem Arbeiten, künstlerische, journalistische und inhaltlich-konzeptionelle Fähigkeiten. Der Beruf kann auch deshalb als anspruchsvoll bezeichnet werden, weil Redak-

teure Kultur gestalten, die über das Leitmedium (Mikos 2001/a, S. 12) Fernsehen – diese Position hat es auch bei Kindern inne (Theunert 1997; Schorb 1997; Bachmair 2001) – der Bevölkerung zur Rezeption angeboten wird. Die Redakteure sind somit Mitgestalter einer in der Lebenswelt der Kinder bedeutenden Kultur- und Sozialisationsinstanz und bieten Kindern Identitätsmaterial. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit die Bildungsprozesse der Redakteure in ihrer Kindheit selbst durch Anregungen und Ideen aus den Medien bestimmt wurden. Unter Medien werden „kommerzielle Steinbrüche“ verstanden, aus denen sich die Zuschauer das „symbolische Baumaterial für die individuelle Lebensweltkonstruktion herausbrechen“ (Bachmair 1997/a, S. 16). Kinder eignen sich die vorgefertigten Bilder, Figuren und Geschichten als eigene Erlebnisse an, indem sie sie mit ihren persönlichen Themen und Gefühlen – Abneigungen oder Vorlieben – verbinden“ (Bachmair 2001, S. 40). Auch die Medieninflüsse sollen nach den Kriterien Generation, politisches System und Geschlecht differenziert werden.

Mit dem Berufsbild hängt ein letztes Erkenntnisinteresse zusammen, das für die zentrale Fragestellung ergänzende Bedeutung hat. Es soll Aufschluss über die Gründe gewonnen werden, die zur Beschäftigung beim Kinderprogramm führen und die der Berufszufriedenheit zugrunde liegen. Insbesondere ist die Frage von Interesse, ob der Beruf aufgrund einer pädagogischen Intention angestrebt wird.

Teil I: Theoretische Grundlagen

1. Erziehung und Bildung

Das Forschungsinteresse nimmt die Redakteure nicht nur als Ausübende eines bestimmten Berufes, sondern ganzheitlich als Menschen in ihrem biographischen Gewordensein in den Blick. Von Bedeutung sind Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindheit an, die unter anderem „von der Familie, in der wir aufwachsen, von der Art und Weise, wie die Erwachsenen, insbesondere unsere Eltern, sich uns gegenüber verhalten, von den Spielmöglichkeiten, davon ob Geschwister da sind usw.“ (Geulen 2000, S. 101) abhängig sind. In diesem Kapitel wird das Verständnis der genannten Begriffe dargelegt.

Familie, Gleichaltrige, Freizeit und Medien sind Instanzen, die für das Thema Bildung und Kindheit von Bedeutung sind (vgl. Gloger-Tippelt 2002); ebenso die zentralen Felder kindlicher Bildungstätigkeit wie Phantasien, Vorstellungen und Spiele, in denen Kinder die objektive äußere Welt mit einem subjektiven inneren Sinn versehen (vgl. Schäfer 1989). Da der erste Interviewteil auf Bildungsprozesse in diesen Bereichen abzielt, ist eine theoretische Auseinandersetzung damit erforderlich. Der Schwerpunkt liegt dabei entsprechend der Fragestellung auf den zentralen Vorstellungen, Spielen und Phantasien der Befragten (1.2.5) sowie auf der Bedeutung, die in diesem Zusammenhang den Medien zukommt (1.2.4).

1.1 Lernprozesse, Erziehung und Bildung

1.1.1 Lernprozesse (Enkulturation, Sozialisation, Personalisation)

In seiner Entwicklung muss der Mensch Lernprozesse durchlaufen, um Entwicklungsanforderungen und „das was als Neues, als Unverständliches, ja als Sinnloses, als Angst und Unsicherheit auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umschmelzen zu können“ (Maurer 1992, S. 16). Das Neue muss im Lernprozess mit einem Sinn verknüpft werden, damit wirkliche Lernergebnisse im Sinne von „Erfahrung, als Aufbau von Lebenssinn und Ich-Erfahrung“ (ebd., S. 24) erzielt werden. Erfahrung ist nicht mit der Lösung bestimmter Lernprobleme gleichzusetzen, sondern sie kommt nur dann zustande, „wenn das, was man lernt, auch auf individuell unterschiedliche Weise als sinngebend in die eigene Geschichte eingefügt wird, so dass es zu einem Teil des – akzeptierten oder auch vom Bewusstsein nicht geschätzten – Selbst wird. Eine Erfahrung machen heißt also, mögliche Sinnaspekte einer Sache mit subjektiven Sinnentwürfen zu verknüpfen“ (Lepenies u.a. 1999, S. 164); in der Folge bestimmen diese wichtigen Erlebnisse das eigene Denken und Handeln (vgl. Hörz, Hörz 2003, S. 52). Ob Lernprozesse für das Individuum zu einer Erfahrung geworden sind, kann beim Rückblick auf die Lebensgeschichte

festgestellt werden; dabei erhalten „ganz bestimmte Vorgänge, Erlebnisse, Aufgaben und soziale Erfahrungen konstitutive Bedeutung“ (Maurer 1992, S. 24) und können „als Interpretationspunkte für sinnvolles, ichbedeutsames Lernen“ betrachtet werden (ebd.).

Auch für Erich Weber (1999) ist sinn- und identitätsstiftendes oder auch bildendes Lernen die „Hochform des spezifisch humanen Lernens“ (ebd., S. 64), das über die rein psychologische Definition von Lernen weit hinausgeht. Bildendes Lernen bedeutet freiheitliches und selbstbestimmtes Lernen der autonomen Person, die sich mit den Lernaufgaben identifiziert. Es beinhaltet das kognitive Erfassen von Sachverhalten, das Nachdenken darüber, die Weiterführung des Erlernten, die Reflexion über Alternativen sowie Zusammenhänge und hat die Ausbildung von Lebenssinn und Identität zum Ziel (Maurer 1992, S. 147f). „Sinn wird da erlebt, ... wo sich scheinbar sinnlose Teile zu einem geordneten Ganzen ... zusammenbringen lassen ..., Sinn als das Wofür und Woraufhin des Lebens ist etwas, was sich nicht einfach im biologischen Leben des Menschen vorfindet“ (ebd., S. 55). Darüber hinaus umfasst bildendes Lernen das Erlernen von Wertorientierungen, wobei Weber Werte als „Konzepte des Vorziehenswürdigen“, „Kriterien für Wahlentscheidungen“ beziehungsweise „innere Führungsgrößen für menschliches Handeln“ (Weber 1999, S. 79) definiert. Sie ermöglichen es dem Menschen, „seinen Aktivitäten wertbewußt Ziele zu setzen und ein bestimmtes Handeln einem anderen begründet (und verantwortbar) vorzuziehen. Sie garantiert eine relative Kontinuität und Identität des eigenen Verhaltens, damit aber auch jene Verlässlichkeit, die für zwischenmenschliche Koordination und Kooperation erforderlich ist“ (ebd., S. 84f).

Theodor Schulze (1985) legt Erfahrungslernen beziehungsweise lebensgeschichtliches Lernen in Abgrenzung gegenüber curricularem Lernen mit Merkmalen dar, die auch bildendes Lernen auszeichnen: Lebensgeschichtliches Lernen ist selbstbestimmt, „indem jede Erfahrung schon auf Vorerfahrungen zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht“ (ebd., S. 46). Es findet in einzelnen, zeitlich und inhaltlich voneinander unabhängigen Situationen statt, wobei herausragende Ereignisse von besonderer Bedeutung sind. Ökologisches Lernen oder auch „Lernen in Lebenswelten“ meint ganzheitlich orientierte Lernprozesse fach- und bereichsübergreifend. Beim irritierten Lernen wird das initiatorische Potenzial von Krisen und gegensätzlichen Erfahrungen für Lernprozesse betont. Einsichten werden demzufolge erst durch Misserfolge ermöglicht und erfahren eine positive Bewertung. Lebensgeschichtliches Lernen läuft auf der Basis von Symbolen ab. Aufgrund der affektiven Besetzung der Inhalte, die in Medien, Bildern, Szenen und Situationen symbolisch dargestellt sind, werden Vermittlungsprozesse ermöglicht, so dass weit auseinander liegende Ereignisse miteinander verknüpft werden. Gefühle stehen im Dienste des Zusammenlebens mit anderen Menschen sowie des

persönlichen Wohlergehens. Im Mittelpunkt lebensgeschichtlichen Lernens steht die Reflexion, durch die „Erfahrung bewusst und entwicklungsfähig“ (ebd., S. 55) wird. Curriculares Lernen dagegen ist fremdbestimmt, läuft nach einem didaktischen Konzept ab, findet eng an Texten entlang und – bezogen auf das Lernumfeld – in genau unterteilten Fächern statt. Misserfolge werden als Negativerlebnis gedeutet und führen zu einem intensivierten pädagogischen Engagement. Kognition und Verhalten werden von den Affekten getrennt und die Fähigkeit, von Gefühlen abstrahieren zu können, gilt als erstrebenswert. Logik steht für systematisch aufgebautes Wissen oder für ein funktionierendes soziales System.

Lernen im humanen und pädagogischen Sinn mit dem Ziel des Mündigwerdens und -bleibens erfordert ein erzieherisch zu förderndes Lernen und ist vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur als Enkulturation zu entwickeln. Ebenso wie Werner Loch (1979) sieht Weber (1999) Enkulturation als Überbegriff, der die Begriffe Sozialisation und Personalisation umfasst. Sozialisation und Personalisation müssen im Sinne der jeweiligen Kultur nicht nur erlernt, sondern auch kultiviert werden und Enkulturation gelingt nur dann, „wenn die Sozialisation in einer Weise erfolgt, die auch Individuation zulässt und fördert, als Bedingung für die Möglichkeit unserer kulturspezifisch geprägten Personalisation, die auf die Mündigkeit und das Mündigbleiben des personalen Subjekts und auf eine freiheitlich-demokratische Lebens- und Gesellschaftsform abzielt“ (ebd., S. 118f). Im Zuge der Sozialisation soll der Mensch zu einer „sozial handlungs- und gesellschaftsfähigen, soziokulturellen Persönlichkeit“ (ebd., S. 150) werden, wobei das Erlernen der soziokulturellen Wertungen und Normen, „der moralischen Ordnung einer Gesellschaft, der sozialen kulturellen Inhalte“ (Fend 1971, S. 47f) in den verschiedenen menschlichen Lebensbereichen wie Arbeit oder Freizeit vor allem unbeabsichtigt und ungeplant abläuft im Sinne einer „funktionalen Sozialisation“ (ebd.). Der Anteil des Individuums am Sozialisationsprozess wird sehr gut in den Formulierungen „aktive Teilhabe an sozialen Praktiken“ und „Auseinandersetzung“ berücksichtigt, wie sie in den Definitionen von Helga Bilden und Werner Helsper zum Ausdruck kommt: „Sozialisation oder Entwicklung verstehe ich als den Prozeß, in dem aus einem Neugeborenen ein in seiner Gesellschaft handlungsfähiges Subjekt wird (und bleibt). Sie findet statt, indem das sich bildende Individuum zunehmend aktiv teilhat an den sozialen Praktiken, in denen die Gesellschaft sich selbst produziert und verändert“ (Bilden 1991, S. 279). Bilden grenzt sich in diesem Artikel deutlich ab gegenüber dem Begriff der Aneignung, den sie elf Jahre zuvor in ihrem Handbuchartikel (Bilden 1980) noch verwandte und der impliziere – so ihre Kritik –, dass es ein Etwas, eine feste Größe zum Aneignen gäbe. Demgegenüber bevorzugt sie die Entwicklung der Individuen in sozialen Praktiken. „Mit sozialen Praktiken sind symbolische Interaktionen und gegen-

ständige Tätigkeit in ihrer Verschränkung gemeint“ (Bilden 1991, S. 279). Dies versteht sie in Anlehnung an die Theorie des Handelns, wie sie im Symbolischen Interaktionismus zum Ausdruck kommt. Dabei vollzieht sich Handeln und Selbstwerdung durch die permanente Interpretation von symbolischen Bedeutungen in der Interaktion mit anderen. Auf die Wechselwirkung zwischen der aktiven Auseinandersetzung des Individuums und dem Sozialisationsprozess selbst, weist Helsper (2000) hin: „Sozialisation ist ... ein aktiver Prozeß der Auseinandersetzung. Die Auseinandersetzungsmöglichkeit der Person mit den äußeren Verhältnissen ist aber selbst ein Ergebnis der Sozialisationsprozesse und kann darin auch beeinträchtigt werden“ (ebd., S. 72).

Den Begriff der Selbstsozialisation bringt Zinnecker (2000) in die Diskussion ein, der nicht mit einer antipädagogischen Haltung verwechselt werden dürfe. Vielmehr soll in diesem Kontext eine veränderte Ausrichtung der Sozialisation in Familien, Krippen und Kindertagesstätten erreicht werden sowie mehr Sensibilität für die kindlichen Bedürfnisse, Wechselseitigkeit und Reflexion der Ziele“ (ebd.; zit. nach Gloger-Tippelt 2002, S. 478). In Prozessen der Selbstsozialisation bündeln biographische Akteure ihr Erfahrungswissen zu Handlungsmodi, um die mit den Übergängen im Lebenslauf verbundenen Anforderungen ihren Interessen entsprechend zu meistern (vgl. Heinz 2000, S. 183). „Warum sie sich so und nicht anders verhalten beziehungsweise entschieden haben, läßt sich nicht auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, institutionelle *gatekeeper*, situative Umstände, aber auch nicht auf ihre Lebensgeschichte allein reduzieren“ (ebd.). Die Frage lautet nicht mehr „Wie wirken soziale Herkunft, Geschlecht, Bildung und Familienstatus einerseits und die gesellschaftlichen Gelegenheitsstrukturen und Institutionen andererseits auf die Verlaufsform des Lebenslaufs ein?“, sondern „Wie beziehen sich Individuen mit ihren Erfahrungen, Ansprüchen und Ressourcen auf die ungleich verteilten Optionen und Handlungsspielräume im Lebensverlauf?“ (ebd., S. 166).

Biographie ermöglicht nicht nur den Nachvollzug von Lernprozessen, sondern wird selbst zur Sozialisationsinstanz, indem in individuellen Entscheidungen im Lebenslauf „Erfahrungen gedeutet, eingeordnet oder verworfen werden, um aus der subjektiven Perspektive die Anschlußfähigkeit der Biographie zu sichern“ (Hoerning 2000, S. 8). Die Sozialisationsinstanz Biographie kann somit mit den zentralen strukturellen Instanzen der Sozialisation wie Familie, Schule, Gleichaltrige, Medien und Beruf übereinstimmen oder auch nicht.

Die Lern- und Bildungsprozesse, in denen der Mensch seine Persönlichkeit entfaltet, die Voraussetzungen für mündiges Handeln sind, werden unter dem Begriff Personalisation zusammengefasst. Personalisation bezieht sich einerseits auf die Beziehung des Individuums zu seiner eigenen Persönlichkeit, „seinen eigenen inneren Befindlichkeiten, Kräften und Konflik-

ten“ (Weber 1999, S. 208) sowie andererseits auf sein Verhältnis zur, und seine Auseinandersetzung mit der Welt. „Personalisation im engeren Sinne“ meint die Personalisationsvorgänge und -ergebnisse, „die die personale Sittlichkeit bzw. die autonome Moral des Menschen betreffen“ (ebd., S. 208f; Herv.i.O.). Im Lebenslauf tritt der Prozess der Personalisation als Lebensweg hervor. Loch (1979) grenzt den Begriff gegenüber dem Schicksal, also all den Ereignissen aus dem Leben eines Menschen, die ohne sein Zutun stattfinden, ab. „Was der einzelne aus seinem Schicksal macht – wie er ein solches Schicksal subjektiv verarbeitet, was er darüber hinaus mit den Dingen anfängt, die ihm durch eigene Leistung geglückt oder mißglückt, als Chance oder Versagung von anderen im Lebenslauf zuteil geworden sind, bezeichnen wir als Selbstverwirklichung oder Personalisation“ (ebd., S. 16f).

1.1.2 Erziehung

Erziehung ist insofern als soziales und intentionales Handeln zu beschreiben, als Erziehungspersonen wie Eltern oder Erzieher mit den Zu-Erziehenden in Interaktion treten und dies in einer bestimmten Absicht tun (Gloger-Tippelt 2002, S. 480). Es handelt sich um eine Interaktion, „durch die Erwachsene Heranwachsenden ermöglichen, sich zu bilden“ (Loch 1979, S. 135). Heid (2000) zufolge kann von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns aber erst dann gesprochen werden, „wenn aufgrund nomologischer Wissenschaft die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende ‚Wirkung‘ erwartet werden kann“ (ebd., S. 57; Herv.i.O.). Allgemeiner bezeichnet Oelkers (2004) Erziehung als „moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien“ (ebd., S. 303), sofern sie Veränderungen von Dauer anvisiert und ein Gefälle voraussetzt.

Bei der Definition eines wertneutralen Erziehungsbegriffs wird die Erziehungsabsicht nicht näher festgelegt. Unter Erziehung sind demnach „alle ‚direkten‘ und ‚indirekten‘, ‚intentionalen‘ ‚Lern- und Enkulturationshilfen‘ zu bezeichnen, die eine Förderung bzw. Erhaltung von jeweils als wünschenswert geltenden ‚psychischen Dispositionen‘, d.h. von relativ überdauernden Verhaltens-, Leistungs-, Erlebnis- und Einstellungspotenzen und -tendenzen durch unterstützende Beeinflussung von Lernprozessen anstreben und, nicht zufällig, sondern (von der Alltagserfahrung aus subjektiv-vernünftig begründbar und/oder von wissenschaftlichen Forschungsbefunden aus objektiv-rational erklärbar) mit zureichender Wahrscheinlichkeit erwartet und ‚bewirkt‘ werden können“ (Weber 1999, S. 252; Herv.i.O.). Im normativen Sinn orientieren sich erzieherische Lernhilfen am „Wert- und Sinnhorizont der abendländisch-europäischen Tradition“ (ebd.), die „auch moralisch relevante Sozialisationshilfen und ver-

antwortungs- bzw. gewissenszentrierte Personalisationshilfen einschließen“ (ebd., S. 253ff). Das heißt, dass Erziehung über Enkulturationshilfe bezüglich instrumenteller Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgeht und auf Verhaltensänderungen und Gewissensbildung abzielt. Moralische Erziehung beinhaltet die Vermittlung von moralischen Wert- und Sinnüberzeugungen.

Im Hinblick auf Personalisation sollen erzieherische Einflüsse die Mündigkeit des Individuums fördern. Darunter ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen zu verstehen, das Leben zu bewältigen, sein eigenes Leben autonom zu gestalten und für sich selbst verantwortlich zu sein. „Bei der moralischen Entwicklung und Erziehung als Personalisation geht es um die Anbahnung und Förderung der autonomen Moral des Menschen als einem sittlichen Subjekt, zentral um die (Selbst-) Verantwortung und die (Eigen-)Verantwortlichkeit der Person, die den Kern und die Substanz des Menschseins ausmachen“ (ebd., S. 208f; Herv.i.O.).

Weber konzipiert Erziehung als freiheitliche und befreiende Lernhilfe (ebd., S. 255). Eine so verstandene Erziehung darf den Zu-Erziehenden weder in Abhängigkeit halten noch der Beliebigkeit ausliefern und muss anstatt mit autoritären Befehlen mit Modellverhalten sowie nachvollziehbaren Argumenten arbeiten. Erziehung als Hilfe zur Selbsthilfe muss ihr eigenes Überflüssigwerden anstreben, indem der zunächst stärker vormundschaftliche Erziehungsstil mehr und mehr in einen partnerschaftlichen übergeht. Angesichts einer Beliebigkeit, die Weber hinsichtlich der Erziehungsinhalte ausmacht, fordert er die Berücksichtigung der sozialen Beziehungsebene und der Ebene des kulturellen Gehalts gleichermaßen. In Abgrenzung gegenüber dem „Gärtnermodell“ und dem „Handwerkermodell“ spricht er sich für erzieherisches Handeln entsprechend dem Kommunikationsmodell aus. Demzufolge sind Erzieher und Zu-Erziehender grundsätzlich als gleichwertige Menschen anzuerkennen, wobei für ihr Erziehungsverhältnis das Überlegenheitsgefälle zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem konstitutiv ist. Die diskursive und argumentative Vermittlung der Lernhilfen erfolgt auf freiheitlich-demokratischer Basis, so dass der Zu-Erziehende an deren kritische Abwägung und Reflexion herangeführt wird und lernt, aus eigener Einsicht zu handeln. Das „Gärtnermodell“, das sich vor allem im Schutz vor entwicklungsstörenden Einflüssen und der Zurverfügungstellung von unterstützenden Hilfen konstituiert, läuft auf eine problematische Einschränkung der erzieherischen Aufgabe hinaus und vernachlässigt den Gesichtspunkt, dass Menschen erziehungsbedürftig sind. Beim „Handwerkermodell“ tritt Erziehung als Technologie in Erscheinung, die nicht auf die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins abzielt, sondern Reiz-Reaktions-Zusammenhänge postuliert (vgl. ebd.). Auch die gezielte selektive Verbesserung umgrenzter Fertigkeiten und Fähigkeiten darf nicht mit Erziehung gleichgesetzt werden; es handelt sich dabei um Förderung (vgl. Gloger-Tippelt 2002, S. 480).

Für die Erziehungssituation sind Klaus Mollenhauer (1983) zufolge die fünf Momente Präsentation, Repräsentation, Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Identität konstitutiv. Präsentation bezieht sich auf das durch die Erwachsenen vorgelebte Leben, das „den Heranwachsenden den ersten Eindruck individueller, sozialer und kultureller Ordnung“ vermittelt (Marotzki 2002, S. 56). Da es Eltern nicht möglich ist, Kindern alle Aspekte der vielfältigen Kultur zu zeigen, gehört es zu ihren Aufgaben, die Repräsentation, das heißt wer wann und wie ihren Kindern welche Fähigkeiten und Einblicke vermittelt, zu organisieren. Die Momente Bildsamkeit und Selbsttätigkeit drücken zwei Seiten einer Medaille aus: Während Bildsamkeit das grundsätzliche Lerninteresse an den aufgezeigten Eindrücken meint, umschreibt die Selbsttätigkeit die Eigenaktivität, mit der sich das Kind auf Bildungsanregungen hin die Umwelt erarbeitet. Identitätsarbeit leistet das Individuum, indem es versucht, einen einheitsstiftenden Sinn in die Vielfalt seiner Weltbezüge zu konstruieren (vgl. Mollenhauer 1983, S. 158).

Die Funktion von Erziehung im Lebenslauf, wie sie für diese biographisch angelegte Arbeit von Bedeutung ist, verdeutlicht Werner Loch am Verhältnis von Wachstums- und Lernprozessen: Erziehung als Lernhilfe ist dort wichtig, wo der Mensch mit Anforderungen konfrontiert ist, denen er im wahrsten Sinne des Wortes „nicht gewachsen ist“ (Loch 1979, S. 21) – ausgehend von den größtenteils gesellschaftlich normierten und altersabhängigen Fähigkeiten, die zum Verhaltensrepertoire eines Menschen gehören sollten. Auf erzieherische Einwirkung ist in dem Moment zu verzichten, wenn das Individuum den Anforderungen aus eigener Kraft gerecht werden kann und gerecht wird. „Dieses *Emanzipationskriterium* ist für jeden Vorgang der Lernhilfe maßgebend, der als Erziehung verstanden wird. Es unterscheidet die durch Erziehung zu leistende Lernhilfe von ‚Lernhilfen‘ anderer Art ..., deren Absicht nicht darin besteht, den Menschen zu selbständigem Handeln zu befähigen“ (ebd., S. 22; Herv.i.O.). Lernhilfen sind auch dann nicht im Sinne von Erziehung, wenn diese zur Erlangung dem Erziehungsziel entgegen gesetzter Fähigkeiten dienen. Lernfähig heißt also erziehbar, gleichzeitig aber ist der Mensch auch erziehungsbedürftig. Insofern wird die Bedeutung von Erziehung nicht nur für die Personwerdung des einzelnen Menschen deutlich, sondern auch für das Gesicht der Gesellschaft. Das Zusammenspiel von Wachstums- und Lernprozessen ist ein lebenslängliches, wobei in verschiedenen Entwicklungsstufen die Gewichtung variiert. „Je jünger der Mensch ist, desto häufiger wird er vor Lernaufgaben stehen, denen er *noch nicht* gewachsen ist, desto dringlicher wird er auf Erziehung, Lernhilfe, angewiesen sein. Deshalb sind Kindheit und Jugend, die Alter des Heranwachsens, auch die Lebensalter der primären Erziehung“ (ebd., S. 27; Herv.i.O.).

Erzieherische Hilfen gewinnen ihren Sinn immer in der Annahme, dass sie sich im Lauf des Lebens erfüllen. „Ist doch der Lebenslauf das zu Erziehende wie das erzogene Individuum in seinem lebensgeschichtlichen Bildungsprozeß. Und nur in diesem realisiert die Erziehung ihre gesellschaftlichen Funktionen. Was die Erziehung allgemein soll, kann nur individuell wirklich werden: im Lebenslauf“ (ebd., S. 35). Und darin wird sie nicht nur wirklich, wenn das Stadium des „Erzogenenseins“ erreicht ist, sondern auch noch darüber hinaus im Sinne von „Erzogenheit“. Damit ist gemeint, dass jene Bestandteile der Erziehung, die beim Individuum habituell geworden sind, über den Erziehungsprozess hinaus Denken, Handeln und Fühlen mitbestimmen. Ein weiterer Aspekt von Erziehung, der die Zukunftsdimension berührt, ist die Eröffnung von Zukunftsaussichten. „... und mit den Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie ihm vermittelt, und den Fähigkeiten, die er dabei entwickelt, gibt sie ihm auch gewisse Mittel an die Hand, diese Aussichten zu realisieren“ (ebd., S. 43). So hängt es mit von der Erziehung ab, ob ein Individuum seiner Zukunft mit Zuversicht oder Resignation entgegenblickt.

Der Erzieher versucht den Zu-Erziehenden im Erziehungsprozess von der Richtigkeit bestimmter Einstellungen und Fähigkeiten zu überzeugen. So trägt Erziehung nicht nur dazu bei, dass vor dem „inneren Auge“ des Zu-Erziehenden ein Lebensplan entsteht, sondern auch dazu, den Plan in Teilen zu entwerfen. „Dieses merkwürdige Phänomen hat von seinem philosophischen Ursprung in Aristoteles' Begriff der ‚Entelechie‘ bis zu seinem religiösen Ursprung in dem Protestantismus Calvinscher Prägung entstammenden Begriff der ‚Prädestination‘ und in seinen darauf folgenden säkularisierten Erscheinungsformen als ‚geprägte Form, die lebend sich entwickelt‘, ‚teleologischer Charakter des Seelenlebens‘, ‚Berufsethik‘, ‚self-fulfilling prophecy‘, ‚Innenlenkung‘ bis hin zur ‚Leistungsmotivation‘ und ‚Kausalattribution‘ eine stabile Tradition und die Sozial- und Erziehungspsychologie zu einer Fülle von Theorien und Forschungen angeregt“ (ebd., S. 49; Herv.i.O.). Der Zukunftsbezug der Erziehung ist von der Art der Gesellschaft abhängig, in der Erziehung stattfindet. So entspricht er in so genannten „postfigurativen“ Gesellschaften sehr stark den Lebensweisen, die aus der Vergangenheit bekannt sind. Das heißt, der Zukunftsbezug ist zuverlässiger, andererseits aber auch schwerer zu variieren. Dagegen verfügt die nachwachsende Generation in Gesellschaften, die stark vom Wandel geprägt sind, über mehr Freiheiten, muss aber auch mehr Gestaltungsaufgaben erbringen.

Lebenslauf und Erziehung bedingen sich gegenseitig. Die Erziehung beeinflusst die Sicht des Menschen auf seinen Lebenslauf, da das Gesamt der erzieherischen Maßnahmen gewissermaßen einen Maßstab zur Beurteilung des Lebensverlaufs bildet. Andererseits kann der Mensch im Blick auf seinen Lebenslauf erkennen, welche Bedeutung seine Erziehung für ihn persön-

lich hat. Diese Reflexion findet nicht erst rückblickend statt, sondern vollzieht sich permanent im steten Abwägen von Erfahrung und Erwartung.

Die Wirksamkeit von Erziehung hängt von der Persönlichkeit des Individuums, seinem sozialen Umfeld und von den zeitgeschichtlichen Verhältnissen ab (Schulze 2002, S. 31f). Diese Sicht des Subjekts, das in Eigenaktivität Relevanzen bestimmt und Wertungen vornimmt, ist heutzutage unumstritten. Vom Zu-Erziehenden ist es zu leisten, aus den erzieherischen Absichten Lernprozesse abzuleiten und diese für sich, entsprechend seiner Motivation, seinen Interessen und auch Fähigkeiten fruchtbar zu machen und zu einer individuell sinnvollen Lerngeschichte zu entfalten. Auch das Umfeld der zu erziehenden Person kann Lernprozesse unterstützend oder ver hindernd begleiten; es kommt zu einem Geflecht zahlreicher Bedingungen „und in vielen Fällen ist es sinnvoll, die erzieherische Intervention nicht auf den zu Erziehenden direkt zu richten, sondern auf das Umfeld, in dem er lebt, es abzuschirmen oder zu öffnen oder überhaupt eine neue Lebenswelt und Lernumgebung zu schaffen“ (ebd., S. 37). Trotz der zahlreichen Aspekte, die die Wirksamkeit von Erziehung beeinflussen, können Aussagen über die Wirksamkeit verschiedener Erziehungsstile getroffen werden. Die Auswertung mehrerer Studien ergab eine übereinstimmend positive Bewertung des autoritativen Erziehungsstils. Dieser fasst eine hohe Akzeptanz und eindeutige, altersgerechte Anforderungen an die Kinder sowie eine starke Kontrolle derselben zusammen. Die höchsten Kompetenzen in verschiedenen Leistungsbereichen und ein höherer Selbstwert gehen eindeutig auf das Konto dieses Erziehungsstils. Gleiches gilt für die soziale Kompetenz von Jungen, die Leistungsorientierung und Durchsetzungsfähigkeit von Mädchen sowie geringe Ängstlichkeit, hohe Kompetenzgefühle, ausgeprägte Explorationsbereitschaft und starke Kreativität. Da der elterliche Zuspruch deutlich gegenüber negativen Bewertungen überwiegt, könnte auch auf eine höhere Bildungsbereitschaft der Kinder geschlossen werden (vgl. Gloger-Tippelt 2002).

Sowohl Bettina Dausien als auch Theodor Schulze thematisieren die Tendenz, dass der Sozialisationsbegriff den Erziehungsbegriff verdrängt. Laut Dausien (2002) überwindet der Sozialisationsbegriff den Erziehungsbegriff progressiv, indem er die aktive Selbstsozialisation des „Zöglings“, vor allem aber (nicht-intendierte) gesellschaftliche Einflussbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick nimmt. „Der entscheidende innovative Impuls des Sozialisationsparadigmas besteht in der Defokussierung institutionalisierter Bildung und Erziehung zugunsten einer Betonung alltäglicher sozialer Lernprozesse“ (ebd., S. 68f). Stärkere Berücksichtigung gewinnen ihrer Meinung nach lebenslange Lernprozesse, die nicht an bestimmte pädagogische Settings gekoppelt sind. In der Einbeziehung der Auswirkungen und Einflüsse der konkreten Lebenswelt auf Lernprozesse sieht Schulze (2002) einen der Gründe, warum

sich der Begriff der Sozialisation neben dem der Erziehung behauptet hat und diesen in vieler Hinsicht verdrängt. Gegen die von ihnen genannten Gründe ist einzuwenden, dass – wie oben beschrieben – auch Erziehung im Alltag und nicht nur im institutionalisierten Rahmen stattfindet und ebenso die Selbsttätigkeit des Zu-Erziehenden betont. Des Weiteren berücksichtigt Erziehung – wie von Schulze selbst angemerkt – den Einfluss der Umwelt. Zudem handelt es sich um unterschiedliche Termini: Sozialisation meint Lernprozesse, „gleichgültig, ob sie bewusst, gewünscht oder geplant sind und wann und wo sie stattfinden“ (vgl. Geulen 2000, S. 102). Demgegenüber ist „Erziehung durch intentionales und normativ ausgerichtetes Einwirken gekennzeichnet“ (ebd.). Das heißt, auch wenn Sozialisationsprozesse stärkere Berücksichtigung finden, können sie Erziehungsprozesse nicht verdrängen oder überwinden. Diese Diskussion ist auch in Zusammenhang mit dem modernen Kindheitsbild zu sehen: „Waren Kinder zuvor primär bildsam und lernbedürftig, so rücken sie nun als Handelnde, als Akteure in den Blick“ (Honig 2000, S. 258). Die moderne Kindheitsforschung stellt der Anthropologie der Erziehungskindheit „empirische Kinderindividuen in ihrer soziokulturellen Umwelt entgegen“ (ebd.).

1.1.3 Bildung

Zum Bildungsbegriff liegen mehrere, sich auch widersprechende Definitionen vor (Tenorth 1997), sein Verständnis kann weit oder eng gefasst werden; weit in dem Sinne, dass alles Leben bildet, eng dahingehend, Bildung umfasse lediglich die bewusste, mit Lernzielen verknüpfte Auseinandersetzung mit Lerninhalten an speziellen Lernorten (vgl. Weber 1999, S. 383). In dieser Arbeit schließe ich mich der langen Tradition an, Bildungsprozesse als Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptionalisieren (vgl. Kraul, Marotzki 2002, S. 7) – und weil sich das Selbst- und Weltverständnis historisch verändert, kann der Bildungsbegriff nicht ein für allemal festgelegt werden (vgl. Weber 1999, S. 439). In permanenter Reflexion und Interaktion entwickelt der einzelne Mensch seine Einstellung zu seiner Umwelt, zu den zahlreichen Phänomenen des alltäglichen Lebens. Er definiert sich und seine Position in der Welt, und auch die Entwicklung von Aneignungsstrukturen, das heißt Modalitäten, wie er mit neuen Erfahrungen umgeht, bedeutet Bildung (vgl. Garz, Blömer 2002, S. 578f). In aktiver selbst gestaltender Auseinandersetzung eignet sich das Ich die Welt an und entwickelt sich dadurch selbst (vgl. Macha und Forschungsgruppe 2000, S. 24). In diesem Bildungsprozess bedarf das Ich der Liebe und des Schutzes durch Erwachsene und der strukturierten Unterweisung in Bezug auf die Inhalte der Kultur. Im Bildungsprozess werden körperlich-sinnliche und soziale Identifikationen und Abgrenzungen gegenüber Normen der Gesellschaft abgewogen. Neben

der gestaltenden Kraft des Ichs ist der Bildungsprozess im Lebenslauf durch die genetischen Anlagen und Umwelteinflüsse bedingt.

Bildung bedeutet, dass „allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘“ (Langewand 2000, S. 69) mit der Individualität der einzelnen Personen verschränkt sind oder sein sollten. Sie bezieht sich also auf die Frage nach Ziel und Zweck menschlicher Selbst- und Fremdbildung (vgl. Benner, Brüggem 2004, S. 174). Im Bildungsvorgang versucht der Mensch, in seinem Seelenleben eine Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen herzustellen „und Bildung nennen wir also eine solche erreichte Vollkommenheit“ (Dilthey 1974, S. 70).

Der Begriff Bildung bezeichnet gleichzeitig „Vorgang“ und „Ergebnis“ (Weber 1999, S. 441), „*Entwicklungsgang*“ und „*abschließende Gestalt*“ (Langewand 2000, S. 69; Herv.i.O.) beziehungsweise „Prozess“ und „Ziel“ (Benner, Brüggem 2004, S. 174). „*Bildung als Vorgang* meint den Prozeß des ‚bildenden Lernens‘, d.h. jene human qualifizierte Art des Lernens, die sich vor allem durch freiheitliche und befreiende, selbstbestimmte und reflexive, ganzheitlich beanspruchende und fördernde, auch sinnorientierende und identitätsstiftende Lernvorgänge charakterisieren lässt. *Bildung als Ergebnis* darf weder als ein endgültig noch vollständig zu erreichendes Resultat (pädagogisches Ziel), nicht als Status der ‚Gebildetheit‘ festgelegt und fehlgedeutet werden. Bildung muß vielmehr dynamisch verstanden werden, als die lebenslang zu bewältigende Aufgabe, der durch bildendes Lernen hervorzubringenden und zu vervollkommnenden, relativ stabilen und wandlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur. Die ‚gebildete Person‘ ist bereit und fähig zur mündigen und tüchtigen, humanen Lebensführung und Daseinsgestaltung“ (Weber 1999, S. 441; Herv.i.O.).

Die Formung der Persönlichkeit erfolgt durch Wissen, „die überdauert und abgelöst von speziellen Wissensbeständen zum individuellen geistigen Habitus eines Menschen gehört. ... Diesen vergessensresistenten Rest des Wissens, der aus dem angelernten Gedächtnisstoff Strukturen, Strategien oder Methoden herauslöst und als höhere Disposition für neues, weitergehendes Lernen verfügbar macht, bezeichnen wir als Bildung eines Menschen (Maurer 1992, S. 147). „Zu ‚Bildung‘ gewordenes Wissen ist Wissen, das nicht mehr gleichsam unverdaut im Bauch klappert – ist ein Wissen, von dem man nicht mehr weiß, wie man es gewann, woher man es hat“ (Scheler 1947, S. 20).

Bildungsprozess und Bildung sind sozial, interaktiv, individuell, permanent, ganzheitlich, reflexiv und biographisch, wobei sie in der Moderne gesteigerter Reflexivität, Biographizität und Flexibilität bedürfen: sozial deshalb, weil Bildung in sozialen Kontexten, in Situationen, die gesellschaftlich und kulturell normiert sind, stattfindet, in denen Menschen in bestimmten

Rollen und mit konkreten Absichten auftreten; interaktiv, weil auch das Verhalten der Gesprächs- und Interaktionspartner einen Einfluss ausüben (kann) und individuell, weil ein Erlebnis bei jedem Individuum einen anderen Bildungsprozess bewirken kann. Dabei spielen bisherige Erfahrungen, momentane Stimmung und Absichten eine Rolle, um nur drei Faktoren zu nennen (vgl. auch Garz, Blömer 2002, S. 443). Bildungsprozesse laufen permanent ab, egal, was wir gerade machen. „Wir bilden uns im Gespräch mit Freunden; wir lernen, indem wir Neues ausprobieren; wir lernen beim Fernsehen und beim Bücherlesen Gleichgültig ob diese Art, sich zu bilden, trivial ist oder bedeutungsvoll, wir können nicht anders: wir sind lebenslange Lerner“ (Alheit, Dausien 2002, S. 585). Max Scheler (1947) bringt dies auf eine poetisch anmutende Weise zum Ausdruck: „Im Prozesse seines Lebens *an* der Welt, *mit* der Welt, in der tätigen Besiegung ihrer und seiner eigenen Leidenschaften, Widerstände, in Liebe und Tat, ... in harter Arbeit, die indem sie Erträgnisse abwirft, die Kräfte und das Selbst steigert, erhebt und weitet ... ereignet sich das *Werden* der Bildung, hinter dem Rücken bloßer Absicht und bloßen Wollens. Und nur wer *sich verlieren* will an eine edle Sache ... der wird *sich*, und das heißt sein echtes Selbst *gewinnen*“ (ebd., S. 17; Herv.i.O.). Ganzheitliche Bildung umfasst nicht nur einseitig den Intellekt, „realitätsfremde Innerlichkeitspflege oder bloße Stoffvermittlung, sondern sowohl die handelnde, wirklichkeitsnahe Auseinandersetzung mit der pragmatisch-utilitaristischen ‚Zivilisation‘ als auch die kritisch-konstruktive Beschäftigung mit epochalen ‚Schlüsselproblemen‘“ (Weber 1999, S. 440f). Neben der Berücksichtigung bewährter klassischer Traditionen dürften Gegenwarts- und Zukunftsorientierung nicht vergessen werden. Als Bildung kann nur reflektiertes Wissen und Urteilen, das über Wissensanhäufung und Know-how hinausgeht, bezeichnet werden (vgl. Postman 1995, S. 11; KAS 2000, S. 19). In diesem Sinne ist auch die Umschreibung von Bildung als Prozess höherstufigen Lernens (vgl. Marotzki 2002) zu verstehen. Bildung ist ein biographischer Prozess, weil sie einen Einfluss auf Strukturen ausübt, die dem Lebenslauf zugrunde liegen. Klasse, Geschlecht und Ethnizität sind drei Faktoren unter anderen, die zu unterschiedlichen Bildungseinflüssen führen und dementsprechend unterschiedliche Lebensentwürfe und Verarbeitungsstrategien bewirken können.

Umgekehrt ist der Lebenslauf in Bezug auf die Identität, die das Individuum ausbildet, ein Bildungsprozess (vgl. Dausien 1996). „Identität als der geistige Habitus eines Menschen ist das Ergebnis von Bildungsprozessen“ (Maurer 1992, S. 148), und zwar Ich-Identität und kulturelle Identität. „*Zusammenfassend bedeutet Identität aus sozialwissenschaftlicher Sicht vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen zur relativen Kontinuität und Konsistenz seines Selbsterlebens und seiner Selbstverwirklichung, trotz aller lebens- und epochalge-*

schichtlichen wie der damit einhergehenden ökologischen Veränderungen. Die Identität eines Menschen ist die Voraussetzung dafür, dass er, zumindest in seinem personalen Kern, der Gleiche bleibt“ (Weber 1999, S. 69; Herv.i.O.). Die Identität gewährleistet die individuelle und soziale Handlungsfähigkeit, Beständigkeit, Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit des Menschen. „Identität ist insofern Ausdruck einer psychosozialen Befindlichkeit: Sie konstituiert sich durch Interaktion und Kommunikation mit anderen, geht aber nicht notwendig darin auf“ (Baacke, Schulze 1993, S. 47). Friedemann Maurer (1992) bezeichnet den Lebenslauf als „einen diskontinuierlichen, oft geradezu krisenhaft verlaufenden Prozeß subjektiver Interpretationen und Reinterpretationen der eigenen Entwicklung, des eigenen Lebenswegs und eine nie zu Ende kommende Vergewisserung des eigenen bisherigen und künftigen Lebens“ (ebd., S. 23) und begreift Lebensgeschichte als Lern- und Bildungsgeschichte, wenn „man Lernen als Inbegriff der Wandelbarkeit oder Veränderbarkeit des Menschen“ (ebd.) auffasst. Der Lebenslauf kann allerdings nur dann zu einem Bildungsprozess werden, „wenn es dem Individuum gelingt, seine Anlagen unter den Bedingungen seiner Lebensgeschichte zu entwickeln“ (Loch 1979, S. 17). Auch Schulze und Krüger betrachten Biographie als „Zusammenhang von Aus-dem-eigenen-Leben-lernen, Sein-Leben-gestalten und Das-eigene-bisherige-Leben-erinnernd-reflektieren“ (Schulze 1995, S. 16) beziehungsweise „als Prozesse der subjektiven Selbst- und Weltdeutung in ihrer Verwobenheit mit objektiven gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungskontexten“ (Krüger 1995, S. 50). Schulze bezeichnet die Leistung, die das Individuum beim Lernen und sich Erinnern erbringt, als biographische Kompetenz.

In der Moderne sind die den Menschen umgebenden Verhältnisse immer wechselhafter geworden, Menschen werden aus Traditionen und sozialen Einbettungen freigesetzt (vgl. Giddens 1996). Das heißt, dass auch Bildungsprozesse flexibler sein müssen, da „Menschen nicht mehr nur auf eine Selbst- und Welthaltung festgelegt sind“ (Kraul, Marotzki 2002, S. 8) und in ihren Teilidentitäten relativ unabhängig voneinander agieren können. „Im Sinne Wilhelm Diltheys wird der moderne Mensch dadurch gleichsam zum Weltenwanderer“ (ebd., S. 8). Unter gesteigerter Reflexivität und Biographizität ist zu verstehen, „dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden“ (ebd., S. 7). Mit „biographischer Arbeit“ prägen Kraul und Marotzki einen Begriff, der die Bildungsanforderungen an die Menschen in der Moderne umschreibt. Fast niemand kann mehr für seinen Lebensentwurf auf eine so genannte Normalbiographie zurückgreifen, ein Terminus, der im Übrigen sowieso nicht unumstritten ist; Kritik kommt vor allem vonseiten der Frauen- und Geschlechterforschung, die (zu Recht) die androzentrische Ausrichtung des Begriffs Normal-

biographie als Argument anführt. Sinnstiftende und normative Kräfte lösen sich zunehmend auf, wer wann wo was mit seinem Leben anfängt, bleibt ihm selbst überlassen. Hinter diesen „Freiheiten“ verbergen sich häufiger als gedacht Belastungen. „Wenn die feste Form solcher Lebenserzählungen gleichsam aufgeweicht ist, dann ist ein höherer Anteil biographischer Arbeit gefordert, um Kontinuität und Dauerhaftigkeit herzustellen. Lebensgeschichtliche Erzählungen werden auf diese Weise gleichsam zu experimentellen Erzählungen, weil in ihnen neue Formen der Zusammenhangsbildung erprobt werden“ (ebd., S. 8f).

Seit wenigen Jahren wird das Thema Selbstbildung auch in Zusammenhang mit der Phase der Kindheit diskutiert, da Kinder heute „als Subjekte mit eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Rechten“ (Gloger-Tippelt 2002, S. 477f) begriffen werden. Während Gerd E. Schäfer (1995, 1999/a, 1999/b; zit. nach Gloger-Tippelt 2002, S. 477f) sechs Elemente frühkindlicher Bildung differenziert (die Annahme eines aktiven Kindes, die Bildung eines Selbst in der frühen Kindheit, die Sinnes- und Körperwahrnehmung, die Bildung der Gefühle, die Bildung von Vorstellungswelt und Phantasie sowie die ästhetische Bildung) möchte ich mich der Position von Gabriele Gloger-Tippelt anschließen, für die offen bleibt, von welchem Alter an und in welchen Bereichen Selbstbildung in frühester Kindheit angenommen werden kann.

Bildung, das verdeutlichen die Ausführungen, genießt in der modernen Gesellschaft eine sehr hohe Bedeutung; auch Schlagworte wie „Bildungsgesellschaft“ (Baacke, Schulze 1993, S. 6 f) und „Jahrhundert der Bildung“ – diese Bezeichnung wird dem 21. Jahrhundert prognostiziert – zeugen davon. Verantwortlich dürfte dafür auch ihre ökonomische Relevanz als Standortfaktor (vgl. Herzog 1998, S. 47 f) sein.

1.2 Bildungsinstanzen in der Kindheit und zentrale Felder kindlichen Tätigseins

1.2.1 Familie

Trotz vielfältiger Wandlungsprozesse und Funktionsveränderungen ist die Familie „bis heute der wesentliche Ort, in dem Kindheit zuerst erfahren und erlebt wird“ (Tenorth 2000, S. 318f) und an dem Erziehung stattfindet. Von der Geburt an bis ins frühe Kleinkindalter bildet sie den primären Lebensraum des Kindes. „In seiner frühesten vorsprachlichen Entwicklungsphase in den ersten 1,5 Lebensjahren entfaltet das Kind nahezu alle seine Fähigkeiten nur im Kontext der Kommunikation und Beziehung zu den primären Bezugspersonen (Schäfer 1989, S. 483). Die Familie nimmt aufgrund ihrer „bio-sozialen Doppelnatur“ (Reyer 2004, S. 384) eine besondere Position unter den erzieherisch wirksamen Institutionen ein. Sie sieht sich immer wiederkehrender Untergangsprophezeihungen ausgesetzt, dennoch besteht sie immer noch „als naturwüchsiger Gegen-Ort zu veranstalteter Erziehung, als prinzipiell nicht einhol-

barer oder hintergebar Ort bei der Generierung grundlegender Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd., S. 383). Dass die Familie „die zunehmende Vergesellschaftung (Institutionalisierung) der Erziehung überlebt hat“ (Liegle 1984, S. 321), führt Ludwig Liegle darauf zurück, dass der Staat auf die Untergangsbefürchtungen mit Schutzmaßnahmen auf rechtlicher und pädagogischer Ebene reagiert und so familiale Grundfunktionen wie Erzeugung und Aufzucht des Nachwuchses sowie wirtschaftliche Versorgung festgeschrieben hat. Außerdem vermutet der Autor eine die Familie stärkende Wirkung durch den Gegensatz, der zwischen der auf Rationalität und Effektivität ausgerichteten gesellschaftlichen Arbeitsstruktur und den letztlich „irrationalen Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Familie“ (ebd.) besteht.

Eine Familie setzt sich aus Personen aus unterschiedlichen, unmittelbar aufeinander bezogenen Abstammungsgenerationen zusammen, zwischen denen emotional strukturierte persönliche Beziehungen bestehen. Unter der multilokalen Familienform ist zu verstehen, dass die Mitglieder grundsätzlich in multiplen Kommunikationsbeziehungen zueinander stehen, räumlich aber nur noch wenig Zeit ihres Lebens teilen (vgl. Böhnisch 2002, S. 283). Heinz-Elmar Tenorth (2000, S. 318f) macht einen grundlegenden Wandel der Familie seit den späten 1940er Jahren fest, der dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die bürgerliche Familie auf allen gesellschaftlichen Ebenen durchsetzte und sich nach 1960 zahlreiche neue Familienformen sowie ein Funktionswandel herauskristallisierten. Unter neuen Formen sind vor allem unvollständige Familien zu verstehen, bei denen der Vater oder die Mutter fehlt und die aus einer starken Zunahme von Trennung von Scheidung resultieren, sowie die so genannten „Patchworkfamilien“, die durch Wiederheirat entstehen. Weitere strukturelle Veränderungen sind in der Durchsetzung der Zwei-Generationen-Familie sowie in der Reduktion der Kinderzahl zu sehen (vgl. ebd., S. 323). Auch wenn diese Trends flächendeckend sind, kann nicht von einer einheitlichen Gestalt der Familie gesprochen werden. Faktoren wie Kultur und soziale Schicht, die konkreten Lebensverhältnisse, der Lebenszyklus und die Persönlichkeitsmerkmale der Familienmitglieder beeinflussen die Familienstruktur (vgl. Liegle 1984, S. 321f).

Der Wandel der Familie lässt sich als Verlust und Intensivierung beschreiben: „Die ökonomische Bedeutung der Familie und ihre Rolle im Arbeitsprozeß ist zurückgegangen, die Erziehungsfunktion und die Sozialisationsfunktion der Familie, die Binnenzentrierung und Intimisierung haben zugenommen; zugleich ist über ihre Bedeutung in der Kindheit hinaus die Platzierungsfunktion der Familie und das heißt auch ihre Bedeutung für Bildungsprozesse im Lebenslauf gewachsen“ (ebd., S. 319). In der Emotionalität als Grundlage der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern – Jutta Ecarius (2002, S. 37) spricht von Partnerschafts- und Kindorientierung –, im alltäglichen Charakter des Familienlebens sowie in ihrer kleinen Grö-

ße und der Beständigkeit der Bezugspersonen unterscheidet sich die Familie von institutionalisierten Erziehungsorten (vgl. Liegle 1984, S. 325).

Wie sich das konkrete Familienleben gestaltet, ist heute stark individualisiert (vgl. Ecarius 2002, S. 46). Ein wesentlicher Bereich der familialen Interaktion ist beim „kindorientierten Privatheitstypus“ (ebd., S. 40) die Erziehung. „Aufgabe der Familienerziehung ist, den individuellen Bedürfnissen eines bzw. einer jeden innerhalb der Familie einerseits sowie gesellschaftlichen Interessen andererseits gerecht zu werden und deren Befriedigung sicherzustellen“ (ebd., S. 45). In der Erziehung als Leistung der Institution Familie sind die Generationen aufeinander bezogen, indem die ältere die jüngere über spezifische Erziehungsinhalte anleitet, lenkt, fördert und die jüngere Generation sich mit diesen Inhalten und Strukturen auseinandersetzt. Eltern als die ältere Generation haben für „eine möglichst unbeeinträchtigte Entwicklung des Kindes bzw. der jüngeren Generation zu sorgen und die psychodynamische Grundversorgung zu gewährleisten. Dazu gehören Pflegeleistungen am Kind, die Ernährung, die emotionale Zuwendung und die Organisation des kindlichen Alltags. Neben dieser Grundversorgung haben die älteren Generationen die Entwicklung und Entfaltung der Identität und Persönlichkeit des Kindes, die Individuation, sowie die langsame Integration des Kindes in die Sozialstruktur der jeweiligen Gesellschaft zu begleiten“ (ebd., S. 45).

Für das Vor- und Grundschulalter werden als bildungsrelevante Faktoren Familienklima, Erziehungsstil sowie Bildungswünsche und -aktivitäten der Eltern hervorgehoben, wobei die Bedeutung von Umwelteinflüssen, entwicklungspsychologischen Grundlagen und individuellen genetischen Voraussetzungen (Gloger-Tippelt 2002, S. 482) nicht vergessen werden darf. Durch die Familie werden vor allem Bildungsmotivation und -chancen der Kinder beeinflusst. So kann die Familie Bildungsoptionen stärken, Bildungswege öffnen und Bildungskarrieren unterstützen (Böhnisch 2002, S. 283). Der Bildungsstand der Eltern und vor allem der Mutter beeinflusst die Bildungslaufbahn der Kinder (vgl. Engel, Hurrelmann 1989). An der Mutter, die entsprechend der klassischen Rollenverteilung häufiger zu Hause anwesend ist als der Vater, orientieren sich die Kinder im alltäglichen Leben (vgl. Böhnisch 2002, S. 285). Der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und Schichtzugehörigkeit ist mehrfach und besonders nachdrücklich durch die PISA-Studie belegt (mpib 2003; vgl. auch Diefenbach 2000). Von Bedeutung für die Qualität sozialer und kognitiver Bildungsprozesse ist auch die Bindungssicherheit (vgl. Krohne, Kohlmann, Leidig 1985). „Auf der Basis einer sicheren Bindung entfalten sich Selbstvertrauen, Neugier, eigenständige Interessen und kognitive Fähigkeiten, die elementare Komponenten von Bildung darstellen und eigenständige Bildungsaktivitäten und -ziele ermöglichen“ (Gloger-Tippelt 2002, S. 492). Als Gründe für geringere Bil-

derungserfolge von Kindern aus nicht-klassischen Familienformen werden insbesondere die Inkonsistenz der Familienstrukturen sowie ihre häufig mangelnde materielle und soziale Absicherung vermutet (ebd., S. 279f; vgl. auch Diefenbach 2000). Früher als Gleichaltrige aus kompletten Familien sehen sich Kinder aus Ein-Elternfamilien mit der Entwicklungs- und auch Bildungsaufgabe konfrontiert, mit Brüchen, Verlusten und neuen Familienkonstellationen zurecht zu kommen (vgl. Henry-Huthmacher 2001).

In der Familie laufen auch Sozialisationsprozesse ab, eingebunden in Alltagssituationen wie „Mahlzeiten, Mithilfe im Haushalt, Freizeitaktivitäten (Spiele, Spaziergänge, Fernsehen etc.), Zubettgehen/Aufstehen“ (Liegle 1984, S. 327). „In sie gehen Definitionen und Deutungen der Elternrolle und der Kindesrolle, Definitionen von Erlaubtem und Unerlaubtem, Erstrebenswertem und zu Verurteilendem ein“ (ebd.). Im Unterschied zu formalisiertem Lernen sind für diese Prozesse das Lernen durch Teilhabe spezifisch, gefördert durch die Vorbildfunktion der Familienmitglieder, beruhend auf der Verknüpfung von kognitiven und affektiven Aspekten. Auch Lothar Böhnisch (2002, S. 284f) hebt die Bedeutung der Alltagserfahrung in der Familie für bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen hervor. Entsprechend dem Habitusbegriff von Bourdieu (1982) hat die Alltäglichkeit von Traditionen und Gewohnheiten in der Familie implizit Bildung zur Folge, wird kulturelles Kapital durch nicht gezielte bildungsbezogene Vorgänge vermittelt. Einen Einfluss auf die Vermittlung kultureller Muster durch die Familie lässt sich vor allem für die Bereiche Sport und Musik belegen (vgl. Gloger-Tippelt 2002, S. 491). Allerdings darf kein allgemeingültiger Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungserfolg postuliert werden (vgl. Borhardt 2000, S. 203; zit. nach Böhnisch 2002, S. 279f).

1.2.2 Kindergruppe

Je älter das Kind wird, desto stärker kann es seine Eigenaktivität entfalten, „Spielkameraden und Erfahrungen außerhalb der Familie werden zunehmend wichtig“ (Geulen 2000, S. 101). Dennoch darf der Einfluss der Gleichaltrigen nicht wichtiger als der der Familie bewertet werden (vgl. Gloger-Tippelt 2002), wie auch die PISA-Studie (mpib 2003) zeigt. Geschwistergruppen sind vielfältige und komplexe Primärgruppen, die durch familiären Zusammenhalt gekennzeichnet, alters- und geschlechtsgemischt strukturiert sind. Zu einer Spielgruppe finden sich Kinder, die häufig demselben Geschlecht angehören, freiwillig und durch ein gemeinsames Spielinteresse zusammen (vgl. auch Gloger-Tippelt 2002). Ist dies erloschen, kann sie sich wieder auflösen. „Spielgefährten befreunden sich untereinander, und befreundete Kinder spielen miteinander“ (Gruntz-Stoll 1989, S. 78). Freundesgruppen bleiben in der Regel länger zusammen als Spielgruppen und sind aufgrund der geteilten Interessen überwiegend homoge-

ner als Geschwistergruppen. Die Bildung von Gleichaltrigengruppen wird durch das System der Jahrgangsklassen in der Schule begünstigt, wodurch sie meist auch dauerhafter sind. Sie sind „durch eine größere Anzahl der Gruppenmitglieder und zugleich durch weniger intensive Beziehungen“ (ebd., S. 97) gekennzeichnet. In den Gleichaltrigengruppen finden auf den „Hinterbühnen“ (Zinnecker 1978) der Schule soziales Lernen und soziale Entwicklung statt. So werden auf dem Pausenhof Normen ausgehandelt, wobei die Sieben- bis Zwölfjährigen eine Ordnung aus sich heraus erzeugen können, die partnerschaftliche, das heißt gleichrangige und symmetrische Verhältnisse befördert. „Die registrierten Situationen von Interaktionen zur Territoriums- und Selbstbewahrung beinhalten Entwicklungsaufgaben zugunsten von Fairneß, wechselseitiger Achtung und Respekt vor den gemeinschaftsbegründenden Regeln. Sie erfahren und leben es aus, daß nicht derjenige Recht erhält, der es sich herausnimmt, sondern derjenige, der ausgehandelte und erstrittene Regeln einhält“ (Kauke 1995, S. 61). So muss die Grundschule sowohl als gesellschaftliche Basisinstitution des Bildungssystems mit dem Auftrag, grundlegende Bildung und Kulturtechniken zu vermitteln (Schorch 1998), gesehen werden als auch als Raum sozialen Lernens.

Kindergruppen sind Orte sozialer Erfahrungen und kognitiver Lernprozesse, Kinder bilden Identität in Abgrenzung und Anlehnung an andere Kinder aus, die auch für ihre handlungsleitenden Themen eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Bachmair 2001, S. 39). Kinder in Geschwister-, Spielgefährten-, Freundes- und Gleichaltrigengruppen lernen nicht nur voneinander, sie können sich auch gegenseitig belehren, wobei „können“ für den Möglichkeitscharakter dessen steht (vgl. Gruntz-Stoll 1989). Sie ermahnen, tadeln, drohen, bestrafen, loben und belohnen sich, erteilen sich gegenseitig Aufträge, fordern Unterordnung und Gehorsam, „betreuen, umsorgen und beschützen sich gegenseitig ...; sie achten und lieben, verehren und anerkennen einander. Indem sie gemeinsame Aktivitäten initiieren, schaffen sie Räume der Sicherheit und Geborgenheit, des Ausgleichs und der Spannungsentlastung“ (ebd., S. 122).

Zweifellos finden diese Vorgänge statt, allerdings ist ihre Bezeichnung als Erziehung nicht mit dem in dieser Arbeit vertretenen Erziehungsbegriff zu vereinbaren. Gruntz-Stoll beschreibt Erziehung „als Unterstützung der individuellen und sozialen Entwicklung des Menschen“ (ebd., S. 121), wodurch Prozesse „der Hilfe und Förderung, der Unterweisung und Unterstützung, der Ermutigung und Belehrung sowie des Vertrauens und Zutrauens“ (ebd.) initiiert werden. Darin fehlt insbesondere der Aspekt des erzieherischen Handelns aus Verantwortung und aus einer Position heraus, die Erziehungsziele formuliert und dementsprechend erzieherisches Handeln einsetzt, mit Erziehungsmitteln, die dem Stand der Entwicklung des jeweiligen Kindes adäquat sind, zum Beispiel stärker vormundschaftlich oder eher part-

nerschaftlich. Auch wenn der Autor schreibt, dass der Begriff der Erziehung im Sinne von Behütung „das Gewähren von emotionaler Sicherheit, von Vertrauen und Geborgenheit“ (ebd., S. 122) umfasst, müsste dieses Handeln aus einer erzieherischen Verantwortung heraus resultieren; allein die Vermittlung von Geborgenheit ist noch keine Erziehung. Die gleiche kritische Einschätzung gilt den von Karin Merkens (2000) beschriebenen Sozialisations-, Erziehungs- und Lernprozessen in altersheterogenen Nachkriegs-Kinderbanden, die wohl eher als Lern- und Sozialisationsprozesse bezeichnet werden können: Als Bandenchef führten ältere Kinder die jüngeren in die Regeln des Bandenlebens ein, erlegten aggressiven Kindern Sanktionen auf und verliehen schüchternen Kindern durch die Übertragung wichtiger Aufgaben Selbstbewusstsein. Lernprozesse auf kognitiver Ebene fanden beispielsweise statt, indem die Kinder ihr lückenhaftes Wissen über Bereiche zusammentrugen, die weder in der Schule noch von den Eltern thematisiert wurden. Nachvollziehbar ist auch, dass die großen Kinder Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein den kleineren Gruppenmitgliedern gegenüber lernten (vgl. ebd., S. 34).

1.2.3 Freizeit

Der Begriff „kindliche Freizeit“ ist eine Folge des Wandels von Kindheit und eines veränderten Verständnisses von Kindheit in der Forschung (vgl. Fuhs 2000). Von diesem Begriff existieren sehr unterschiedliche Auffassungen, zum Beispiel die Subsumierung aller Aktivitäten, die Kinder außerhalb der Schule und ohne ihre Eltern verfolgen (vgl. Ledig 1992), oder die Gleichsetzung von Freizeit und Spiel in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen und bis vor wenigen Jahren auch in wissenschaftlichen Publikationen. Zu unterscheiden ist zwischen organisierter beziehungsweise verwalteter, institutionalisierter Freizeit und informeller Freizeit (auch weniger treffend als echte oder eigentliche Freizeit bezeichnet) (vgl. Fuhs 2000). Beide Teilbereiche sollen hier als Freizeit verstanden werden, das heißt, dass auch gebundene Termine außerhalb der Schule zur Freizeit zu rechnen sind, obwohl die Zeit ja nicht mehr frei ist, wenn sie bereits verplant ist (vgl. Hegemann-Fonger 1994, S. 8).

Des Weiteren ist bei der Betrachtung kindlicher Freizeit ihre Verflechtung mit anderen kindlichen Lebensbereichen insofern von Bedeutung, als „die Freizeit von Kindern keineswegs von vornherein als isolierter Lebensbereich der Kinder neben Familie und Schule gestellt werden darf“ (Fuhs 2000, S. 215). Eltern möchten ihren Kindern über die Freizeit bestimmte Werte und Kompetenzen für deren späteres Leben vermitteln. „Anders als beim freien Spiel, haben die Väter und Mütter ... ein pädagogisches Interesse an der Freizeit ihrer Kinder“ (ebd.). Durch die Bereitstellung von Spielräumen, Spielzeug und Sportgeräten, durch Anregungen

und Sanktionen sowie durch ihr Vorbild können Eltern Einfluss auf die Freizeitaktivitäten der Kinder nehmen (vgl. Pfister 1994). Ehrgeiz der Eltern für ihre Kinder kann die Freizeit mit aufgenötigten Klavierstunden oder anderen Trainingseinheiten ausfüllen.

Die unterschiedlichen Funktionen, die Freizeit erfüllen kann, reichen von reproduktiven, suspensiven Effekten (selbstbestimmte, freiwillige Arbeit) bis hin zur Kompensation (Freizeit als Entschädigung für verpflichtende Arbeit). Freizeit sollte idealerweise einen Rahmen bieten, in dem Kinder Interessen entwickeln und sich dabei bilden können. Verbringen Kinder ihre Freizeit selbstbestimmt, dann zeigen ihre Freizeittätigkeiten, was ihnen Sinn und Bedeutung vermittelt, sie geben Aufschluss über die Entstehung ihrer Identität und über ihre Bildung (vgl. Gloger-Tippelt 2002; Kränzl-Nagl 1998/a). Selbstbestimmter Freizeit können beispielsweise der elterliche Wille und die raumzeitlichen Verhältnisse entgegenstehen.

Die raumzeitlichen Verhältnisse haben sich in den letzten 30 Jahren sehr verändert (vgl. Henry-Huthmacher 2001). Noch Anfang der 70er Jahre lebten Kinder überwiegend in wenig durchlässigen Milieus, die Eltern trugen durch die Selektion der Kontakte zu einer gewissen Einheitlichkeit bei. Demgegenüber lernen Kinder heute schon früh vielfältige Kulturen, Religionen und Sprachen kennen. Auch die Freizeitorte und -inhalte haben sich gewandelt. In Folge der Urbanisierung und der Pädagogisierung von Kindheit ist eine steigende Inanspruchnahme institutioneller Freizeitangebote zu beobachten (siehe S. 56). Diese Angebote beziehen sich auf Sport, aber auch auf Malerei, Musik, Tanz und andere kulturlastige Hobbys, es ist gar die Rede von einem „kulturistischen“ Kindheitsmodell. „Kulturismus in der Kindheit bedeutet, daß an diese Altersgruppe in wachsendem Maße die Pflege des Schönheitssinns delegiert wird“ (Zinnecker 1995, S. 52). Die Wahrnehmung von institutionellen Freizeitangeboten bedarf der Planung, da die Kinder zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort sein müssen. Auch die nichtorganisierte Freizeit wird von den Kindern stärker als früher vereinbart; im Gegensatz zu Kindheit in den 50er und 60er Jahren sind spontane Treffen selten. In der Schule werden nachmittägliche Treffen organisiert (vgl. ebd., S. 58), die von zu Hause aus nach Rücksprache mit den Eltern telefonisch fixiert werden. Wenn der Weg zum Freund, zur Freundin zu gefährlich oder zu weit entfernt ist – Schulen werden heute stärker nach inhaltlichen Gesichtspunkten als nach dem Nähekriterium ausgesucht –, werden Kinder mit dem Auto an ihren Freizeitort gebracht.

Als beliebteste Freizeitbeschäftigungen nennen die Sechs- bis Dreizehnjährigen „Freunde treffen“ (46 Prozent) und „Draußen spielen“ (42 Prozent). An dritter Stelle folgt mit 34 Prozent „Fernsehen“; den vierten Rang teilen sich „Sport“ und „Computer“ mit jeweils 19 Prozent. „Drinnen spielen“ (17 Prozent), „Mit Tier beschäftigen“ (13 Prozent), „MC's, CD's hö-

ren“ (11 Prozent), „Familie, Eltern“ (9 Prozent), „Malen, Zeichnen“ (8 Prozent) stehen vor „Lesen“ mit sechs Prozent (vgl. mpfs 2004). Die drei Spitzenreiterpositionen haben sich seit der ersten Befragung des medienpädagogischen Forschungsverbundes nur marginal verändert (vgl. mpfs 2004). Computer und Internet sind bei den Kindern weiter auf dem Vormarsch. Die Zahl der Sechs- bis Dreizehnjährigen in Deutschland, die erste Erfahrungen mit dem Computer gesammelt haben, stieg von 63 (2002) auf 70 Prozent (2003); von 53 auf 60 Prozent hat sich im selben Zeitraum die Zahl der Kinder mit Computererfahrung erhöht, die schon einmal im Internet waren. Bei den Mädchen fiel der Zuwachs doppelt so stark wie bei den Jungs aus. „Somit zählen erstmals mehr computererfahrene Mädchen (62%) als Jungen (58%) zu denen, die zumindest selten das Internet nutzen“ (ebd.).

Neu entwickelte Medien werden von Kindern und Jugendlichen nach und nach in ihr Freizeitverhalten integriert. Seit den 70er Jahren spielen Medien eine zunehmend wichtige Rolle bei der kindlichen Freizeitgestaltung. Das Aufkommen eines neuen Mediums verändert die Bedeutung bereits vorhandener Medien, verdrängt sie aber nicht vollständig: Weder hat die Schrift die mündliche Kommunikation ersetzt, noch das Telefon den Brief. Kübler (1997, S. 50f) prognostiziert, dass beispielsweise das Buch einige seiner traditionellen Funktionen wie Unterhaltung oder Information noch stärker an die audiovisuellen Medien einbüßen wird. Dafür spricht der oben genannte letzte Platz für die Freizeitbeschäftigung Lesen. Seit langem ist auch zu beobachten, wie das Radio gegenüber den Bildschirm- und Tonträgermedien an Bedeutung verliert. Zwar hören 53 Prozent von 1000 befragten Kindern Radio; die Nutzungsdauer liegt bei einer guten Stunde täglich, wobei Mädchen und ältere Kinder den Hörfunk etwas häufiger nutzen (vgl. Eckhardt; Mohr; Windgasse 2004). Es erfüllt für sie die Funktionen eines Musiklieferanten und klassischen „Nebenbei-Mediums“.

1.2.4 Medien (Fernsehen)

Das im vorhergehenden Unterkapitel dargestellte Freizeitverhalten der Sechs- bis Dreizehnjährigen zeigt: Medien wie Bilderbücher, Hörkassetten, Videokassetten, Computerspiele oder Lernsoftware (vgl. Theunert 1997, S. 183) begleiten Kinder von klein auf, aber auch solche, die nicht speziell für sie gedacht sind wie die Zeitung oder Erwachsenenprogramme im Fernsehen. Medien sind Mittler, „durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden. Die potenziellen Zeichen werden durch die an der Kommunikation beteiligten Personen mit Bedeutungen verknüpft“ (Tulodziecki 2004, S. 8). Das Angebot an Kindermedien hat sich seit den 30er Jahren des 20.

Jahrhunderts, in denen die ältesten Probanden der Untersuchungsgruppe ihre Kindheit verbracht haben und in denen sich das Angebot für Kinder vor allem auf Bücher beschränkte, durch das Aufkommen der elektronischen Medien um ein Vielfaches vergrößert.

Zu einer nachhaltigen Veränderung der Medienlandschaft führte insbesondere die massenhafte Verbreitung des Fernsehens ab Ende der 60er Jahre. Noch in den 50er und 60er Jahren trafen sich die Menschen vor den wenigen Fernsehapparaten in den Gaststätten oder in der Nachbarschaft. Mit der Zeit hielten die TV-Geräte Einzug in immer mehr Wohnzimmer, die „Fernsehgesellschaft“ (Meyrowitz 1987, S. 14) begann sich zu entwickeln. „Inzwischen verfügen die meisten Familien über mehr als einen Fernsehapparat, so daß jeder in seinem Zimmer seine Lieblingssendung sehen kann“ (Aufenanger u.a. 1999, S. 8). Die Ausstattung mit Fernsehgeräten beträgt in der Bundesrepublik nahezu 100 Prozent. Weltweit kommen auf zehn Haushalte sieben Fernsehgeräte (UNICEF 2000). Fernsehen wurde in einer vergleichsweise kurzen Zeit zum Leitmedium Nummer eins, zu einer besonders beliebten Alltags- und Freizeitbeschäftigung (vgl. Mikos 2001/a, S. 12; Opaschowski 1995). Auch bei Kindern steht das Medium immer noch vor den Computerspielen, die dem Fernsehen nur phasenweise oder ganz langsam Konkurrenz machen (vgl. Theunert 1997; Schorb 1997; Bachmair 2001). Für die 70er und 80er Jahre wurde für Kinder in der Bundesrepublik eine durchschnittliche Sehdauer von jeweils knapp einer Stunde an den Werk-, und rund eineinhalb Stunden an den Wochenendtagen ermittelt (vgl. Schmidbauer 1987). Auf ein bis zwei Stunden Fernsehkonsum täglich brachten es die Sechs- bis Dreizehnjährigen in der ehemaligen DDR im Schnitt (vgl. Kludas, Kompaß 1984, S. 68). Mitte der 90er Jahre lag die Konsumdauer durchschnittlich zwischen einer und drei Stunden (vgl. Theunert 1997).

Die Verbreitung des Massenkommunikationsmediums, das Inhalte „öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft), durch technische Verbreitungsmittel (Medien), indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagendem und Aufnehmendem) an ein disperses Publikum vermittelt“ (Maletzke 1963, S. 32; vgl. auch Noelle-Neumann, Schulz, Wilke 2002, S. 64), ist in mehreren Faktoren begründet: Seine Nutzung ist unkompliziert, nicht an besondere Bildungsvoraussetzungen (vgl. Meyrowitz 1987, S.14) oder gar den Erwerb von Kulturtechniken wie Lesen gebunden und jederzeit verfügbar. Fernsehen liefert Themen für die Alltagskommunikation über das Fernsehen selbst oder über bestimmte, vom Fernsehen verbreitete Inhalte. Die darin zum Ausdruck kommende Symbolik kann ebenso Einzug in den Alltag halten, wenn sie zur Kommunikation von Themen benutzt wird, in denen andere Symbolformen nicht vorhanden sind, wohl aber die gemeinsame

Kenntnis bestimmter Fernsehsendungen. Fernsehen hat auch eine soziale Komponente insofern, als die Rezeptionssituation im Familien- oder Bekanntenkreis einen Einfluss auf die Wahl des Mediums, der Inhalte sowie auf die Äußerungen der Zuschauenden ausübt (vgl. Mikos 2001/a, S. 142 ff). Ein weiterer Grund für die Beliebtheit des Fernsehens ist in seiner besonderen Faszination zu sehen, die bereits Intendant Werner Pleister bei der Eröffnung des NWDR am 1. Januar 1953 mit den Formulierungen „neues geheimnisvolles Fenster in der Wohnung“ oder „Fenster in die Welt“ zum Ausdruck brachte (Hickethier 1980). – Das Fernsehen in der ehemaligen DDR startete offiziell am 3. Januar 1956 anlässlich des 80. Geburtstags von Staatspräsident Wilhelm Pieck. Öffentliches Programm war schon seit dem 73. Geburtstag Stalins am 21. Dezember 1952 gesendet worden (vgl. Stock 1998). Im Dritten Reich war erstmals 1935 ein regelmäßiges Programm, organisiert von Reichspost und Reichsrundfunkgesellschaft, in Betrieb genommen worden.

Neben seiner Beliebtheit war Fernsehen auch immer schon umstritten. Beim NWDR-Start versprach der technische Direktor Werner Nestel, das neue Medium „nur zum Guten“ verwenden zu wollen (Hickethier 1980), um so Kritikern zuvor zu kommen. Von diesen wurde Fernsehen als „moderner Rattenfänger von Hameln“ (Buhr 1958, S. 45) bezeichnet, der mit seinem Amüsierladen gezielt auf Kinderfang aus sei, oder als Flut von Bildern und Worten, die in die Leere strömt, die sich um das Kind her dehnt, „gelangweilt von dem sinnentleerten Gleichmaß seines Alltags und von der Rätselhaftigkeit der Apparatur entmutigt, die sein Dasein umstellt“ (Wetterling 1960, S. 93). Des Weiteren werden die Entfremdung des Menschen in der technischen und verwalteten Zivilisation (vgl. Hentig 1984), eine weitgehend entsinnlichte „Erfahrung aus zweiter Hand“ (Bauer, Hengst 1980) und die Verkümmern der kindlichen Phantasie durch die vorgefertigten Fernsehbilder angeprangert. Diese zerstörten außerdem die Urteilskraft der Menschen und führten in die Unselbständigkeit (vgl. Postman 1983). Medienkonsum behindere die kognitive Entwicklung der Kinder, indem sie von einer handelnden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt abgehalten würden; „der Erwerb immer neuer Handlungsschemata ist aber Fundament für die Entwicklung des präoperationalen wie des konkret-operationalen Denkens“ (Spanhel 1988, S. 84). Meyrowitz (1987, S. 11) kritisiert das Fernsehen als „Geheimnis-Enthüllungs-Maschine“; in dieselbe Richtung geht Neil Postmans Argumentation (siehe S. 55). Im Zuge des zunehmenden Fernsehkonsums und des Ausbaus des Autoverkehrs seit den 50er Jahren wird eine Verengung der kindlichen Lebenswelt auf Schule, Spielplatz, Sporthalle, Wohnung und Auto sowie in dessen Folge eine Auflösung der bis dahin überschaubaren Lebenswelt der Erwachsenen im Sinne einer Nachbarschaftswelt konstatiert (vgl. Bachmair 1988). Schlagzeilen wie „Fernsehen macht Kinder krank“ (Münch-

ner Abendzeitung, Sa/So, 13./14. März 1999) erscheinen regelmäßig in deutschen Zeitungen. Medien stehen unter dem Generalverdacht, zu „verbilden“ (Schorb 1997, S. 335), so kommt es zu einer Einteilung in eine „ordentliche“ Welt der Erziehung, Bildung und des guten Buches“ sowie in die „schmutzige“ Welt des banalen Medienmarktes und des Bildschirms“ (Bachmair 2001, S. 66).

Dieser kritischen Haltung stehen positive Funktionen des Fernsehens gegenüber, so die Informations-, Orientierungs- und Escapefunktion, das heißt Ablenkung, Entspannung und Spannung, sowie Kompensation (vgl. Bachmair 1988, S. 89). Der Zuschauer gewinnt außerdem ein formales Wissen über dramaturgische und ästhetische Mittel des Mediums. Wie wichtig Filme und Fernsehsendungen für Kinder und Jugendliche in Bezug auf Identitätsbildung und Weltdeutung sein können, haben vor allem Bachmair (1984, 1993/a, 1993/b, 1996), Charlton/Neumann (1990, 1992) und Schorb (1995) gezeigt (vgl. Mikos 2001/a, S. 170; Schmidbauer, Löhr 1991). Meiner Arbeit möchte ich die Ansätze von Ben Bachmair (1997) und Lothar Mikos (2001/a) zugrunde legen. Sie stehen in Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel in den 80er Jahren, in dessen Zuge sich der Fokus des Forschungsinteresses von der Frage, wie Fernsehen auf die Rezipienten wirkt, auf die Sichtweise eines aktiv handelnden Rezipienten, der seinerseits mit den Medieninhalten umgeht, verlagert hat. Diese Auffassung berücksichtigt das Wechselverhältnis, in dem Medien, Gesellschaft und Individuum begriffen sind: Medien haben Einfluss auf die Inhalte der gesellschaftlichen Diskussion, „andererseits aber sind es gesellschaftliche Vorgaben, die festlegen, in welchen Grenzen mediale Artikulation möglich ist und welcher Gestalt die Inhalte sind“ (Schorb 1997, S. 338). Das von Medien verbreitete soziale Wissen reflektiert in erster Linie das in einer Gesellschaft jeweils vorherrschende System von Werten und Ideologien (vgl. Mühlen-Achs 1997, S. 104). Mikos zufolge findet der Einzelne seine Positionen, Einstellungen und Meinungen in Auseinandersetzung mit den in den verschiedenen Programmen angebotenen Beziehungskonstellationen, Lebensentwürfen und Motivationen – wobei ja bereits die Auswahl der Programme durch die individuellen handlungsleitenden Themen bestimmt ist. Der Zuschauer kann sich verorten in den komplexen kulturellen Bezügen, indem er reflexiv – und das wohl eher unbewusst als bewusst – Inhalte bewertet. Zudem bietet Fernsehen die Möglichkeit des Probehandelns in Situationen, die der Zuschauer nicht aus dem eigenen Umfeld kennt. Abhängig ist dies von der Qualität der dramaturgischen und ästhetischen Gestaltung der Fernsichttexte, davon, inwieweit sie es gestatten, „sowohl aktuelle lebensgeschichtlich bedeutsame Bezüge als auch vergangene Erfahrungen aktualisieren und ver- bzw. bearbeiten zu können“ (Mikos 2001/a, S. 171). In einer durch pluralisierte Lebenswelten gekennzeichneten Gesellschaft wird

„Fernsehmaterial“ oft zum einzigen Bezugspunkt, zum kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen Menschen und somit zu einer der wichtigsten Funktionen von Fernsehen und dessen Rezeption und Aneignung. Für Mikos bilden die Symboliken des Fernsehens „eine der wichtigsten Sprachen, mit denen die Individuen in reflexiv modernen Gesellschaften ihre Identitäten aushandeln und so ihre Position im Rahmen des gesellschaftlichen Gefüges bestimmen. Damit ist das Medium Fernsehen zugleich eine der wesentlichsten Sozialisationsinstanzen“ (ebd., S. 171 f; vgl. auch Schmidbauer, Löhr 1991; Meyrowitz 1987). Die Bedeutung von Filmen und Sendungen wird „erst in der Rezeption und der Aneignung durch die Zuschauer entfaltet. In diesem Sinne kann man auch von der Textualität von Filmen und Fernsehsendungen sprechen als einem sich unter verschiedenen Bedingungen in der Zeit entfaltenden semantischen Potential, das als symbolisches Material in den lebensweltlichen Kontexten von den handelnden Subjekten benutzt wird“ (Mikos 2001/a, S. 177). So belegen Nutzungsdaten zwar indirekt die Bedeutung medialer Sozialisation, „ob und in welcher Weise Medien Menschen inhaltlich beeinflussen, beantworten sie jedoch nicht“ (Schorb 1997, S. 336).

Im Mittelpunkt des lebensweltlichen Kontextes von Kindern stehen „zahlreiche Fragen, die sich ihnen beim Prozess des Großwerdens stellen. Diese hängen in erster Linie zusammen mit zunehmenden Anforderungen an Selbständigkeit, Rationalität und Kontrolle von Emotionen. ... Zweitens erhoffen sich Kinder Hinweise für die Bewältigung aktueller Problemlagen. ... Je älter Kinder werden, desto wichtiger werden ihnen realistische Strategien, die sie auf ihren Alltag und ihre Probleme mit den Sozialgefügen, in denen sie sich bewegen, anwenden können. ... Drittens suchen Kinder Anregungen für die Ausformung ethisch-normativer Orientierungen“ (Theunert 1997, S. 187; vgl. auch Schorb 1997). Das Fernsehen bietet ihnen symbolisches Material, mit dem sie ihre in diesem Moment wichtigen Themen bearbeiten können. Spanhel (1988) spricht von Medieninhalten, die Kinder „an ihre geheimen Wünsche und Sehnsüchte, Ängste und Hoffnungen assimilieren können“. Mit seinen dargelegten Ausführungen knüpft Mikos an Ben Bachmair an, der sein Konzept der „Bedeutungskonstitution“ speziell auf Kinder bezieht. „Zuschauer holen sich jene Bilder, Figuren und Geschichten aus dem Fernsehen oder aus anderen Medien, die ihnen etwas bedeuten und die ihre Themen ansprechen. Kinder eignen sich die vorgefertigten Bilder, Figuren und Geschichten als eigene Erlebnisse an, indem sie sie mit ihren persönlichen Themen und Gefühlen – Abneigungen oder Vorlieben – verbinden“ (Bachmair 2001, S. 40). Medien sind „kommerzielle Steinbrüche“, aus denen sich die Zuschauer das „symbolische Baumaterial für die individuelle Lebensweltkonstruktion herausbrechen“ (Bachmair 1997/a, S. 16; vgl. auch Theunert 1997, S. 189). Dies geschieht bei Kindern beispielsweise, indem sie über Fernseherlebnisse reden, die-

se nachspielen, in eigene Spiele einbauen und bestimmte Figuren aus Filmen und Sendungen besonders toll finden. Einerseits ist Fernsehen also ein Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, andererseits machen sie es durch das beschriebene Vorgehen erst richtig dazu und benötigen dabei die Unterstützung der Erwachsenen. Unterstützung meint dabei das gemeinsame, interessierte, auch lenkende Schauen sowie das Gespräch über das Gesehene. Dabei können Kinder über ängstigende Fernseherlebnisse reden und Fragen stellen. In die Bedeutungskonstitution fließt selbstverständlich nicht nur das Fernsehen mit ein – obwohl es zumeist im Mittelpunkt des individuellen Medienforums steht (vgl. Mikos 2001/a, S. 142) –, sondern alle Symbolquellen. Die Auswahl und Aneignung des Materials wird durch vier Faktoren gesteuert: aus Sicht der eigenen Biographie und der handlungsleitenden Themen, im Hinblick auf das gegebene oder angestrebte Umfeld, im Rahmen der beteiligten Medien und in Folge der im Programm beinhalteten Richtung. „Sich selbst in und mit der eigenen Fantasie und den eigenen Wunschvorstellungen zu verstehen, geht nie ohne symbolisches Material, womit sie heute der Medienmarkt beliefert, ja geradezu überschüttet“ (ebd., S.82). Ein anderes Thema ist die Qualität dieses symbolischen Materials.

1.2.5 Phantasie, Spiel und Vorstellungen

An den Spielen und Phantasien, die Kinder über eine lange Zeit begleiten, an den Vorstellungen, die sie sich am liebsten ausmalen, können die Themen abgelesen werden, die für sie von Bedeutung sind. Phantasieren und Spielen sind zentrale Felder kindlichen Tätigseins. „Im Medium dieser Ausdrucksformen ... bauen Kinder in ihrem Handeln ... eine eigene Welt von Symbolen und Vorstellungen auf, die freilich gleichzeitig Bezug nehmen auf diejenige Umwelt, in welcher sie aufwachsen“ (Liegle 2003, S. 19). Es handelt sich um Bildungsprozesse auf einer Art Zwischenebene, auf der innere und äußere Wirklichkeit gleichermaßen Geltung beanspruchen können. Gerd E. Schäfer (1989, S. 136) nennt diese Ebene in Anschluss an Donald W. Winnicott (1973) den intermediären Bereich. Kindliches Phantasieren als wesentlicher Bereich des kindlichen Denkens kann als ein Bemühen aufgefasst werden, diese beiden Wirklichkeiten miteinander zu verbinden, den objektiven Aspekt eines Ereignisses mit den subjektiven und gefühlsmäßigen Tönungen zu verknüpfen, die es für einen Menschen hat (vgl. Hoppe-Graff 2000, S. 180). Auch bei kreativen Vorstellungen wird eine vorgegebene Repräsentation der äußeren Realität, etwa in Form einer Problemstellung oder Aufgabenbeschreibung, so verändert, dass eine neue Sichtweise auf die äußere Realität entsteht, die zur Problem- oder Aufgabenbewältigung führt (vgl. ebd., S. 181). „Vorstellungen sind Vorstellungen von etwas, also Wirklichkeitsbilder, die sich ein Subjekt macht“ (Lepenies u.a. 1999,

S. 249). Das Zusammenspiel von Vorstellung im Sinne von situativer Wirklichkeitswahrnehmung und Phantasie als Aspekt subjektiven Erlebens führt zur Symbolbildung. Die Prozesse von Phantasie, Vorstellung und Symbolbildung fassen die Autoren unter dem Begriff Imagination zusammen. Spiel kann als Entfaltung und Differenzierung dieses Bereichs gesehen werden (vgl. Schäfer 1989, S. 126). In der Literatur wird auch von Ausdruck und Verarbeitung innerer und äußerer Anregungen (vgl. Hegemann-Fonger 1994, S. 6) und von aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Keller, Novak 1986, S. 304) gesprochen.

Phantasien erfüllen wichtige Funktionen (Schäfer 1989): Sie sind Ausdruck des kindlichen Innenlebens, spiegeln Wünsche und Verarbeitungsstrategien wieder, die im Kontext mit dem Umfeld des Kindes nachvollzogen werden können. Zweitens können sie Mitteilungen sein, die beispielsweise über den aktuellen Stand einer Beziehung Auskunft geben. Phantasien sind drittens Ausdruck der persönlichen und emotionalen Bedeutung, die die Dinge für uns haben. Schäfer spricht dabei von einer szenischen Ganzheit, die immer wieder abläuft, sobald der bestimmte Gegenstand oder das spezielle Verhalten entdeckt wird, oder auch von Mustern. Nehmen Menschen Phantasien bei anderen Menschen wahr, dienen die Muster als Code, ein ähnliches Muster zu knüpfen. Des Weiteren erlauben Phantasien Selbstentwürfe. Kinder entwickeln ein Bild ihrer Person, indem sie ihre individuellen Wünschen, ihre sozioemotionale Situation mit den Verhaltensweisen der Erwachsenen zusammen bringen. Von Nachahmung zu sprechen, wenn Kinder in ihren Phantasien, Spielen und Assoziationen Gebärden der Eltern einbeziehen oder Inhalte aus Geschichten aufgreifen, hieße den kindlichen Phantasieprozess zu ignorieren (vgl. auch Neuß 2002, S. 22). Phantasien sind Ausgangspunkt für den kreativen Umgang mit den Dingen. Im Gegensatz zu einer rein technischen Wahrnehmung der Umwelt steht die Haltung, Eindrücke auf sich wirken zu lassen und so die Resonanz der Wirklichkeit in uns zu vertiefen. Mit zunehmendem Alter schreitet der Lernprozess voran, die Wahrnehmungen von den Phantasien zu trennen. Auch die Phantasietätigkeit als solche verändert sich: das fehlende Unterscheidungsvermögen des kleinen Kindes zwischen Fiktion und Realität wird durch die Einsicht in die Illusion ersetzt und bei älteren Kindern gehen die sprunghaften Verkettungen einzelner Bilder in geplante Phantasietätigkeiten über. Neben Sprunghaftigkeit zählt Siegfried Hoppe-Graff (2000, S. 182) in Anlehnung an William Stern (1952) Konkretheit und Spontaneität, Symbolgehalt und Illusion zu den Phantasiemerkmalen bei jüngeren Kindern.

Zu den kulturell unterschiedlichen Ausdrucksformen der Phantasie bei Kindern zählt das Phantasiespiel, das Träumen und Tagträumen, das Erfinden eines imaginären Begleiters oder das Fabulieren. Ein wesentliches Merkmal des Phantasiespiels, der dominierenden Form der

Phantasietätigkeit, ist es, „dass es keine Bedingungen außerhalb des Kindes selbst gibt, die zwingend darauf Einfluss nehmen, welche Spielsymbole das Kind konstruiert und wie es sie konstruiert, ob es in die Phantasiewelt eintaucht oder ob es sie wieder verlässt. ... Allein die aktuellen und längerfristigen Bedürfnisse des Kindes legen fest, wie das Phantasiespiel verläuft“ (Hoppe-Graff 2000, S. 185). Spiel ist also eine Ausdrucksform der kindlichen Phantasie, aber auch kommunikative Tätigkeit, Rollenübernahme und kreatives Handeln.

Diese Sicht entspricht der strukturdynamischen Betrachtungsweise, in der Spiel als eigener Entwicklungsbereich gesehen wird, der eine Vermittlung zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit ermöglicht. *„Spiel könnte ein Modell für alle Formen von sozialen und sachlichen Beziehungen abgeben, in denen Räume der Freiheit im Verhältnis zwischen Subjekt und Welt verwirklicht werden.* Es wäre damit auch der wesentliche Bildungsbereich, in dem das Kind seine Freiheit im Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit den Dingen der Wirklichkeit finden kann“ (Schäfer 1989, S. 175; Herv.i.O.), ein Raum für Lernprozesse, die die „Realität“ oft nicht zulassen würde (Hegemann-Fonger 1994). Demgegenüber thematisieren funktionsorientierte Ansätze die vorbereitende Funktion des Spiels auf die zu erwartende Wirklichkeit eines Individuums im Hinblick auf sensomotorische Körperbeherrschung, Denken, soziales Regelverständnis, soziale Kompetenz, Verhaltensstrategien, emotionale Verarbeitung und kulturelle Erfahrung (vgl. Krappmann, Oswald 1991; Gruntz-Stoll 1989).

Auch kollektive Phantasien, Mythen genannt, sind wichtiger Bestandteil der kindlichen Phantasiewelt. Unter Mythen sind Erzählungen, Symbolsysteme (vgl. Frank 1982, S. 107; zit. nach Mikos 2001/a) zu verstehen, „die für die Befriedigung religiöser Bedürfnisse, moralischen Strebens, ethischer Imperative oder praktischer Erfordernisse bedeutsam“ (Mikos 2001/a, S. 240) sind und die bei der Deutung der Welt helfen sollen (vgl. Braun 1980). Braun zufolge erlauben Mythen Kindern, den Objekten ihrer Umwelt eine phantasierte Bedeutung zu geben und sich ihrer Welt zu versichern, indem sie sie mit anderen Kindern teilen. Sie helfen, kognitive und emotionale Konflikte auf eine dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessene Art und Weise zu lösen. Kinder teilen auch das Wissen um den begrenzten Wahrheitsgehalt von Mythen, wodurch ihnen ein Freiraum für eigene phantastische Ausgestaltungen und die Möglichkeit zur Distanzierung eingeräumt wird.

Vorstellungen von Kindern können sich auf ihr Hier und Jetzt beziehen oder Entwürfe für ihr zukünftiges Leben beinhalten. Lebensentwürfe sind „Erkundungsfahrten in eine Möglichkeit, die durchaus Wirklichkeit werden kann. Sie sind der Ort, an dem Bedürfnisse, Wünsche, Sehnsüchte, Träume, Ideale wachgehalten werden“ (Fatke 1979, S. 273). „Vor allem über Bedürfnisse, Ängste, Wünsche des Kindes“ erfolgt Bildung (Gloger-Tippelt 2002, S. 479).

Marlies Hempel konstatiert nach einer Zusammenschau verschiedener und darunter auch eigener Studien zu Lebensentwürfen von Grundschulkindern ein verblüffend breites Spektrum von Kenntnissen über Berufe.⁴ „Erstaunlich ist, dass die Zukunftsvorstellungen der Vor- und Grundschul Kinder zum eigenen Beruf über Jahrzehnte und auch über Systemgrenzen hinweg relativ konstant erscheinen. Sie sind zwar vom Zeitgeist beeinflusst, widerspiegeln aber die Fähigkeit und das Bedürfnis, Zukunft in das aktuelle Denken zu integrieren“ (Hempel 2000/a, S. 113f). Bei Untersuchungen in der ehemaligen DDR ergaben sich deutliche Ähnlichkeiten zwischen Berufswünschen, die von Kindergarten- und Grundschulkindern genannt wurden, und ihren späteren Berufsorientierungen (vgl. Kühn 2003, S. 204).

Auch Vorbilder, Stars und Idole können als „Symbole der gegenseitigen Abgrenzung“, als „Platzhalter von Grundhaltungen“ (Janke 1997, S. 18ff) verstanden werden. Hempel (2000/b) weist darauf hin, dass ein Vorbild zu haben nicht mit dessen Heroisierung gleichzusetzen ist. Sie betont demgegenüber die kritische Reflexion, die Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lebensentscheidungen und Handlungen der Vorbilder in ihrem gesellschaftlich-historischen Kontext, die den Selbststeuerungsprozess der Lernenden unterstützen. Vorbilder sind die Personifizierung bestimmter Einstellungen und Wünsche. Kinder möchten groß und stark sein, als schön und erfolgreich bewundert werden, in die spannende Welt hinausgehen und dabei doch geschützt und geliebt werden (vgl. Bachmair 2001, S. 39). Ihre Wünsche ranken sich häufig um die zwei Grundthemen Selbstdarstellung/Selbstverwirklichung und Geborgenheit. Von einem Kindheitstraum kann dann gesprochen werden, wenn die Vorstellung sehr intensiv ist und immer wieder kehrt – nur dann ist auch eine Erinnerung daran möglich. Teilweise antizipieren Kinder ihre Wunschvorstellung, indem sie sie in ihre Spiele integrieren oder viel Zeit in Aktivitäten zu deren Vorbereitung investieren. Es kann dabei um eine Rolle gehen, in die man schlüpfen möchte, um ein Ereignis, das man herbei sehnt, oder um einen Ort, den man immer wieder aufsucht. Denkbar sind Träume, die grundsätzlich realisierbar sind, zum Beispiel der Wunsch, ein Fußballprofi zu werden, die im Kindesalter Realität werden, wie Reisen in ferne Länder, oder Träume, von denen auch Kinder im Alter von acht, neun Jahren bereits wissen, dass sie auf der Basis des derzeitigen menschlichen Wissensstandes nicht umzusetzen sind, beispielsweise sich an andere Orte zu „beamen“.

Über die Kulturen hinweg, so das Ergebnis einer Studie zu Kindheitsphantasien in Israel, USA, Südkorea und Deutschland (vgl. Götz; Lemish; Aidman; Moon 2002), gibt es typische Tagträume und Szenarien, die sich Kinder öfters vorstellen. Am häufigsten wünschen sich Kinder im Alter von acht, neun Jahren Harmonie in einer heilen Welt ohne Bedrohung und

⁴ Zum Beispiel Glumpler 1993 und Hempel 1998.

Stress. Eine weitere Gruppe von Kindern möchte „Spannung erleben“. Unter „Sich besonders“ ist der Wunsch zu verstehen, sich selbst als etwas Besonderes zu sehen oder von anderen für eine besondere Leistung bewundert zu werden. Manche Kinder träumen davon, Teil einer Gruppe oder mit anderen befreundet zu sein; sie gehören zur Kategorie „Mit anderen verbunden sein, sich in der Verbundenheit erleben“. Zwei weitere Handlungswünsche lauten „Jemanden beschützen beziehungsweise selbst beschützt werden“ sowie „Eigenständig handeln“ – diese Kinder wünschen sich, etwas zu organisieren und zu bewirken. Eingebettet sind diese Handlungswünsche in neun verschiedene Phantasiewelten: „Die Welt der Harmonie mit Natur, Menschen und Tieren“, „Die Welt des Konflikts und der Bedrohung“, Die Welt des Übernatürlichen“, Die Welt der Technologie“, „Die Welt des Reisens“, „Die Welt des fernen Landes“, „Die Welt des sinnlichen Genusses“, „Die Welt des Amüsemments“ sowie „Die Welt des eigenen Königreichs“. In der Welt der Harmonie mit Natur, Menschen und Tieren sehen sich Kinder beispielsweise mit ihren Familien in einer schönen Landschaft oder leben friedvoll mit Bäumen oder Vögeln zusammen und genießen die Gemeinschaft. Zu der Welt des Konflikts gehören zum Beispiel Bedrohungsszenarien, in denen Kinder Zauberkräfte nutzen, um sich selbst und die zu retten, die ihnen etwas bedeuten. „Sie besiegen die Feinde, stehen in besonderen Positionen und sorgen für Ordnung in ihren fantasierten Welten“ (ebd., S. 25). Zu den Phantasien, die zur Welt von Spaß, Spannung und Entertainment gehören, zählen Vorstellungen vom Flug auf einem riesigen Vogel oder vom Besuch eines Freizeitparks.

In den Phantasiewelten und Handlungswünschen der Kinder werden sowohl Bezüge zur realen Lebenswelt der Kinder als auch zu den von ihnen konsumierten Medieninhalten deutlich. „Diese konkreten lebensweltlichen Bezüge sind nicht nur Verweise der Kinder auf real existierende Momente aus ihrem Leben, sie können auch zum Ausgangspunkt der Tagträume werden. So nehmen einige Kinder eine Geschichte oder Erzählung auf, die ihnen jemand erzählt hat, der in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielt“ (ebd., S. 27). Identitätsbildende Interessen spiegeln sich in Phantasien wieder, die an Alltagserfahrungen anknüpfen, von denen Kinder begeistert sind. Sie werden aufgenommen und ausgebaut. Negative Erfahrungen werden teilweise in den Phantasien korrigiert. Explizit oder implizit medienvermittelte Erfahrungen werden in rund zwei Dritteln der untersuchten Fälle gefunden, wobei sich in allen vier Ländern das Fernsehen als Leitmedium herauskristallisierte. Die Forscherinnen betonen bei der Integration von Medienerfahrungen in die Phantasien die aktive, sinngebende Rolle der Kinder, die mit den Medieninhalten eigene Erfahrungen und Gefühle ausdrücken (siehe S. 33f). Ob Medieninhalte herausgegriffen werden hängt davon ab, ob die Geschichten die Themen der Kinder treffen. Teilweise übernehmen Kinder das gesamte Setting, das heißt einen

Ort, ein Umfeld oder einen Kontext einer medienvermittelten Geschichte; für einen Jungen dient beispielsweise die Welt des „Harry Potter“ als Grundlage für seine Phantasieerlebnisse. Des Weiteren werden Figuren übernommen, wobei die Spannweite von der Adaption der kompletten Figur bis hin zu einer Eigenschaft der Figur, zum Beispiel einer besonderen Stärke, reicht. Kinder integrieren fiktionale Handlungen und Sachinformationen in ihre Phantasiewelt. Sie bedienen sich der Ästhetik der Medieninhalte, indem sie bestimmte Symbole und Darstellungsweisen übernehmen.

„Mädchen malen – mit ganz wenigen Ausnahmen – keine Männerfiguren und Jungen keine weiblichen Figuren. Entsprechend geschlechtsspezifischer Sozialisation betonen Mädchen die Harmonie und Beziehungsorientierung, sind verantwortlich und managen ihre auf Dauerhaftigkeit angelegte Welt. Die Phantasien der meisten Jungen hingegen sind eher episodenhaft und aktionsbetont. Sie suchen und genießen die Auseinandersetzung, wehren Bedrohung ab und kämpfen für eine gute Sache. Harmonie scheinen sie geradezu zu vermeiden“ (ebd., S. 32). Ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied besteht im häufigeren und deutlicheren Auftreten von Medienspuren bei Jungen; die Forscherinnen führen dies darauf zurück, dass die meisten Helden des Kinderprogramms männlich sind.

2. Zum Begriff der Kindheit, Kindheit und Erziehung von 1930 bis heute

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kindheit sowie die Schilderung der Kindheits- und Erziehungsvorstellungen in der Zeit vom Nationalsozialismus bis heute – unter Berücksichtigung der Situation in der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik – ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Das Grundlagenwissen ermöglicht ein besseres Verständnis der retrospektiven Schilderungen der Kindheitserfahrungen der Probanden sowie der Kindheitsbilder, die in den Programmzielen der Redakteure enthalten sind. Fünf Probanden sind Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre geboren, so dass ihrer Kindheit in die Zeit des Nationalsozialismus und teilweise in die Kriegszeit fällt. Die Kerngruppe meines Samples – insgesamt zwölf Probanden, davon jeweils sechs aus dem Westen und dem Osten – verbrachte ihre Kindheitsjahre zwischen 1957 und 1968; gefragt wurde insbesondere nach der Zeit, in der die Befragten acht, neun Jahre alt waren. Das bedeutet, dass sie in unterschiedliche, bereits bestehende politische Systeme hineingeboren wurden, in denen unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens herrschten. Ein Redakteur ist Anfang der 40er Jahre geboren und wird zur Hauptgruppe gezählt. Die Kindheit von drei Interviewpartnern aus der Bundesrepublik ist Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre anzusiedeln.

2.1 Kindheit

Bei den Schilderungen der Redakteure handelt es sich um erinnerte Kindheit und somit um einen möglichen Weg der Datengewinnung zur Erforschung von Kindheit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich in den retrospektiven Blick „oft Respekt vor dieser wichtigen Lebensphase mit Wehmut, diese verloren zu haben“ (Berg 2004, S. 514f) mischt. In die erinnerte Kindheit, die nicht mit der Kindheit zu verwechseln ist, die einmal objektiv stattgefunden hat, spielen aktuelle Erfahrungen und Gefühlslagen hinein, es ist die „objektive Welt des gegenwärtigen Subjekts“ (ebd., S. 515). Im Erinnern vergewissert sich das Subjekt seiner selbst und erkennt, „wie selbst die Alltäglichkeiten der Kindheit ein Alltagsbewusstsein ausbilden, das prägend für die ganze Lebensgeschichte wird“ (ebd.).

Bei „Kinder“ und „Kindheit“ handelt es sich in der deutschen Sprache um vieldeutige Begriffe, die zudem bei ihrer Verwendung nur unzureichend abgegrenzt werden (vgl. Lenzen 1985, S. 845). Dieter Lenzen zufolge werden darunter „Menschen im Sinne von Nachkommen anderer Menschen“, eine „erinnerbare Phase im eigenen Lebenslauf“ oder eine „bestimmte Lebensphase von der Geburt bis zu einem bestimmten Alter“ (ebd.) subsumiert. Der zuletzt genannten rein biologischen Sichtweise entsprechend erstreckt sich Kindheit von der Geburt eines Menschen „bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres in rechtlicher und bis zum Beginn

der Geschlechtsreife in entwicklungstheoretischer Hinsicht und wird gewöhnlich in Säuglings- (null bis zwei Jahre), Kleinkind- (zwei bis sechs Jahre) und Schulkindzeit (sechs bis 14 Jahre) unterteilt“ (Böhm 1994, S. 383). Damit ist das Phänomen Kindheit aber keinesfalls ausreichend erfasst, es ist mehr als eine in etwa zu datierende Lebensphase.

Allerdings hat sich die Idee, „Kindheit als spezifische Phase, die eine besondere Beachtung verdient“ (Lenzen 2000, S. 342), erst mit Ende des Mittelalters und Beginn der Neuzeit herausgebildet, wobei in der Literatur ihre Anfänge unterschiedlich weit zurückdatiert werden, zum Beispiel ins 17. und 18. Jahrhundert (ebd.) oder ins 16. Jahrhundert (vgl. Kränzl-Nagl 1998/b). Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel (2003) sprechen sogar vom 14. Jahrhundert. Bis dahin, also bis zum Spätmittelalter, bezeichnete das Wort „Kind“ ein Verwandtschaftsverhältnis. Der Tagesablauf und die Pflichten von Erwachsenen und Kindern gestalteten sich nahezu gleich, es gab keine abgetrennten Lebensbereiche, weder räumlich noch sozial. Kinder arbeiteten wie die Erwachsenen und stellten einen ökonomischen Faktor dar. Ein Kind wurde als Mitglied der zumeist großen Geschwistergruppe nicht als Individuum wahrgenommen und so war auch die emotionale Bindung der Eltern zu den einzelnen Kindern nicht besonders ausgeprägt. In Abgrenzung gegenüber dem allein gültigen Erwachsenenstatus wurde Kindheit als „defizienter Modus des Erwachsenseins“ (Berg 2004, S. 498f) bewertet, da Kinder noch nicht so groß und entwickelt wie Erwachsene betrachtet wurden. Allerdings wurden sie nicht gezielt schlecht behandelt und sie gehörten zum gesellschaftlichen Leben dazu.

Die gesellschaftlichen Bedingungen insbesondere im familiären, sozialen und ökonomischen Bereich mussten sich erst so weit verändern, dass Kindheit in der bürgerlichen Gesellschaft möglich wurde. Dazu zählen die allmähliche Durchsetzung des Programms der Moderne auf geistiger und politischer Ebene, das Aufkommen der Lohnarbeit im Zuge der Industrialisierung und die Entstehung des Leitbildes der bürgerlichen Kleinfamilie. Im Zuge dessen entwickelten sich neue Ideen die Notwendigkeit von Bildung und Erziehung der Kinder betreffend, die sich nur sehr langsam auch im bäuerlichen Milieu und in den Arbeiterschichten der Städte verbreiteten. Kinder wurden dort wie Erwachsene in Manufakturen und Fabriken ausgebeutet, Armut, Elend und Krankheit bestimmten ihre Situation. Teilweise festigte sich in diesem Umfeld die Sichtweise von Kindheit als Lern-, Schutz- und Schonraum erst Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts, als das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern „entökonomisiert“ wurde, Eltern aufgrund besserer Entlohnung nicht mehr so dringend auf die Arbeitskraft der Kinder angewiesen waren und durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1890/91 spezifische Lebensräume von Kindern entstanden (vgl. Hurrelmann, Bründel 1996, S. 17; vgl. auch Hengst 1985). „Mit der Umsetzung dieses Gedankens hat sich dann für alle sozialen

Schichten die Lebensphase Kindheit gesellschaftlich etabliert“ (Hurrelmann, Bründel 2003, S. 61f). Eltern fanden nun Zeit und Gefallen daran, sich bewusst mit ihren Kindern auseinanderzusetzen. „Es entstand nach und nach ein Interesse an Kindern und ein Bestreben, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten“ (ebd., S. 58f). Prozesse der Privatisierung, Emotionalisierung und Intimisierung des Familienlebens (vgl. Berg 2004, S. 498f) nahmen ihren Anfang. Es wird auch von Prozessen der Familiarisierung und Scholarisierung gesprochen (vgl. Liegle 2003, S. 40f; Honig u.a. 1999, S. 16). Philippe Ariès (1975) fasst die Entwicklungen unter dem Begriff der Pädagogisierung zusammen. Diese Bezeichnung ist insofern zutreffend, als pädagogische Überlegungen, die Durchsetzung des Gedankens, dass Kinder Bildung benötigen (vgl. Hurrelmann, Bründel 2003, S. 61f), konstitutiv für die Konstruktion von Kindheit sind. „Denn es sind die Vorstellungen über die Erziehungsbedürftigkeit und über die Lernfähigkeit von Kindern, die Kindheit zu einer eigenständigen Lebensphase und zu einem eigenen sozialen Status haben werden lassen“ (Liegle 2003, S. 40f).

Es zeigt sich also, dass Kindheit keine von Natur gegebene Tatsache ist, sondern „eine kulturell geprägte, von Menschen geformte Auffassung von Kultur und Mensch-Sein“ (Scholz 1994, S. 8f). Wie jedes Menschbild ist auch das Kindheitsbild seiner Zeit unterworfen, umgekehrt steht es prototypisch für die aktuellen Probleme, den Lebensstil, den Lebensstandard, die Sehnsüchte, kurz für den Zeitgeist (vgl. Bieber-Delfosse 2002, S. 80f). Ein anderer Begriff für Formung ist Konstruktion, die in der Literatur gängige Formulierung für das Zustandekommen der Vorstellungen über Kinder und Kindheit, Vorstellungen, „die man in den Theorien von Erwachsenen finden kann und die Vorbilder und Leitbilder bereitstellen, nach denen Kinder erzogen und belehrt werden“ (ebd.; vgl. auch Andresen, Baader 1998, S. 123), die „von der Stellung und Funktion des Kindes in der Gesellschaft“ (Kränzl-Nagl 1998/b, S. 21) abhängig sind. Mit einer Kindheitskonstruktion einher geht unausgesprochen die Beschreibung des Erwachsenen. „Wir ‚konzipieren‘ uns als Erwachsene, wenn wir behaupten, dass es Kinder gibt“ (Lenzen 2000, S. 343).

Allerdings entsprechen diese Konstruktionen weniger der sozialen Wirklichkeit denn mentalen Gebilden in den Köpfen Erwachsener, die sich im Reden über Kindheit, „im Diskurs über sie“ (Lenzen 1985, S. 855) konstituieren. Insofern ist die Auffassung von Claudia Solzbacher (2001, S. 14), der zufolge Kindheit sowohl als Rekonstruktion als auch als Konstruktion aufgefasst werden kann, da Kindheit vorhanden ist auch bevor wir uns mit ihr beschäftigen, so zu verstehen, dass die bereits vorhandenen Meinungen über Kindheit die Kindheitskonstruktion des Einzelnen beeinflussen. Ihre Frage, ob Kindheit, auch wenn sie als Rekonstruktion verstanden wird, für alle gleich ist, ob es die Kindheit als Realität gibt, die in bestimmten Punk-

ten für alle Menschen gleichermaßen gilt, beantwortet sich in dem von Lenzen genannten Diskurs über Kindheit. Gleichwohl ist zu vermuten, dass innerhalb der Bevölkerung gewisse Vorstellungen über Kindheit im Sinne eines „kleinsten gemeinsamen Nenners“ existieren; doch zu keiner Zeit kann von der einen Kindheit gesprochen werden. Auch finden sich große Unterschiede zwischen den Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern heute, selbst wenn man den Blick auf eine Kulturgemeinschaft verengt (vgl. Kommer 1996, S. 176). Einzelne Aspekte von Kindheitsvorstellungen können in unterschiedlichen geschichtlichen Epochen in mehr oder weniger abgewandelter Weise auftreten. So kommt beispielsweise die Betonung von Kindheit als einer für das gesamte Leben entscheidenden Phase, als Vorbereitung auf die Erwachsenenzeit und die Hervorhebung einer ausschlaggebenden Wirkkraft der Erziehung sowohl in dem Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“, als auch in dem Kindheitsentwurf John Locke's (2002) zum Ausdruck. Locke sah das Kind als „tabula rasa“, „das zum reifen Erwachsenen heranwächst, während seine Seiten beschrieben werden ..., dem Wissen, Fertigkeiten und wichtige kulturelle Werte vermittelt werden, da es selbst keine Basisfähigkeiten mitbringt“ (Henry-Huthmacher 2001, S. 7).

Kindheit ist auch, um eine weitere Frage Solzbachers zu beantworten, eine Fiktion und ein Mythos (vgl. Solzbacher 2001, S. 14; vgl. auch Berg 2004, S. 497). Bei Mythen handelt es sich um kollektive Phantasien, die bei der Deutung der Welt helfen sollen (S. 37). Bei dem Mythos „glückliche Kindheit“ wird Kindheit mit überhöhten und nostalgisch gefärbten, verklärenden Attributen besetzt. Es handelt sich eher um eine retrospektive Stilisierung, bei der die negativen Ereignisse weitgehend ausgeblendet werden. In Verbindung mit dem Kindheitsmythos werden Vorstellungen von kindlicher Unschuld und die Chance eines Neubeginns (Berg 2004, S. 497) gebracht. „Auf Kinder wird die Hoffnung übertragen, jene Aufgaben zu übernehmen, deren Bewältigung die Generation der Erwachsenen sich im Rahmen ihrer Sinnggebung vornimmt“ (Scholz 1994, S. 9); die Gefahr, dass die Vorstellung des Kindes als „Hoffnungsträger für all jene Aufgaben, die der Generation der Erwachsenen zwar Sinn geben, hinter deren Visionen einer besseren Welt sie selbst aber zurückbleibt“ (Berg 2004, S. 497), zu Zumutungen werden können, ist nicht von der Hand zu weisen. Gerold Scholz vertritt die Meinung, dass sich solche Zumutungen in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind nicht vermeiden lassen, „weil die jeweiligen Kindheitskonstruktionen eingebunden sind in die Sinnggebung der Kultur, in die das Kind hineingeboren wird“ (Scholz 1994, S. 9). Das Kind als „Mittler“ ist in seinen Augen die Grundfigur von Kindheitskonstruktionen, „als Mittler zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, aber auch als Mittler zwischen Natur und Kultur, Diesseits und Jenseits. Die Offenheit seiner Herkunft, seiner Ankunft und seiner

Zukunft scheint das Kind dazu zu prädestinieren, die Aufgabe des Boten zwischen jener, dem Erwachsenen verfügbaren, und jener von ihm projizierten Welt zu übernehmen“ (ebd.). Gerade aber aufgrund ihrer individuellen Zukunftsoffenheit eignet sich Kindheit nicht zum Mythos (Berg 2004, S. 516f). Dennoch ist seit der Konstruktion von Kindheit als einer besonderen Phase die „Traditionslinie enthusiastischer Mythologisierung von Kindheit“ niemals ganz abgerissen (ebd., S. 506). Schon in der Romantik und Klassik erreichte sie einen Höhepunkt, gegen Ende des 18. Jahrhunderts genossen Kinder teilweise ein höheres Ansehen als Erwachsene. Die reformpädagogische Bewegung bereitete zum ausgehenden 19. Jahrhundert, einer Zeit großer Veränderungen und Orientierungslosigkeit, mit ihrem Bild des Kindes als ursprüngliches, natürliches und phantasievolles Wesen die Vergöttlichung des Kindes im 20. Jahrhundert (Lenzen 2000, S. 348) vor. Dieter Lenzen (1985) vermutet, dass sich hinter der heutigen Konjunktur der Kindheit ein mythologisches Reden der Erwachsenen über sich selbst verbirgt, die sich zum Problem geworden sind.

Aufgrund der Zukunftsoffenheit von Kindheit ist von Erwachsenen Akzeptanz zu fordern, das Kind nicht völlig festlegen zu wollen – die Chance einer guten Grundlage für die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Scholz 1994, S. 13). „Mir scheint eine entscheidende Voraussetzung für einen menschlichen Umgang mit Kindern darin zu bestehen, daß es den Erwachsenen gelingt zu lernen, das Kind nicht deshalb anzuerkennen, weil es ihnen gleicht, sondern deshalb, weil es zugleich anders ist als sie. Es käme also darauf an, in Kindern Menschen zu sehen, wie Erwachsene auch und gleichzeitig die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zu akzeptieren – eben als Differenz und nicht als Defizit“ (ebd., S. 40).

Einen wesentlichen Beitrag, das Kind ausgehend vom Erwachsenenstatus nicht als defizitär zu betrachten, sondern seine eigene Autonomie hervorzuheben, hat gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Reformpädagogik geleistet, die in ihren Erziehungszielen und Gedanken stark auf Jean-Jacques Rousseaus (1963) zurückgeht. Seine Überlegungen beeinflussen bis heute Kindheitsbilder. Insbesondere der Einleitungssatz aus seinem Roman „Emile oder über die Erziehung“ (ebd.), „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen“ steht für seine Überzeugung, der zufolge Kinder von Natur aus prinzipiell gutartig und unschuldig sind, und nur durch die negativen Einflüsse von Gesellschaft und Kultur in ihrer natürlichen und positiven Entwicklung gefährdet werden. Rousseau forderte nicht nur eine Erziehung der Kinder nach dem Gesetz ihrer Natur, sondern auch die dadurch zu vollziehende Verbesserung der Gesellschaft. Außerdem betonte er die Eigenart des kindlichen Denkens und Fühlens und initiiert damit letztlich die Anerkennung der kindlichen Individualität. Die Ausformung von Kindheit als Schutz- und Schonraum – Schutz vor

den negativen Einflüssen der Umwelt, damit sich der eigene Wille entfalten kann – leitet sich daraus ab. Ebenso können Tendenzen der Verherrlichung beziehungsweise der Überbetonung der das Gute in sich bergenden Natur des Kindes darauf zurückgeführt werden. Denn das impliziert Rousseau mit seiner Aufforderung, den Kräften der Natur zu folgen. Die Natur ist grundsätzlich etwas Gutes und sie kann in Abgrenzung gegenüber der schlechten Kultur beschrieben werden. „Die Rede von der ‚Natur des Kindes‘ ist insofern eher problematisch, weil sie dort, wo eine qualitative Differenz vorliegt, einen Gegensatz behauptet: hier die Natur des Kindes, dort die Kultur des Erwachsenen“ (Scholz 1994, S. 40).

Ellen Key, „eine der entscheidenden Stichwortgeberinnen der Reformpädagogik“ (Andresen, Baader 1998, S. 111), spricht gar von der „Heiligkeit des Kindes“ und ruft das 20. Jahrhundert zum „Jahrhundert des Kindes“ aus. In ihrem gleichnamigen Buch, das 1902 in deutscher Sprache erschien, entwirft sie ein Bild vom Kind mit eigener Persönlichkeit und eigenen Rechten. „Keys Konstruktion des Kindes verleiht diesen ein Selbst. Zugleich geht es ihr um das Recht des Kindes auf Kindheit, das heißt auf eine Lebensphase des Lernens und der Entwicklung, die sich vom Erwachsenenendasein unterscheidet“ (Andresen, Baader 1998, S. 97). Selbsttätigkeit ist für Key Erziehungsmittel und Erziehungsziel gleichermaßen. Erziehung darf ihr zufolge nicht mehr als „Gärtnerarbeit“ sein, die das sich selbst entwickelnde Kind vor störenden Einflüssen schützt. In dieser Denkweise, dass die Persönlichkeitsbildung entsprechend einem organologischen Modell primär als Entwicklung innerer Anlagen zu denken ist, liegt Sabine Andresen und Meike Sophia Baader zufolge die Problematik von Keys Personenkonzept (vgl. ebd. S. 125). Es vernachlässigt beispielsweise, dass Entwicklung auch auf Konfrontation mit Konflikten beruht (vgl. ebd. S. 109). Eine weitere problematische Überlegung in ihrem Werk ist der Widerspruch zwischen dem Postulat der Würde eines jeden Menschen und der Aufforderung, den Kindsvater nach physischer und psychischer Gesundheit hin auszusuchen, die unter dem Stichwort der Rassenhygiene an zukünftige Mütter ergeht.

Gegen Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts griffen Vertreter der Antiautoritären Erziehung Keys Pädagogik „vom Kinde aus“ für ihre Zwecke auf. Bis heute ist das Verständnis von Erziehung und Kindheit im Positiven und Negativen davon beeinflusst. Doch zunächst zu Kindheit und Erziehung im Nationalsozialismus.

2.2 Kindheit und Erziehung von 1930 bis heute in der NS-Zeit, in der Bundesrepublik Deutschland und in der ehemaligen DDR

Von 1933, der Machtergreifung Adolf Hitlers, bis zum Kriegsende 1945 galt in allen gesellschaftlichen Bereichen das „Führerprinzip“. Entsprechend dieser Maxime wurde das gesamte

„Leben in Deutschland in einem noch nie dagewesenen Maße ‚gleichgeschaltet‘“ (Reble 2002, S. 326ff). Allerdings stellte die NS-Ideologie „kein stringentes System, eher ein Konglomerat von Wertvorstellungen, Leitbildern, Überzeugungen, Ressentiments und Forderungen dar“ (Keim 1995, S. 10), die sich um den Rassebegriff rankten und bereits nach 1918 weit verbreitet waren. Wolfgang Keim nennt als zentrale Elemente der NS-Ideologie die sozialbiologische Unterscheidung von Menschen in wertvolle und minderwertige Menschen, die entsprechend unterschiedliche Lebensberechtigungen genießen, die Fiktion einer reinrassigen Gesellschaft durch Züchtung und Auslese sowie, neben dem bereits erwähnten Führerprinzip, den Anspruch der Herrenrasse auf Lebensraum, „der notfalls gegenüber den als minderwertig deklarierten Völkern mit militärischer Gewalt durchzusetzen war“ (ebd., S. 15).

Für die Sphären der Bildung und Erziehung bedeuteten Führerprinzip und Rassenlehre die Zielvorgabe des „deutschen“ und „reinrassigen“ Menschen, dessen Wert an seinem bedingungslosen Einsatz für Führer und Reich gemessen wurde (vgl. Reble 2002, S. 327). Dieser bestand für Jungen darin, Soldat zu werden, „das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein“ (Hitler 1933, S. 460; zit. nach Schreckenbergs 2001, S. 19). Weitere Eigenschaften des idealen Menschen waren Härte, Entschlossenheit, Mut, Wille, Zähigkeit, Rücksichtslosigkeit, Durchsetzungskraft und Opferbereitschaft sowie Gehorsam einerseits und Befehlskraft andererseits. Im Hinblick auf den militärischen Einsatz trat in der Schule die geistige Bildung gegenüber der körperlich-sportlichen Ertüchtigung und charakterlichen Formung zurück. In den Fächern Deutsch, Geschichte und Biologie wurde geschichtlich-politische Bildung im nationalsozialistischen Sinne betrieben. Es wird deutlich: „Das *Erziehungskonzept Hitlers* und seiner Nachbeter war nicht auf das Kind und seine zu entwickelnden individuellen Fähigkeiten und Begabungen ausgerichtet, schon gar nicht auf seine personale Würde“ (Schreckenbergs 2001, S. 17; Herv.i.O.).

In diesem Sinne handelte es sich um eine politisch-ideologisch durchgesetzte Erziehung oder vielmehr um das „Heranzüchten kerngesunder Körper“, um das „Hineinbrennen“ von „Rasse-sinn“ und „Rassegefühl“ in „Herz und Hirn“ der Jugend, wie Hitler in „Mein Kampf“ (1933, S. 452ff; zit. nach Reble 2002, S. 326) formuliert. „Erziehung wird bei Hitler selbst und bei maßgebenden nationalsozialistischen Pädagogen wie Ernst Krieck, Alfred Baeumler, Hans Schemm usw. ausdrücklich als Zucht, als eine ‚Züchtung und Formung‘ verstanden, die nach dem ‚Prinzip der Gefolgschaft, der Treuebindung an den Führer, der autoritativen Gestaltung und Lenkung‘ (Krieck) durchzuführen ist und eine ‚rassebewußte Nation mit geschlossener Macht, mit einheitlicher politischer Haltung und Willensrichtung‘ erreichen will“ (ebd., S. 327). Heinz Schreckenbergs bevorzugt gegenüber der Bezeichnung „NS-Unpädagogik“ den

Terminus der „Leerformel-Pädagogik“, da sie jeweils bedarfsgerecht definiert wurde (vgl. Schreckenbergs 2001, S. 17). Die vollständige Erfassung der jungen Menschen erfolgte über Parteiorganisationen, Schule und die Hitler-Jugend (HJ).

In der Deutschen Jugendbewegung macht Heinz Schreckenbergs Ansätze aus, die die inhaltliche Ausrichtung des nationalsozialistischen Jugendbundes mit ermöglichten. „Wo der Heimatbegriff realitätsfern nationalistisch verklärt wurde, konnte leicht der Wille aufkommen, alle ‚Fremden‘ aus diesem Idealgebilde zu vertreiben ... Mit anderen Worten: Von einer psychotisch übersteigerten Vaterlandsliebe war der Weg zum Rassismus nicht weit. So sind denn schon bald nach Beginn der Jugendbewegung in ihr erste Anzeichen rassistischen Denkens erkennbar. In der völkischen Reichsromantik einiger Gruppen der bündischen Jugend vor 1933 sind diese zunächst noch dünnen Linien bereits deutlich verstärkt“ (ebd., S. 193f). Ab 1933 wurden Gruppen der Deutschen Jugendbewegung im Unterschied zu katholischen Zirkeln durch die Aushändigung eines HJ-Jugendführerausweises „legalisiert“; die meisten davon gingen im Lauf des Jahres ohne große Gegenwehr darin auf. Das Führerprinzip, Disziplin und Härte, Kameradschaft, Abenteuerlust und Einsatzbereitschaft sowie ein Hang für „fast rauschhafte Gestimmtheit etwa am Lagerfeuer“ (ebd., S. 195) sind Merkmale, die die Mitglieder der Jugendbewegung mitbrachten und in der HJ mit der Zielrichtung der Militarisierung der Jugend aufgegriffen und aggressiv ausgebaut wurden. „So wurde der Weg bereitet für einen Mißbrauch des sinnsuchenden jugendlichen Idealismus und Einsatzwillens“ (ebd.).

Unter HJ sind im weiten Sinn alle NS-Organisationen für Jungen und Mädchen zu verstehen, im engen Sinn der Zusammenschluss der Jungen im Alter von 14 bis 18 Jahren; Jungen von 10 bis 14 Jahren waren zur Mitgliedschaft im Jungvolk verpflichtet. Die Mädchenvereinigung für die 10 bis 17-Jährigen hieß „Bund Deutscher Mädels“ mit der Teilgruppe der „Jungmädels“ für die jüngsten Mädchen. Die HJ ging am 4. Juli 1926 aus dem „Jugendbund der NSDAP“ hervor, der 1922 gegründet worden war (ebd., S. 213). Im Jahr 1936 wurde per Gesetz eine Dienstpflicht eingeführt, welche die lange von der HJ-Führung behauptete Freiwilligkeit der Mitgliedschaft endgültig beseitigte. „Die Hitler-Jugend erhielt als einzige Jugendorganisation das Recht, durch dieses Gesetz sogar die Pflicht, an der Erziehung der deutschen Jugend mitzuwirken“ (Oelschläger 2001, S. 17f). Fest auf der Tagesordnung der wöchentlichen Heimabende standen die Lehre des Rassengedankens, die Pflege des Führerkultes, die totale Einfügung in die Volksgemeinschaft sowie die körperliche Ertüchtigung im Sinne der Rassenpflege (vgl. ebd., S. 48f). Entsprechend dem Text eines HJ-Liedes, „Jugend kennt keine Gefahren“, wurden Mutproben wie Sprünge vom Zehnmeterbrett im Schwimmbad veranstaltet (vgl. Schreckenbergs 2001, S. 215). Das Singen von Kampfliedern, das Marschieren und militäri-

sche Exerzieren gehörte zur Vorbereitung auf den späteren Kriegsdienst. Nach 1939 wurden HJ und BDM zum zivilen Kriegseinsatz berufen. Der BDM wurde insbesondere für die Betreuung volksdeutscher Umsiedler aus Osteuropa eingesetzt, die in Westpolen angesiedelt werden sollten. „Teilweise in Kooperation mit der SS betätigten sich die Führerinnen bei der ‚ethnischen Säuberung‘ der einzelnen Regionen“ (ebd., S. 216).

Allerdings entzogen sich, so der Befund von Heinz Schreckenber (vgl. ebd. S. 367), zahlreiche Jugendliche dem HJ-Drill, indem sie HJ-Termine schwänzten oder stattdessen zur Messe gingen. Auch das angebliche Selbstführungsprinzip der Jugend in der HJ beschränkte sich auf eher nachgeordnete Entscheidungen, zum Beispiel „was das Ziel des nächsten Ausmarsches werden sollte“ (ebd., S. 214). Von den Schulen erwartete die HJ Rücksichtnahme, wenn HJ-Führer aufgrund dienstlicher Beanspruchungen fehlten. Dies führte zu einem Dauerproblem zwischen den Institutionen, wengleich natürlich auch die Schulen der nationalsozialistischen Gleichschaltung unterlagen und ihre Aufgabe darin bestand, „die staatliche Gesetzgebung zu unterbauen, Rassebewußtsein und Rassestolz auch schon den Jugendlichen ins Herz zu senken“ (ebd., S. 176). „Es gab allerdings da und dort passiven Widerstand und kleine Spielräume von Liberalität und Menschlichkeit. Zum Beispiel Traditionsgymnasien mit ihrem hohen gesellschaftlichen Ansehen konnten, zumal sie einen Direktor von Format hatten, nicht selten Elemente humaner Gesinnung an ihrer Schule bewahren“ (Schaller 1935, S. 55). Das 1934 gegründete Reichserziehungsministerium leitete zahlreiche, der NS-Ideologie entsprechenden Maßnahmen ein: Die Reduktion der Schultypen, die Ablösung der kollegialen Verwaltung durch das Führerprinzip, die Aufhebung von Lockerungen, die die Reformpädagogik gebracht hatte, die Zurückdrängung der Koedukation sowie die Schließung fast aller Versuchsschulen und Privatschulen. Außerdem wurden Nationalpolitische Erziehungsanstalten (Napola), Adolf-Hitler-Schulen sowie andere Internate aufgebaut (Schreckenber 2001, S. 328f).

Die Indoktrination erfolgte ab dem sechsten Lebensjahr in der Schule und auch schon vorher im Kindergarten wurde auf die Erziehung zu Tapferkeit und Unterordnung Wert gelegt. An die HJ schlossen sich sechs Monate im Reichsarbeitsdienst sowie zwei Jahre Wehrdienst an. Somit kam Hitler seinem Ziel der kompletten und allseitigen Erfassung der Menschen sehr nahe.

Nach der unruhigen Kriegs- und Nachkriegszeit, in denen Kinder mit ihren Familien evakuiert oder ausgebombt wurden, flüchten oder den Verlust eines Familienmitgliedes verkraften mussten, konnten Kinder in der Phase der Stabilisierung ihre Kindheit in der Regel wieder kontinuierlich an einem Ort verbringen. Für die Bundesrepublik Deutschland kann die Zeit ab Mitte der 50er Jahre und das darauf folgende Jahrzehnt als Phase des sich langsam verbrei-

tenden Wohlstands bezeichnet werden, die Nachkriegsnot wurde von der boomenden Wirtschaft beendet. Gefangene waren zwischenzeitlich zumeist wieder zurückgekehrt und hatten eine Arbeitsstelle. Kinder mussten nicht mehr so hart mit anpacken, um Ernährung und Überleben der Familie zu sichern. Es gab wieder mehr Zeit zum Spielen. Der Freiraum der Selbstbestimmung aber, den es neben der aus der Not geborenen Verpflichtung zu einem erwachsenen Handeln in der unmittelbaren Nachkriegszeit gegeben hatte (vgl. Preuss-Lausitz 1991), wurde in den 50er Jahren wieder zurückgedrängt, Kindheit sollte wieder in geordneten, das heißt von Erwachsenen bestimmten Bahnen verlaufen (vgl. Hickethier 1998, S. 155). Diese sich auf lange Traditionen berufende Mischung aus polizeilicher Erziehung (Jugendschutzgesetzgebung und administrative Erlasse) und bildungspädagogischen Ambitionen wird als Bewahrpädagogik bezeichnet, eine Sicht des Kindes und der Erziehung, die in dieser Zeit von allen wichtigen gesellschaftlichen Instanzen geteilt wurde. Eltern arbeiteten hart, um vor allem ihren Söhnen akademische und berufliche Möglichkeiten zu ebneten, die ihnen selbst verwehrt geblieben waren. Im Gegenzug verlangten sie Leistungsbereitschaft, Gehorsam und die uneingeschränkte Anerkennung ihrer überbetonten elterlichen Autorität. Kinder wurden in einem Stadium des „Noch-Nicht“ gesehen, die nur mit großer Strenge zum Ziel des Erwachsenseins geführt werden können. Darin war auch die damals verbreitete Auffassung begründet, Kinder durch Befehle anzuleiten.

Diese durch Abwertung und Unterdrückung geprägte Generationen- und auch Geschlechterverhältnisse sowie politisch restaurative Kräfte wurden in der grundlegenden gesellschaftlichen Debatte Ende der 60er Jahre radikal aufgedeckt und kritisiert. Gleichberechtigung, Chancengleichheit und „Bildung für alle“ sind Schlagworte, die die aus der Kritik abgeleiteten Forderungen dokumentieren und die auch auf die Situation der Kinder bezogen wurden. Unter Berufung auf Jean-Jacques Rousseau und Ellen Key (siehe S. 45) wurde gefordert, dass das Bild des Kindes als noch nicht Erwachsener, das mit strenger Hand dahin geführt werden müsse, der Betonung der Kindheit als eigener Lebensphase mit bestimmten Entwicklungsaufgaben und kindlichem Eigenrecht zu weichen habe. Unter diesem Postulat wurden die bis dahin gültigen, zu stark autoritär ausgerichteten Erziehungsmethoden verworfen, ja Autorität und Erziehung selbst zu negativ besetzten Begriffen degradiert und abgelehnt. Postuliert wurden antiautoritäre Erziehung und Antipädagogik.

Die Antipädagogen begründeten ihre Haltung im Kern mit einem vierteiligen Argument: Es dürfe nicht erzogen werden, weil in der Erziehung über die Zukunft des Kindes verfügt werde, Erziehung nur mit einem nicht zu rechtfertigendem Herrschaftsanspruch möglich sei, die pädagogische Einwirkung nur als Ideologie verwandt werde und Erziehungsinhalte aufgelöst

sein, da es keine allgemeinverbindlichen Werte mehr gebe (vgl. Oelkers, Lehmann 1990, S. 83f). Zu Recht setzen Jürgen Oelkers und Thomas Lehmann dem entgegen, dass Erziehung nicht mit einer Programmierung der Zukunft eines Kindes gleichzusetzen ist entsprechend einem Blackbox-Modell, bei dem auf eine Eingabe eine vorhersagbare Reaktion erfolgt. Vielmehr betonen sie den Charakter von Erziehung als einem offenen Handlungsgeschehen. „In diesem Sinne verfügen wir nicht über die Zukunft des Kindes, woraus aber nicht zu folgern wäre, dass der Umgang mit dem Kind ohne Absichten, also ohne Zukunftsansprachen, erfolgen kann“ (ebd.). Der den Antipädagogen zufolge illegitime Herrschaftsanspruch rechtfertigt sich durch seinen Zweck. Zwischen dem Erzieher und dem Kind besteht deswegen ein Machtgefälle, weil das Kind noch nicht entscheidungsfähig ist und eben gerade durch die Erziehung zu dieser Kompetenz geführt werden soll. Damit ist untrennbar der begrenzte Rahmen von Erziehung beinhaltet, denn sobald das Erziehungsziel, mündiges und selbstverantwortliches Handeln, erreicht ist, erlischt somit auch die Legitimation des Machtgefälles. „Im übrigen ist das Kind frei, sofern es nicht sich oder anderen schadet. Es ist aber nicht gegenüber seiner Erziehung frei, denn dass es überhaupt einen Begriff von Freiheit bekommen kann, ist nur durch Erziehung möglich“ (ebd., S. 113). Oelkers und Lehmann beziehen sich dabei auf Immanuel Kant, demzufolge der Mensch das einzige Wesen sei, das erzogen, also zu sich selbst gebracht werden müsse (vgl. Kant 1982, S. 697). Indem die Antipädagogik die pädagogische Einwirkung als Ideologie herabwürdigt, kritisiert sie sich selbst, denn „intentional bezieht sich der Pädagoge wie der Antipädagoge auf ein Handlungsgeschehen, das er gestalten muß, ohne die Wirkungen komplett absehen zu können“ (Oelkers, Lehmann 1990, S. 83). Und ist die Absicht noch so edel, die tatsächliche Folge der erzieherischen Einwirkung ist nicht vorhersehbar. Dies trifft aber genauso auf die „Nichteinwirkung“ der Antipädagogen zu. Des Weiteren erachten die Autoren eine Trennung zwischen Erziehung als Gesamtprozess und Erziehen als Handlungsgeschehen für sinnvoll. Dem Argument, es gebe keine allgemeinverbindlichen Werte mehr, stimmen Oelkers und Lehmann zu, ziehen daraus aber nicht die gleiche Folgerung wie die Antipädagogen. Denn Kinder sollen nicht auf bestimmte Werte verpflichtet werden, sondern den Umgang mit Werten erlernen. Gerade „der Pluralismus der meisten Werte und die Relativität ihrer Bedeutungen eröffnen überhaupt erst Chancen der Konstitution moralischer Subjektivität“ (ebd., S. 84). Erziehung ist nicht mit der lebenslangen Verpflichtung auf bestimmte Werte zu verwechseln. „Die Verinnerlichung von Werten im Kindesalter dient der Entwicklung psychischer Strukturen, zum Beispiel der Fähigkeit, zu vertrauen, aber impliziert nicht eine dauerhafte Festlegung der Grundlagen des individuellen Handelns auf ganz bestimmte Werte“ (ebd.). Angesichts der Ausdifferenzierung moderner

Gesellschaften und der Freisetzung aus Traditionen (siehe S. 22) wird vom Individuum zweierlei erwartet: erstens über ein grundsätzliches Wertebewusstsein zu verfügen und zweitens dieses vor dem Hintergrund neuer Situationen immer wieder zu reflektieren.

Oelkers und Lehmann üben ihrerseits Kritik an der herkömmlichen Erziehungstheorie, zum Beispiel an dem Verständnis von Erziehung „als Instrument, mit dem sich etwas herstellen lässt“ (ebd.) und der Subsumierung all der zahlreichen Faktoren, die auf das Kind einwirken, unter Erziehung. Zwischen absichtsvollen Handlungen und unbeabsichtigten Einflussfaktoren müsse klar unterschieden werden, auch zwischen der erzieherischen Intention und der tatsächlichen Wirkung beim Kind. „Auf keinen Fall folgt hieraus aber das Aufgeben erzieherischer Handlungen, die einfach dadurch notwendig werden, dass man dem Umgang mit dem Kind nicht ausweichen kann. Man kann also nicht handeln, also muß man, ob man will oder nicht, ‚erziehen‘, nämlich mit Hilfe bestimmter Intentionen handeln“ (ebd.; Herv.i.O.).

Auch wenn im Gegenzug zu Antipädagogik und Laissez-faire-Erziehungsstil, vor allem aber als Reaktion auf eine sich pluralisierende Gesellschaft, der Ruf nach Autorität, Respekt und Regeln wieder lauter wird, sind die Folgen der Antipädagogik bis heute spürbar, sind die genannten Begriffe nach wie vor überwiegend negativ konnotiert. Dieser Zustand, der aus der berechtigten Kritik an einem überbetonten Autoritäts- und Gehorsamsdenken entstanden ist, muss sich nun ebenso den Vorwurf der Einseitigkeit gefallen lassen und ist zu verurteilen. Erziehung darf nicht länger als Zumutung, „Beschränkung und Entfremdung“ oder gar als „Alptraum“ (ebd., S. 126) für Kinder empfunden, der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder nicht länger deren unantastbare Subjektivität und Entscheidungsfreiheit gegenübergestellt werden. Gleichzeitig wird Erziehung vonseiten der Eltern häufig als Belastung und Opfer erfahren, als „Einschränkung der Eltern durch die Tatsache, dass sie sich auf ihre Kinder einstellen und dabei Verzicht leisten müssen“ (ebd., S. 127f). In der Konsequenz verzichten manche Erwachsene lieber auf Kinder.

Christa Bergs Bilanz des „Jahrhunderts des Kindes“ an der Wende vom 20. ins 21. Jahrhundert zeigt aber auch, dass viele seiner positiv zu bewertenden Anliegen realisiert worden (Berg 2004, S. 516f; vgl. auch Solzbacher 2001, S. 20), „Teil einer pädagogisierten Zivilisation“ (Honig 2000, S. 251) sind. Die eigenständige Rolle des Kindes hat sowohl in der Rechtsprechung als auch in der Gesellschaft und Wissenschaft im 20. Jahrhundert Akzeptanz erlangt; Kindheit wird als sich selbst erfüllend, und nicht nur als Statuspassage zur Vorbereitung des Erwachsenenalters verstanden (vgl. auch Henry-Huthmacher 2001, S. 8). Die Leitlinien und Begründungen für pädagogisches Handeln, die aus Kindheitskonstruktionen abgeleitet werden (vgl. Scholz 1994, S. 511), umfassen unter anderem private und öffentliche

Betreuung von Kindern sowie institutionalisierte pädagogische Maßnahmen (Berg 2004, S. 511). Christa Berg nennt diesbezüglich die Aspekte, dass Kinder ernst genommen werden, ihre körperliche und geistige Gesundheit geschützt wird, Kindheit generell als schutz- und sorgebedürftig sowie als Entwicklungs- und Lebensphase des Lernen und Spielens gilt, die Schulpflicht realisiert und dass Kinderarbeit verboten ist (vgl. auch Zinnecker 1995, S. 47). Kinder werden als „kompetente Mit-Gestalter von Wissen, Kultur und eigener Identität“ (Henry-Huthmacher 2001, S. 8) begriffen, als Personen aus eigenem Recht (Baacke 2000), die als einzigartige komplexe und individuelle Subjekte nicht reduzierbar sind (Fthenakis 2000, S. 5), nicht als „Werdende, sich erst Entwickelnde“, sondern als „hier und jetzt so Seiende“ (Wilk 1994, S. 11). Für Heinz Hengst (1981) bedeutet dies, dass Erwachsene nicht nur und nicht primär nach der Determination des Handelns von Kindern durch die Bedingungen, die sie vorfinden, fragen, sondern die Welt, mit der sich Kinder auseinandersetzen, als eine Kinderkultur begreifen, „die sie sich selbst durch die Verarbeitung des Vorgefundenen (mit)konstruieren“ (ebd., S. 32). „Erziehung hat die Persönlichkeit des Kindes zu respektieren. Eltern sind in die Pflicht genommen, nicht minder der Sozialstaat, den Kindern gerecht zu werden. Familiarisierung und Scholarisierung stehen unter dem Prinzip der Kindgemäßheit und Kindgerechtigkeit“ (Berg 2004, S. 516f). „Moderne Erziehungsleitbilder gestehen den Kindern große Handlungsspielräume und ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit zu, zusammenfassend kann von einem Wandel „vom überholten Eigentums- und Obhutmodell bis zum aktuell erwünschten Persönlichkeitsmodell“ (Bieber-Delfosse 2002, S. 80f), „von der ökonomischen bis hin zur hohen emotionalen Bedeutung, von der Gleichsetzung mit Erwachsenen bis hin zur Anerkennung einer kindlichen Eigenständigkeit, Individualität und Subjektivität“ (Hurrelmann, Bründel 1996, S. 45), vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt gesprochen werden (du Bois-Reymond u. a. 1994). „Nachweislich werden Kinder häufiger als früher in Entscheidungen und Pläne der Erwachsenenwelt einbezogen“ (Müller-Heisrath, Kückmann-Metschies 1998, S. 49). Familien pflegen vielfältigere Kontakte nach außen und integrieren dabei ihre Kinder, die dabei zusätzliche soziale und kognitive Anregungen erhalten. Die Eigenständigkeit von Kindern, die Selbstverständlichkeit, mit der sie Treffen und Unternehmungen planen und ihre Fähigkeit, mit wechselnden Sozialbezügen in vielfältigen institutionellen Kontexten umzugehen (vgl. Preuss-Lausitz 1990) werden nicht nur durch die wachsende Kindheitsforschung belegt, sondern auch von Erwachsenen gelobt. Sie bringen andererseits Bedauern über den Mangel an unmittelbarer Erfahrung von Kindern und aktiver Auseinandersetzung mit der Natur zum Ausdruck (Kränzl-Nagl 1998/b, S. 22f).

Gleichwohl weist Christa Berg darauf hin, dass Kindheit auch als individuelle Entwicklungsphase in die generationale Ordnung eingebunden bleibt, woraus sich ihre individuelle Offenheit und ihre gesellschaftsgeschichtliche Rahmung ableiten. Auch macht die Wissenschaftlerin auf die häufig festzustellende Diskrepanz zwischen dem „Wohl der Kinder“ als einer verbal einmütig akzeptierten Leitlinie und als einer real sehr unterschiedlich gehandhabten Maxime pädagogischen und politischen Handelns aufmerksam (vgl. Berg 2004, S. 497). Auf die Diskrepanz zwischen den medial und öffentlich erzeugten Bildern des Kindes und der Realität des Kinderlebens inklusive einer fortdauernden Dominanz der Erwachsenen weist auch Heinz-Elmar Tenorth (2000, S. 321f; vgl. auch Kränzl-Nagl 1998, S. 25) hin. Berg thematisiert in einem weiteren Punkt die Ambivalenz der wohlwollenden, emotionalisierten Kindzentrierung (vgl. Berg 2004, S. 516f), deren Kehrseite in der Überforderung von Kindern zu sehen ist und die die Frage rechtfertigt, wie viel Kindheit ein Kind verträgt (vgl. Berg 1995). Im aktuellen Kindheitsdiskurs stehen sich Kindzentrierung und Kindezentrierung gegenüber. Michael-Sebastian Honig (2000, S. 256) sieht Keys Kindheitsbild in der „Konvention über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen (UN) aus dem Jahr 1989 verwirklicht. Unter das Dokument, in dem Schutzrechte (zum Beispiel vor ausbeuterischer Kinderarbeit), Leistungsrechte (zum Beispiel auf Bildung, Spiel) und Partizipationsrechte (zum Beispiel auf Information) verankert sind, haben 191 Staaten der Erde ihre Unterschrift gesetzt – dazu gehören nicht die USA und Somalia. Bereits 1924 war die erste internationale Deklaration der Kinderrechte von 50 Staaten des Völkerbundes unterschrieben worden. Unter anderem wurden jedem Kind geeignete Bedingungen für seine körperliche und geistige Entwicklung zugesichert und eine Erziehung empfohlen, in der die besten Anlagen des Kindes zum Wohle seiner Mitmenschen gefördert werden sollen (vgl. Adick 2001, S. 29).

Die Geschichte der Kindheitskonstruktionen wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. So wird sie von Lloyd de Mause (1977) als Fortschrittsgeschichte konzipiert, während Ariès (1975) sie als Verfallsgeschichte interpretiert (vgl. Lenzen 2000, S. 344ff). Im Hinblick auf die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen stellt de Mause über die Jahrhunderte hinweg eine Verbesserung fest: „Dabei kommt er zu dem Schluß, dass die aktuelle Beziehung durch ein Verhältnis der Unterstützung der Kinder durch Erwachsene gekennzeichnet ist, während zu früheren historischen Zeitpunkten ‚Ambivalenz‘ oder sogar ‚Kindesmord‘ wie in der Antike ein bestimmendes Merkmal war“ (ebd.). Die Stellung von Kindern und Erwachsenen zueinander ist das Bewertungskriterium von Ariès. Diese sei zunächst gleichwertig gewesen, da sowohl Kinder als auch Erwachsene die gleichen Pflichten und Rechte gehabt hätten. Mit der Konstruktion von Kindheit als eigener Lebensphase und dem

damit einhergehenden Selbstverständnis der Eltern als Erzieher der Kinder habe sich dieses Gleichgewicht zugunsten der Erwachsenen verschoben. Durch die Delegation der Erziehung an öffentliche Einrichtungen habe sich das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern noch ausgeweitet. – Die Beispiele machen deutlich, dass nicht nur Kindheit eine Konstruktion ist, sondern auch die Geschichte der Kindheit selbst (vgl. Lenzen 2000, S. 345f), insofern als sie von einer bestimmten Person unter einem gewissen Gesichtspunkt verfasst wird.

Mit den Schlagworten Fernsehkindheit, pädagogische Kindheit, Schulkindheit, Stadtkindheit, Zukunftschildheit, Konsumkindheit und Kinderkindheit charakterisiert Hartmut von Hentig Kindheit (1975, S. 33ff) im Vorwort zu Ariès' „Geschichte der Kindheit“ in der modernen und postmodernen Gesellschaft. Individualisierung als weiteres Phänomen der Postmoderne scheint Kinder (noch) nicht in dem Maße wie Erwachsene ergriffen zu haben, es kann eher von einer „Kindheit in einer (zunehmend) individualisierten Gesellschaft“ (Kommer 1996, S. 176) gesprochen werden. In der zitierten Studie wird deutlich, dass für die meisten Kinder im Grundschulalter die Werte und Traditionen der Familien noch einen hohen Stellenwert haben und sie auch in vielen Handlungsweisen weitgehend von ihren Eltern abhängig sind. Mit Anmerkungen zu den Schlagworten Konsumkindheit, pädagogische Kindheit und Stadtkindheit soll beispielhaft auf Aspekte von Kindheit heute eingegangen werden. So wie sich der Bedeutungsgewinn von Umsatz und Profit nacheinander auf alle Lebensbereiche ausgedehnt hat, wurden nach und nach auch alle Altersgruppen erfasst. „Kinderkultur ist heute in erster Linie ‚Kultur für Kinder‘, die von kommerziellen Angeboten dominiert wird“ (Hengst 1990, S. 195; Herv.i.O.), die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen gleichen sich einander an. Gesellschaftliche Tendenzen dringen immer stärker in Kinderleben ein, für den Autor „Ausdruck einer nicht geplanten, sich gleichsam naturwüchsig vollziehenden Liquidierung von Kindheit“ (Hengst 1981, S. 32). In dieselbe Richtung weist Postmans These vom Verschwinden der Kindheit (1983). Über die Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, würden Kinder mit Wissensbeständen der Erwachsenenwelt versorgt und so ihr Schutzraum zerstört. Seitens der Erwachsenen sei eine schwindende Bereitschaft, zu erziehen, zu konstatieren. In der Folge verschwimme die Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen. Auch wenn Solzbacher (2001, S. 17) so weit nicht geht, spricht doch auch sie von einer „Entkindlichung“ im Zuge zunehmender ökonomischer Verwertung, die dazu führt, dass nur noch zwischen zwei Altersgruppen unterschieden werde: zwischen Kindern im Vorschulalter und der Gruppe, die diese Phase hinter sich hat. Kinder werden also zunehmend in einer bestimmten Weise – als entscheidungsmächtige Konsumenten eben, die über eigenes Geld verfügen – angesprochen, ein Umstand, der sich direkt auf das Bild von Kindheit auswirkt (vgl. Bachmair 1997/b, S. 226).

Kinder entwickeln durch Medien und Werbung marktgerechte Vorlieben für bestimmte Produkte und nehmen Dienstleistungen der Freizeitindustrie wahr; sie bilden einen spezifischen Freizeitstil aus (Gloger-Tippelt 2002, S. 491). Dazu gehören organisierte, kommerzielle Angebote, die bereits seit Anfang der 70er Jahre ansteigen, aber auch organisierte wissenschaftliche, sozialpädagogische, kultur- und medienproduzierende sowie kommunalpolitische Programme (vgl. Zeiher 1993, S. 341; Rolff, Zimmermann 1985). Diese Entwicklung hängt sowohl mit der Vertreibung der Kinder von der Straße als auch mit der zunehmenden Pädagogisierung von Kindheit zusammen. Bei dieser wiederum handelt es sich vor allem um eine Folge der Emotionalisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses – man möchte für sein Kind das Beste – und der zunehmenden Berufstätigkeit beider Eltern, so dass für die Kinder eine Betreuung benötigt wird. Eltern sehen sich heute einem breiten, oft verwirrenden Angebot von Kursen und Freizeitangeboten für Kinder gegenüber, die meist von professionellen Kräften organisiert werden. Teilweise geraten sie unter Rechtfertigungsdruck, wenn sie – so sinnvoll die Angebote sind – nach dem wohltuenden Prinzip „weniger ist mehr“ vorgehen.

Mit dem voranschreitenden Prozess der Urbanisierung seit den 60er Jahren, einer Zeit, ab der auch die industrielle Spielzeugproduktion hohe Wachstumsraten verzeichnete, verlor die Straße zunehmend ihre Funktion als Spielplatz (vgl. Zinnecker 1995, S. 47; Hickethier 1980, S. 35). Nischen für selbstbestimmtes Spiel zu finden, wird zunehmend schwieriger (vgl. Henry-Huthmacher 2001, S. 9). In der Kinderzeit der Eltern und Großeltern heutiger Kinder spielten sich die Nachmittage auf der Straße, im Hinterhof oder im Wohnviertel ab (vgl. Behnken, du Bois-Reymond, Zinnecker 1991). Die Kinder wussten, dass sie draußen jederzeit andere Kinder zum Spielen treffen würden. Dies ist heute wenn überhaupt nur noch für sehr ländliche Gebiete zutreffend. „Im Alltagsleben eines jeden Kindes greift auf besondere Weise ineinander, was in Familien und Nachbarschaft an sozialen Handlungsweisen üblich war und ist, und was an Verhaltensanforderungen von dem ausgeht, was Stadtplanung und Jugendpolitik im Umfeld geschaffen haben“ (Zeiher 1993, S. 341). Diese Bedingungen initiieren Lernprozesse bei den Kindern, sie bilden individuelle Voraussetzungen aus, ihren Alltag zu gestalten – je nachdem, inwieweit sie in bestimmte soziale Milieus eingebunden sind.

„Das Beispiel des geteilten Deutschlands zeigt, dass es sogar innerhalb einer geschichtlich begründeten Nation und Kultur zur Etablierung unterschiedlicher Gesellschaftssysteme kommen kann, die auch den Rahmen für die Entstehung außerordentlich unterschiedlicher Kindheiten abgibt“ (Liegle 2003, S. 43f). Allerdings wäre es einseitig, im Sinne einer ideologisch getönten oder abgrenzenden Wahrnehmung (vgl. Tenorth 2000, S. 319) insbesondere die Differenzen zwischen den Kindheiten beiderseits der ehemaligen innerdeutschen Grenze zu be-

tonen. Im Gegensatz zu Ludwig Liegle weist Tenorth auf „typische Gemeinsamkeiten und charakteristische Differenzen“ (ebd.) hin. Als Beispiel für einen Unterschied nennen beide Autoren die Dominanz der öffentlichen Erziehungsinstitutionen in der DDR, die zu einem konkurrierenden Verhältnis zwischen Familie und Schule, Haus und Öffentlichkeit führte. Demgegenüber ist für den Westen die Familie als zentraler Ort für Kindheit und Aufwachsen zu nennen, ergänzt, nicht ersetzt, von öffentlichen Erziehungsangeboten.

Gemeinsamkeiten macht Tenorth bezüglich der Erziehungsleitbilder in beiden deutschen Staaten aus. So entwickelte sich der elterliche Erziehungsstil nach einer restaurativen Phase nach 1945 sowohl in West- als auch in Ostdeutschland stärker partnerschaftlich und mit zunehmender Berücksichtigung der Interessen des Kindes. Parallel dazu kam es zu Veränderungen im Verhältnis der Ehegatten und im Umgang der Generationen miteinander, hin zu mehr Demokratie und Kooperation. „Die traditionellen Leitbilder – Gehorsam und Unterordnung, Ordnungsliebe und Fleiß – verlieren in der Wertschätzung der Bevölkerung immer mehr an Gewicht zugunsten von Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung“ (ebd.). Neben diesen Individualisierungs- und Privatisierungsprozessen kam es in beiden deutschen Staaten auch zu einem Struktur- und Funktionswandel der Familie: Rückgang der Eheschließungen, Zunahme der Ehescheidungen und ein deutlicher Trend zur Ein- bzw. Zwei-Kind-Familie (vgl. Steiner 2003, S. 160ff). Ostdeutsche Kinder erlebten ähnlich den westdeutschen eine sich entfaltende Konsum- und Mediengesellschaft, mit dem Unterschied, dass die ostdeutschen Kinder keinen direkten Zugriff auf die Luxusgüter hatten, die ihnen bei Verwandtenbesuchen und vor allem im Westfernsehen vor Augen geführt wurden. „Es ist nur folgerichtig, daß Bildungs- und Sozialpolitik die Werte des Sozialismus zu betonen suchten und so eine Kompensation zum ausbleibenden Konsumüberfluß schaffen wollten. Disziplinierungszwänge gingen mit Öffnung und Pluralisierung der kulturellen Angebote einher“ (ebd., S. 38). So wenig wie es ein westdeutsches Kindheitsbild gab, existierte nur ein Kindheitsbild in der ehemaligen DDR; vielmehr muss von Kindheiten gesprochen werden, die in ihren „widersprüchlichen Beziehungen“ (Kirchhöfer 2003, S. 36; vgl. auch Geiling; Heinzel 2000/b, S. VII) beschrieben werden sollen. Unterschiedliche Kindheiten ergaben sich in Folge der staatlich verordneten, zäsurhaften gesellschaftlichen Veränderungen. Die erste Kindergeneration, die in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) aufwuchs, die zwischen 1935 und 1940 Geborenen, erlebte ähnlich wie die Nachkriegskindergeneration in Westdeutschland Wohnungs- und Lebensmittelrationierung, Armut und Not und war zur überlebenswichtigen Mithilfe in der Familie angehalten. Sechs in der DDR aufgewachsene Probanden sind zwischen 1940 und 1955 geboren; Kirchhöfer nennt sie die Generation „*Kinder in der Formierung*“ (Kirchhöfer

2003, S. 37; Herv.i.O.) und meint damit die Zeit, in der die Grundlagen des Sozialismus aufgebaut wurden. Infolge der 2. Parteikonferenz der SED 1952 griff der Staat unter dem Postulat sozialer Gleichheit grundlegend in die Eigentums- und Klassenverhältnisse ein, es wurden Strukturen und Organisationen gegründet. Nach dem Mauerbau 1961 konnte sich das politisch-gesellschaftliche System in den 60er und 70er Jahren stabilisieren und entfalten. „Die elementaren Bedürfnisse waren gesichert, traditionelle Bilder der Familien- oder Straßenkindheit standen neben neuen Mustern der familialen Arbeitsteilung oder einer institutionalisierten Freizeit. Für die soziale Konstruktion der *Kindheit der sozialistischen Moderne* ... erschloß sich eine Vielzahl von Modernisierungsdimensionen“ (ebd.; Herv.i.O.). So zum Beispiel die wissenschaftlich-technische Revolution, die neue Biographisierungs- und Berufsoptionen hervorbrachte; außerdem hielten Fernsehen und elektronisches Spielzeug Einzug in die Familien. Entsprechend dem politischen Willen sollte eine sozialistische Gemeinschaft entstehen, sich das Individuum weniger als Ich denn als Wir verstehen.

Im Mittelpunkt der staatlich gelenkten Erziehungsbemühungen stand das Idealbild der sozialistischen Persönlichkeit, deren Wesen von Margot Honecker, Minister für Volksbildung⁵, auf dem VIII. Pädagogischen Kongress 1978 beschrieben wurde: „Die Erziehung der Jugend zur kommunistischen Moral verstehen wir als einen komplexen Prozeß der politischen und weltanschaulichen, geistigen, körperlichen und ästhetischen Erziehung, der patriotischen und internationalistischen, der Arbeits- und Kollektiverziehung. ... Dazu gehören politisch-ideologische Überzeugtheit, Prinzipientreue zur Sache der Arbeiterklasse, Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner ebenso wie Erkenntnisdrang, gesellschaftliche Aktivität, Willensstärke und Pflichtbewußtsein, Achtung vor dem Leben, vor den arbeitenden Menschen und den Älteren, Mut, Ehrlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit und Zuverlässigkeit. Solche Charakterzüge müssen wir den Mädchen und Jungen anerkennen, damit jeder einzelne den Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, den Aufgaben der Arbeit und des Kampfes von heute und in der Zukunft entsprechen kann“ (zit. nach Stock 1998, S. 71f). Die Reihenfolge der Erziehungsziele macht deutlich, welches Bild von Kindheit sich hinter der sozialistischen Erziehung verbarg. Die individuelle Entwicklung des Menschen, seine Prädispositionen und Interessen wurden nachrangig behandelt; seinen Wert erhielt er nicht um seiner selbst Willen als Persönlichkeit, sondern erst als treues Mitglied des Staatskollektivs und der untergeordneten Teilkollektive. Dem Erziehungsziel Anpassung lag ein defizitäres Bild vom Kind zugrunde. „Kinder wurden als werdende Erwachsene betrachtet und bevorzugt vom Standpunkt ihres ‚Noch-Nicht-Könnens‘ bewertet. Sie wurden als nahezu

⁵ Honecker legte Wert darauf, Minister, nicht Ministerin genannt zu werden.

grenzenlos formbare Individuen und Rezipienten einer zielbewusst planbaren Erziehung angesehen“ (vgl. Schmidt 1996, S. 32) und sollten zu einem vergesellschafteten Staatsbürger erzogen werden, der „erst in der aktiven und kollektiven Teilnahme an der Gestaltung des Sozialismus seine Persönlichkeit entwickeln kann“ (Kirchhöfer 1992, S. 15). Dies geht auch aus dem Pädagogischen Wörterbuch hervor, dem zufolge sich Kinder „durch Erziehung im Elternhaus, in den Bildungseinrichtungen und durch soziale Formung sukzessive die von der Menschheit historisch erarbeiteten, für das Leben in der jeweils historisch-konkreten Gesellschaft erforderlichen, zumeist klassenmäßig differenzierten Lebensfunktionen“ (Laabs 1987, S. 193; zit. nach Kirchhöfer 1999, S. 270) aneignen. „In der Gesellschaft nehmen sie eine besondere soziale Stellung ein, sie sind persönlich und ökonomisch abhängig von den Eltern oder anderen Erwachsenen, und sie bereiten sich auf ein Leben als Erwachsene vor“ (ebd.).

Charakteristisch für die soziale Konstruktion von Kindheit war eine im Gegensatz zu anderen Industriegesellschaften stärkere Verflechtung von Kinder- und Erwachsenenwelt. Kinder wurden als Teil „eines gesteuerten einheitlichen Reproduktionsprozesses in der Gesellschaft“ (Kirchhöfer 2003, S. 39) betrachtet. Sie kannten die Arbeitsplätze ihrer Eltern und waren mit deren Betrieben formell und informell verbunden. Darüber hinaus förderte eine relative soziale Homogenität die Kooperation der an der Konstruktion von Kindheit beteiligten Akteure (ebd., S. 40). Sowohl die Eigentums- als auch die Lebensverhältnisse wie Wohnen, Urlaub oder Freizeit waren durch staatliche Lenkung einander angeglichen worden; körperliche und geistige, einfache und komplizierte Arbeit wurden weitgehend gleich bewertet.

Kinder sollten für die und in die sozialistische Welt der Erwachsenen erzogen werden. Grundlegend dabei war die staatliche Regelung und Institutionalisierung des Kindheitskonzepts. „Über die unterschiedlichen Interessen hinweg sollte der Staat zwischen Schulen, Betrieben der Eltern, Ausbildungsbetrieben, Eltern, Kinderorganisationen, gesellschaftlichen Organisationen, Wirtschaftsunternehmen (z.B. der Spielzeughersteller), Verbänden und Medien ein abgestimmtes und koordiniertes Vorgehen erreichen, wozu er eines Netzes von kontrollierbaren und kontrollierenden Institutionen bedurfte“ (ebd.). Eine besondere Rolle kam dabei der Schule als staatlicher Institution und den Lehrern als Staatsfunktionären zu, die zwischen den einzelnen Institutionen vermittelten und die Einflüsse auf die Kinder zu steuern und zu kontrollieren hatten. „*Kindheit war politisch instrumentalisiert*, ihre Entwicklung und Gestaltung erfolgte um eines politischen Zweckes – der historischen Mission der Arbeiterklasse – willen, die wiederum in der Gestaltung einer sicheren Zukunft für die heranwachsenden Generationen eine Vollendung finden sollte. In dieser politischen Sichtweise stand Bildungs- und Sozialpolitik in der DDR auch noch in den 80er Jahren in der Kontinuität der proletarischen Kinder-

bewegung der Weimarer Republik“ (ebd., S. 43; Herv.i.O.); deren Ziele lauteten Erziehung zu Klassenbewusstsein und zu einem Mitglied des kämpfenden Proletariats. Kindheit stand in Diensten eines sozialutopischen Zwecks. Die Gestaltung von Kindheit als Entwicklungs- und Sozialisationsraum sollte die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben gewährleisten.

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass Kindheit in der DDR als planbar betrachtet und geplant wurde. Darunter sind auch die genaue Beobachtung der demographischen Entwicklung und das sozialpolitische Eingreifen bei sinkenden Geburtenraten zu subsumieren. Es wird verständlich, dass Phänomene wie wechselnde Haarmoden, Musikstile oder Rituale die Planenden nervös machten und dazu führten, als Grundlage einer besseren Planbarkeit Kindheit immer genauer zu erforschen. Die pädagogische Wissenschaft sah sich einer permanenten Kritik seitens der Partei- und Staatsführung ausgesetzt, nicht ausreichend Handlungswissen im Sinne einer Reiz-Reaktions-Erziehung bereitzustellen. Dabei blieb offensichtlich die Unmöglichkeit solcher Aussagen unberücksichtigt sowie die Tatsache, dass geplante Erziehungsmaßnahmen „auf Kinder einwirkten, aber zugleich auch immer in Prozessen aktiver Realitätsverarbeitung durch sie beeinflusst, verändert und gestaltet wurden“ und „die Erziehungsrealität der DDR im Spannungsfeld zwischen offiziell intendierter und tatsächlich praktizierter Erziehung stand“ (Geiling; Heinzel 2000/a, S. 5).

Kirchhöfer (2003) findet in den Vorstellungen über Kindheit eine „auffällige Trinität von Geschichtlichkeit, Gegenwart und Zukunft. Die gegenwärtige Kindheit wurde als Resultat des erreichten Fortschritts gewertet und als Legitimation einer erfolgreich gestalteten Praxis gebraucht. Kindheit in der DDR war danach Teil einer offenbar werdenden Fortschrittsgeschichte“ (ebd., S. 45). Tatsächlich führten sozialpolitische Maßnahmen zur konkreten Umsetzung des Postulats der Kinderfreundlichkeit. Eine garantierte Kinderbetreuung, die ebenso kostengünstig war wie die zahlreichen kulturellen und sportlichen Freizeitangebote und Fördereinrichtungen, subventionierte Kinderkleidung, bezahltes Babyjahr, Schulspeisung und Ferienlager sind Beispiele für eine kinder- und familienfreundliche Sozialpolitik. Sie könnte bei den Eltern in der DDR vor dem Hintergrund der als negativ erlebten Beschränkungen der Handlungsfreiheit und des Konsums kompensatorische Wirkung entfaltet haben. Eine sinnstiftende Funktion oblag der zukünftigen Kindheit, in deren Namen die Bemühungen und Auseinandersetzungen der Gegenwart erfolgten. Diese Funktion war nicht nur politisch verordnet, sondern sie war auch Bestandteil des Alltagsverständnisses der Eltern. Den Kindern der Gegenwart wurde die Rolle von Hoffnungsträgern des Fortschritts der sozialistischen Gesellschaft zuge-dacht. „Kindheit wurde in einen historischen Zusammenhang der Gattung gestellt, und dem

Kind die Verantwortung übertragen, zu einer besseren Welt beizutragen und letztendlich die Erlösung der Menschheit zu bewirken“ (ebd., S. 46).

In der beschriebenen Trinität von Geschichtlichkeit, Gegenwart und Zukunft macht Kirchhöfer mehrere Widersprüche zwischen Offenheit und Festgelegtsein, Realitätsanspruch und Utopieverlust sowie Andersartigkeit und Gleichförmigkeit aus. Einerseits war der Fortschritt, den die Kindergeneration in ihrer Entwicklung zu vollbringen hatte, genau festgelegt; Ziel war die stete Verbesserung der sozialistischen Gesellschaft. Andererseits hätte entsprechend der Dialektik der sozialen Bewegung von Kindheit auch das Unvorhersehbare, das Überraschende in der Entwicklung von Kindheit seinen Platz haben müssen. Damit hängt auch der Gegensatz zwischen Realitätsanspruch und Utopieverlust zusammen. Es galt zwar, die sozialistische Gesellschaft stets zu vervollkommen, allerdings wurde sie auch schon als in der Gegenwart realisiert angenommen. Das heißt, dass das Zukünftige schon das Gegenwärtige, die Utopie schon die Realität war. In diesem Zusammenhang manifestierte sich ein weiterer Widerspruch in der Gleichzeitigkeit folgender Situationen: Zum einen wurden die Werte des Sozialismus alternativ zu denen des kapitalistischen Westens gesetzt, zum anderen galten dessen Leistungen auf zahlreichen Gebieten als Maßstab. Der Widerspruch zwischen Andersartigkeit und Gleichförmigkeit bezieht sich auf die unterschiedlichen Kindheiten, die im Zuge des gesellschaftlichen Wandels entstanden. Die Vervollkommnung der sozialistischen Gesellschaft hätte einer solchen Entwicklung bedurft. Die politischen Machthaber wünschten vor allem aber Beständigkeit und keine ungeplanten Veränderungen. Das Kind selbst wurde als entwicklungsfähig betrachtet, wobei damit vor allem die „rationale Erkenntnis des gesetzmäßigen Ganges der Welt“ (ebd., S. 47) und die Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit gemeint waren. In den Hintergrund trat dabei das nichtrationale Element in der Entwicklung. Zu dem Bild von Kindheiten in der DDR gehört auch der Gegensatz zwischen staatlichen und privaten Vorstellungen von Kindheit, wobei der Familie oder informellen Gruppen eine Nischenfunktion und der Status einer Gegenkultur zugesprochen werden. Familien entwickelten, auch wenn sie das öffentliche Betreuungssystem mit großer Selbstverständlichkeit in Anspruch nahmen, Netzwerke und legten großen Wert darauf, sich eine Privatsphäre zu bewahren (vgl. Ahnert 2003, S. 187f). Hinter der positiven Beurteilung der elterlichen Erziehung wird eine Art von Gegeneffekt der staatlich alles umfassenden „Erziehungsmaschinerie“ vermutet, die die Familie zum „Sanktuarium für persönliche Bedürfnisse und Entwicklungen“ (Schmidtchen 1997, S. 117) gemacht, in der sich „eine hermetisch private Gegenkultur“ (Brähler; Richter 1995, S. 15; vgl. auch Geiling; Heinzel 2000/a) entwickelt hat. So ist also

der Familie trotz oder gerade wegen der sehr früh einsetzenden und durchgängigen institutionellen Erziehung eine große Bedeutung beizumessen.

„Stärker als in den Diskussionen über DDR-Pädagogik bisher berücksichtigt, stimmten Staat und Eltern aber auch in der Vorstellung überein, die künftigen Generationen zur Achtung der Arbeit anderer zu erziehen, sie zu Ordnung und Disziplin anzuhalten, ihren Leistungswillen und ihr soziales Engagement herauszubilden und sie zu Sparsamkeit und Höflichkeit aufzufordern. Die Herkunft solcher Vorstellungen aus einer protestantischen Arbeitsethik, der auch der Marxismus verpflichtet gewesen war, ist unübersehbar“ (Kirchhöfer 2003, S. 41; vgl. auch Scharnhorst 2003, S. 191f). Inwieweit Eltern die Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit verfolgten, hing von ihrer politischen Haltung ab, die „angefangen von einem bewußten politischen Einsatz für die DDR über einfache Anpassung an die Verhältnisse, familieninterne Kritik an der DDR bis zur versteckten oder offenen Gegnerschaft“ (ebd.) reichen konnte. In den meisten Familien, in denen Politik und Gesellschaft offen kritisiert wurden, „waren die Eltern darauf bedacht, den Kindern deutlich zu machen, daß eine zu Hause geäußerte Meinung das eine und eine in der Schule geäußerte das andere ist“ (ebd., S. 198).

Grundlage der geplanten, staatlich geregelten und institutionalisierten Kindheit bildeten die drei Erziehungsträger Schule, Elternhaus und Pionierorganisation (Kinderorganisation der Freien Deutschen Jugend, FDJ) sowie gesellschaftliche Organisationen, die zur lückenlosen Durchdringung aller Lebens- und Erziehungsbereiche miteinander vernetzt waren. So waren die Jungen Pioniere über die Schulen organisiert und auch Nichtmitglieder der sozialistischen Massenorganisation wurden im Unterricht ständig mit Leben und Werk des kommunistischen Arbeiterführers Ernst Thälmanns konfrontiert, nach dem sich die Pioniere benannt hatten. In schulischen Fernsehklubs und -zirkeln beschäftigten sich interessierte Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Sendungen unter den Fragestellungen, „was die Sendung geboten hat, welche Fragen sie aufwarf, welche Erlebnisse sie vermittelte und welche Anregungen sie gab“ (Merkel 1987, S. 11). Die Sendungen dienten als Grundlage für die Erstellung von Wandzeitungen und für Gespräche mit den Sendungsmachern selbst.

Das Bildungssystem bezog alle institutionellen Ebenen mit ein, um auch die Kleinsten zu erfassen. Die meisten Kinder wurden spätestens vom zweiten Lebensjahr an in ganztägigen Kinderkrippen und fast alle Kinder in ganztägigen Kindergärten betreut und erzogen. Liegle (2003) sieht einen der wichtigsten Beweggründe dafür in der ganztägigen außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der meisten Mütter. „Das Beispiel der DDR macht deutlich, dass die Verschiedenheit von Kindheiten durch die unterschiedliche Ausprägung bestimmter Merkmale des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes hervorgebracht wird, in welchem Kinder auf-

wachsen. Zu den einflussreichsten Merkmalen gehören die Organisationsformen der Arbeit, das von diesen in hohem Maße geprägte Verhältnis zwischen Familienerziehung und öffentlicher Erziehung bzw. zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für Kinder, das politische System, die gesellschaftliche bzw. kulturelle Bewertung individueller oder gemeinschaftlicher Interessen und die Rolle der Gleichaltrigengruppe“ (ebd., S. 43f). Diesbezüglich möchte ich mich eher der Meinung von Leonore Ansorg (1997, S. 16) anschließen, der zufolge der Einfluss der Eltern auf die Erziehung der Kinder weitgehend zurückgedrängt werden sollte, da er als potentiell „feindlich“ angesehen wurde. Der Hort gehörte zu dem Netz öffentlicher Erziehungsinstanzen, mit dem der SED-Staat die Priorität staatlicher Erziehungsziele sichern und den Einfluss nichtstaatlicher beziehungsweise privater Erziehung zurückdrängen wollte. Offiziell wurden Kinderkrippen in den 60er Jahren als unterste Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems definiert und damit in das Gesamtsystem eingegliedert (vgl. Ahnert 2003, S. 179). „Erziehung sollte planmäßig, nach einem einheitlichen Konzept, das von leitenden ‚Kadern‘ entwickelt wurde, organisiert werden. Die führende Partei bestimmte dabei Inhalte, Strukturen und Ziele des gesamten Erziehungsprozesses“ (Ansorg 1997, S. 15; Herv.i.O.) und sah Kinder und Erwachsene als Zu-Erziehende, denen sie ein tiefes Misstrauen entgegenbrachte. „Man mißtraute ihrem Urteilsvermögen, ihren Alltagserfahrungen, ihrem Handeln und befürchtete ein Abweichen vom Parteistandpunkt. Diese Theorie entsprach ... einer voluntaristischen Überzeugung, die Menschen nach den Vorstellungen einer Führungselite formen und erziehen zu können. Eine derartige Erziehungsauffassung war Allgemeingut der kommunistischen Bewegung, die sich an dem sowjetischen Sozialismusmodell orientierte“ (ebd.). Die Hortbetreuung zielte darauf ab, die Kinder auf ihre Integration in die Gesellschaft vorzubereiten; ihre aktuellen Entwicklungsbedürfnisse spielten eine nachrangige Rolle. „Die pädagogischen Konzepte der Betreuungseinrichtungen waren im allgemeinen danach gestaltet, die Kindheitsphase möglichst effektiv zu durchlaufen und einen großen Zuwachs an Persönlichkeit eines ‚neuen sozialistischen Typs‘ (VI. Parteitag der SED 1963) hervorzubringen“ (Ahnert 2003, S. 178; Herv.i.O.).

Auf Kinderkrippe und -garten folgte für die Schulkinder der Hort, den sie von der ersten bis vierten Klasse nach dem Unterricht besuchen konnten. Mittwochs fanden in allen Schulen für Pioniere verpflichtende Gruppennachmittage statt (vgl. Habermann 2000, S. 29). Gemeinschaftliche Erfahrungen von Kindern waren durch Schule und Pionierorganisation institutionalisiert, für individuelle Entscheidungsspielräume ließ der Tagesablauf nur wenig Freiraum. Die Pionierorganisation als die einzige zugelassene Organisation für Kinder hatte nicht nur die Schule in ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen, „sondern auch die zielgerichtete politi-

sche Sozialisation der Heranwachsenden zu betreiben“ (Ansorg 1997, S. 17) und den bestimmenden Einfluss der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder zurückzudrängen. Nicht umsonst wird sie als eine der wichtigsten, wenn nicht sogar als die wichtigste Institution (vgl. Lehmann 2000, S. 122) für die staatsbürgerliche Erziehung der Kinder zu einer „sozialistischen Persönlichkeit“ bezeichnet. Ein Beispiel aus den 60er Jahren verdeutlicht die politische Ausrichtung: Der reformpädagogische Versuch, bei den Jungpionieren der Klassen 1 bis 3 Spielgruppen zu schaffen, wurde als unpolitische Erziehung rückgängig gemacht. Vielmehr galt es, auch schon die Kinder an den Klassenkampf heranzuführen (Bolz 2003, S. 278).

Gegründet wurde die Kinderorganisation „Junge Pioniere“ am 13. Dezember 1948 von der FDJ. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten sich zunächst spontan Kindergruppen gebildet, überwiegend initiiert von Sympathisanten der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung und verschiedenen Jugendorganisationen aus der Weimarer Republik, darunter auch der kommunistische Jugendverband (vgl. Ansorg 1997, S. 28). Diese wurden Mitte 1945 den neu gegründeten „Antifaschistischen Jugendausschüssen“ zugeordnet und nach der FDJ-Gründung in „Kindergruppen der FDJ“ umbenannt. Mit der Gründung der „Kindervereinigung der FDJ“ waren die Durchsetzung von strafferen Führungsstrukturen, die Zurückdrängung reformpädagogischer Strömungen und die Politisierung der Kindervereinigung im kommunistischen Sinne verbunden. „Die Herausbildung einer einheitlichen Kinderorganisation stand in engem Zusammenhang mit dem insgesamt in der SBZ stattgefundenen Zentralisierungsschub in den Entscheidungsstrukturen, der die Führungsrolle der SED sichern sollte“ (ebd., S. 44). Über die FDJ erfolgte die für den „Kampf um die neue Ordnung“ (ebd., S. 26f) wichtige Einbindung der Jugend. Der von der FDJ repräsentierte konsequente Antifaschismus und der Aufbau eines demokratischen Deutschlands sollten die Jugendlichen anziehen. Wie bereits erwähnt, erfolgte die Organisation der FDJ an den Schulen, denn dort „waren die Kinder verfügbar und durch Anpassungsdruck konnten sie bewegt werden, in die Organisation einzutreten“ (ebd., S. 58). Gleichzeitig sollten die Pioniere politisch auf die Schule zurückwirken, indem der Unterricht politisch begleitet wurde. Über die Pioniere sicherten sich die Machthaber Einfluss auf die Eltern und auf gesellschaftliche Organisationen, die dazu aufgefordert wurden, die Pioniere ideell oder materiell zu unterstützen. Ein Profil gaben sich die Pioniere durch ein attraktives Freizeitprogramm.

Ein weiterer Politisierungsschub erfolgte 1957 durch die Neustrukturierung der Pioniere zur „Sozialistischen Kinderorganisation“. Unter politischen Losungen waren Pioniere aufgerufen, gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten zu vollbringen. Über den Sport „wollte die DDR politisches Ansehen erringen und die juristische Anerkennung des Staates befördern“ (ebd., S.

108). Deswegen war in der DDR die Bedeutung spezieller, auch sportbetonter Klassen und Schulen „bereits zu einem Zeitpunkt erkannt worden, in dem die künftigen Dimensionen des Wettlaufs zwischen den Systemen und ihre Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Bereiche – auch auf den Sport – nur annähernd vorgedacht werden konnten“ (Helfritsch 2003, S. 463). Zu dem Sportfördersystem gehörten außerdem Leistungsvergleiche, Förderstufen, eine gute personelle Ausstattung und eine staatlich finanzierte Förderung der Kinder. „Unverzichtbar war darüber hinaus ein bestimmter Zentralismus der Förderungsmechanismen, der Anleitung und der Kontrolle“ (ebd., S. 472). Insbesondere ab den 60er Jahren war es Auftrag der Pionierorganisation, Körperkultur, Sport und Touristik als Bestandteile der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit zu verankern, körperliche Erziehung, produktive Arbeit und wissenschaftliche Bildung sollten eine Einheit bilden (vgl. Kirchhöfer 1999, S. 270). Im „Handbuch für Freundschaftspionierleiter“ heißt es: „Wir Thälmannpioniere halten unseren Körper sauber und gesund, treiben regelmäßig Sport und sind fröhlich. Wir stählen unseren Körper bei Sport, Spiel und Touristik. Wir interessieren uns für die Schönheiten unserer Heimat und wandern gern. Wir rauchen nicht und trinken keinen Alkohol“ (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1983, S. 327ff; zit. nach Rausch, Hummel 2003, S. 255).

„Das ganze Pionierleben war durchzogen von Riten und Ritualen. ... Die gemeinsamen Riten verbanden alle Pioniere und schafften ein ‚Gleichsein‘ untereinander“ (Brunsch 2000, S. 93; Herv.i.O.), zum Beispiel die Jugendweihe, mit der sich die Jugendlichen seit 1954 auf „ihren“ sozialistischen Staat verpflichteten und mit der bewusst eine Konfrontation mit der Kirche herbeigeführt wurde, da die Weihe fast zeitgleich mit der Konfirmation stattfand. „Insbesondere die der Vorbereitung auf die Jugendweihe dienenden so genannten Jugendstunden wurden zur Vermittlung der als einzig wissenschaftlich ausgegebenen Staatsideologie und im Sinne politischer Agitation für den Aufbau des Sozialismus genutzt, auch wenn dabei geschickt Fragen, die die Jugendlichen interessierten, aufgegriffen wurden“ (ebd., S. 131). Weitere Merkmale der Pionierorganisation waren ihre strenge hierarchische Gliederung und die Organisation der Pioniere in „Kollektiven“, das heißt stabilen Gemeinschaften. Mit Mitteln des Drucks, der Verunsicherung und Behinderung erreichte die politische Führung massenhafte Eintritte. Gehörten dem Pionierverband bei seiner Gründung 6,9 Prozent der Kinder an, so waren es zwei Jahre später bereits 36 Prozent und in den letzten Jahren der DDR gar 99 Prozent aller Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren (vgl. Bolz 2003, S. 276). Kinder, die die Mitgliedschaft bei den Pionieren von den Eltern untersagt bekamen und unter Umständen auch in den Religionsunterricht geschickt wurden, waren Diskriminierungen vor allem vonseiten der Lehrer ausgesetzt. Religiös-christliche Erziehung und Sozialisation bedeutete in der

DDR eine Alternative, die einen hohen Preis kostete (vgl. Reiher 2003, S. 67f). – Sowohl in der ehemaligen DDR als auch im Nationalsozialismus wurden mit dem Kinderverband eine Erziehungsinstitution geschaffen, „die neben Elternhaus und Schule tritt und die den Interessen der Staatspartei unterworfen ist“, über die die Erziehung des neuen Menschen erfolgen sollte, „der zur Errichtung einer veränderten Gesellschaft im Interesse der Herrschenden berufen war“ (Ansorg 1997, S. 19). Eine weitere Gemeinsamkeit ist im totalitären Führungsanspruch der Staatspartei zu sehen. Zu unterscheiden ist der hohe Stellenwert der Familienerziehung im Nationalsozialismus, die sich jedoch an Wertvorstellungen der Staatspartei orientieren sollte. Auch in der DDR sollte der Einfluss der Familien auf die Kindererziehung zurückgedrängt werden, wobei dabei auch die Erwerbstätigkeit der Frauen eine Rolle spielte. Der Pionierorganisation und der Schule ist eine gleichrangige Bedeutung zuzuschreiben; trotz der Gleichschaltung war die HJ der Schule übergeordnet. Beide Kinderverbände, so das Resümee von Leonore Ansorg, ebneten nicht nur den Weg in den Jugendverband hinein, sondern sicherten sich bei den Heranwachsenden frühzeitig die Möglichkeit der Einflussnahme. „Der Akt der Organisation selbst sollte zur sozialen Erfahrung werden“ (ebd., S. 20).

Die FDJ deckte auch über Kinder- und Jugendzeitschriften alle Altersstufen ab (vgl. Chownetz 1983, S. 17). „Bummi“, „Trommel“ und „Mosaik“, um nur einige Namen zu nennen, waren in der Frühzeit der DDR wichtige, später zumindest noch massenweise verbreitete Medien, die mithelfen sollten, „die Ziele der Pionierorganisation immer wieder bekanntzumachen, sozialistische Werte und Ideen zu verbreiten und Aktivitäten zu entwickeln“ (ebd., S. 14). Besonders beliebt war die „Frösi“ („Fröhlich sein und singen“) für die 9-13jährigen, die von 1953 bis 1990 erschien (vgl. Lehmann 2000, S. 132). Das Layout (Mehrfarbandruck, auffälliges Format), der lockerere Schreibstil, durch den an sich „spröde“ Berichte über die Werktätigen interessanter wurden, das Fehlen von ansonsten üblichen „Arbeitsaufträgen“ sowie zahlreiche Beilagen wie Bastelbögen machte sie attraktiver als beispielsweise „Atze“ für die Neun- bis Zwölfjährigen, in der von großen Pioniertaten berichtet wurde.

Auch die Freizeit wurde als Bestandteil der sozialistischen Lebensweise aufgefasst, als „eine notwendige Ergänzung der Arbeits- und Ausbildungstätigkeit“ (Laabs 1987, S. 137; zit. nach Kirchhöfer; Steiner 2003, S. 295). Sie sollte „sinnvoll“ oder „kulturvoll“ sein und dem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen. Sinnvoll war gleichzusetzen mit tätigkeitsorientiert, entsprechend dem Bild der sozialistischen Persönlichkeit, die sich stets aktiv für die Sache des Sozialismus engagiert. Kontemplation oder reines Bummeln widersprachen diesen Vorstellungen. „Die Freizeit der Kinder war eine öffentliche Angelegenheit, für die nahezu alle Institutionen und Organisationen des Territoriums Verantwortung trugen“ (Kirchhöfer,

Steiner 2003, S. 297). Eine führende Rolle kam dabei der Schule durch das Angebot bestimmter Arbeitsgemeinschaften zu, in denen 80 Prozent der Schüler engagiert waren. Die Teilnahme an besonders beliebten Arbeitsgemeinschaften, die auch in außerschulischen Einrichtungen wie Pionierhäusern, Musikschulen oder Sportvereinigungen angeboten wurden, war von der Delegation durch einen Lehrer abhängig. Über Arbeitsgemeinschaften wurden Berufskarrieren gesteuert und unterstützt.

Die Berufstätigkeit beider Eltern brachte zum einen ein Plus an selbstbestimmter Freizeit mit sich, zum anderen ein Mehr an häuslicher Mithilfe. Die Möglichkeit, Freunde nach Hause einzuladen, war aufgrund der geringen Wohnungsgrößen stark beschränkt. Überdimensionierte Spielräume und -plätze in Neubausiedlungen waren häufig nur auf die Interessen kleinerer Kinder abgestimmt. „Den größten Teil ihrer Freizeit nutzten die Heranwachsenden für Tätigkeiten, die ihre Bedürfnisse nach Information, sozialer Kommunikation, Geselligkeit, Sport und Spiel befriedigten“ (ebd., S. 298), wobei der außerunterrichtliche Sport bei den Schülern den ersten Platz einnahm. Zu den beliebtesten Beschäftigungen drinnen gehörten bei den Acht- bis Zwölfjährigen Fernsehen, Quatschen, Puppenspiele, Spiele mit Spielfiguren, „Pebe stecken“ – dem Legospiel vergleichbar –, Autospiele und Baukästen.

3. Kinderfernsehen

Ihren Niederschlag fanden und finden unterschiedliche Kindheits- und Erziehungsvorstellungen auch im Kinderfernsehen; sie bilden nicht selten die Grundlage für breite gesellschaftliche Diskussionen. Die Darstellung der Programminhalte sowie der strukturell-organisatorischen Entwicklung des Kinderfernsehens seit seinem Start zu Beginn der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts (Kap. 3.1) dient dem Verständnis der Medienspuren, die in den Kindheitserinnerungen der Probanden zu finden sind, sowie der zeitgeschichtlichen und pädagogischen Kontextualisierung ihrer Programmziele als Redakteure. Während allerdings zu der Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik zahlreiche Veröffentlichungen existieren, ist die Entwicklung des Kinderfernsehens der ehemaligen DDR nur unzureichend dokumentiert. Auch liegen nur wenige Untersuchungen über Programmziele von Kinderfernsehredakteuren vor (Kap. 3.2). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie umfasst auch das Tätigkeitsprofil der Berufsgruppe, das ebenfalls in Kapitel 3.2 beschrieben wird.

3.1 Geschichte des Kinderfernsehens

3.1.1 Bundesrepublik Deutschland

Den Beginn des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik markiert die „Kinderstunde mit Dr. Ilse Obrig“ im Jahr 1951 – ausgestrahlt im NWDR. Dabei handelte es sich genau genommen um eine Radiosendung, ähnlich dem damals üblichen Kasperltheater, der Kindergymnastik oder den Märchen-, Sing-, Bastel- und Spielstunden, die im Fernsehen übertragen wurde (vgl. Hickethier 1998). Die moderationszentrierte Präsentationsform der Kinderstunde, bei der Obrig die Studiokinder permanent zu etwas ermunterte und hin befahl, entsprach dem damals als selbstverständlich erachteten bewahrpädagogischen Muster des Umgangs Erwachsener mit Kindern. Als „verletzende Gleichgültigkeit“ bezeichnet ein Fernsehmacher des Bayerischen Rundfunks (BR) die in den bewahrpädagogischen Programmen beinhaltete Sicht Erwachsener auf Kinder. „Daß mehr das Gemüt als der Witz, die billige Betulichkeit als die Wirklichkeit herrschten, war allzu deutlich an beinahe allen Sendungen der frühen Jahre abzulesen“ (Flemmer 1974, S. 21; zit. nach Schmidbauer 1987, S. 26). Der Ansatz des „Bewahrens“ bezog sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die grundsätzliche Frage, ob Kinder fernsehen sollten. Kindheit und Fernsehen wurden zumeist als Gegensatz gesehen (vgl. Bachmair 1997/b, S. 227). Ihren Ausdruck fand diese Debatte beispielsweise in der Tatsache, dass Kinderprogramme „vergleichbarer Länge oder Thematik gegenüber dem Erwachsenenprogramm nur mit 10 bis 20 Prozent des Etats der ‚großen‘ Sendungen“ dotiert wurden (Schmidbauer 1987, S. 15). Auch das Kinoverbot für Kinder unter sechs Jahren, das im Zuge der Reform

des Jugendschutzgesetzes 1957 durchgesetzt wurde und aus dem die Einstellung der Filmproduktion für diese Zielgruppe resultierte, ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Ab 1956/57 wurde diese pädagogische Grundhaltung sowohl in der Ständigen Programmkonferenz (SPK) der ARD (Arbeitsgemeinschaft der Öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) als auch im Fernseh-Beirat kritisch diskutiert. „Obwohl man sich noch nicht über die Kriterien für das Kinderprogramm einig ist, wurde ein Einverständnis dahingehend erzielt, daß kindertümelnde, moralinschwere und schulmeisterliche Sendungen für Kinder nicht das Richtige sind“ (ebd., S. 17) – das Ende von Ilse Obrigs Fernsehkarriere.

Dennoch lebten bewahrpädagogische Sendungskonzepte bis in die 60er Jahre hinein fort. Michael Schmidbauer spricht von einer Mixtur aus Bewahrpädagogik, Handlungshilfe und Unterhaltung. Die „Turn-Väter“ und „Bastel-Onkel“ wurden ergänzt von eingekauften Unterhaltungsserien wie „Die Kinder von Bullerbü“ oder „Der Schatz der 13 Häuser“ und Eigenproduktionen, „die weder als bewahrpädagogische Programme noch als Biedermeier-Unterhaltung (ab-)qualifiziert werden konnten („Die Augsburger Puppenkiste“ ab 1959, HR; „Telemünchen und Telemekel“ ab 1964, SDR)“ (ebd.).⁶ Das Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF), das drei Jahre nach seiner Gründung 1963 mit seinem Kinderprogramm auf Sendung ging, bot traditionelle, hausbacken-biedere Rate-, Spiel- und Bildungssendungen sowie „charakterbildende“ Programme an; mehr und mehr traten amerikanische Serien, die günstig zu erwerben waren, in den Mittelpunkt.

Aufgrund der neuen Konkurrenzsituation beschloss die ARD, mehr Mittel für das Kinderfernsehen zur Verfügung zu stellen. Da das ZDF-Kinderprogramm vor allem aus Kaufproduktionen bestand, forderte Redakteur Gert K. Müntefering eine verstärkte Orientierung des Kinderfernsehens an der echten Lebenssituation der Kinder, ihren alltäglichen Entwicklungsanforderungen und Lebensthemen. Gleichzeitig wurde im Zuge der gesellschaftspolitischen und pädagogischen Debatte Ende der 60er Jahre das Thema Bildung bestimmend. „Die jungen Erwachsenen trotzten der Vätergeneration gesellschaftliche Veränderungen gerade auch im Bereich der Bildung ab, in dem es um neues Lernen ging“ (Bachmair 1997/b, S. 227). Auch das Kinderfernsehen griff die Postulate „Recht auf Bildung“ und „Chancengleichheit“ auf, nahm benachteiligte Kinder aus bildungsfernen, sozial- und finanzschwachen Schichten in den Blick und richtete sein Programm stark emanzipatorisch-kompensatorisch aus. Der Gedanke, Kinderfernsehen als Vorschule zu konzipieren, wurde in Deutschland erstmals mit dem Einkauf der US-amerikanischen „Sesame Street“ durch den Norddeutschen Rundfunk (NDR) aufgegriffen. Die Ausstrahlung der synchronisierten Originalfassung 1972, die die

⁶ HR (Hessischer Rundfunk); SDR (Süddeutscher Rundfunk).

Alphabetisierung oder das Zählenlernen fördern wollte, provozierte den so genannten „Sesam-Schock“ (Schäfer 1998, S. 32). Eltern, Pädagogen und der BR – der Sender weigerte sich anfänglich, die Sendung auszustrahlen – kritisierten den Magazincharakter der Sendung mit sehr kurzen, schnellen Einheiten und die auf die Lebensumstände amerikanischer Kinder ausgerichteten Inhalte. Doch die Entwicklung war nicht mehr aufzuhalten, auch weil die „Sesamstraße“ die Kritik aufgriff und eigene, deutsche Sendungsanteile und Puppen produzierte. „So wie die Kindergärten nicht länger nur Bewahranstalten zu sein hatten, sollten die Vorschulkinder mit eigens konzipierten Fernsehsendungen konfrontiert werden, denen eine emanzipatorische Absicht zugrunde lag“ (ebd., S. 31). In Folge der „Sesamstraße“ entstanden Sendungen mit einem expliziten Bildungsanspruch wie „Die Sendung mit der Maus“ (Westdeutscher Rundfunk, WDR), „Das Feuerrote Spielmobil“ (BR), „Rappelkiste“ (ZDF) und „Pusteblume“ (ZDF; später umbenannt in „Löwenzahn“), wobei eine Schwerpunktverlagerung von dem anfänglich stärker kompensatorisch geprägten Ansatz der Wissensvermittlung hin zum sozialen Lernen zu beobachten ist. Die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt rückte in den Mittelpunkt. Von Medien wurde gefordert, „daß sie ... die Wirklichkeit darstellen, zu ihrer rationalen Bewältigung und Veränderung motivieren und qualifizieren ... für Kinder wichtige Konflikte und Konfliktstrategien in für sie relevanten Bereichen darstellen. Medien sollen nicht instrumentelle Fertigkeiten und sinnentleertes Lernen trainieren“ (Hellmich 1997, S. 120). Gleichzeitig sollte das Vergnügen an den Programmen keinesfalls verloren gehen.⁷

Im Lernzielkatalog der „Sesamstraße“ wird der kognitive (Wahrnehmungs- und Zuordnungsfähigkeit; Bezugssysteme; Denk- und Problemlösungsstrategien; Buchstaben und Wörter; Mengen, Zahlen, geometrische Formen; Umwelt und Sachbegegnung) und soziale Bereich berücksichtigt: Selbständigkeit; Förderung der Ich-Stärke; Erhöhung der Frustrationstoleranz; Emotionen; Bedürfnisse und Interessen der anderen; Hilfsbereitschaft; Regeln machen das Zusammenleben leichter; Bereitschaft zu kooperativem Handeln; Konfliktsituationen und Konfliktlösungsstrategien (vgl. Schmidbauer 1987, S. 101).

In den 80er und 90er Jahren differenzierte sich das Programmangebot so aus, dass von keiner vorherrschenden pädagogischen Richtung gesprochen werden kann. Sowohl inhaltlich – von

⁷ In einer Stellungnahme der ARD-Nachmittagsredakteure zum Vorschulprogramm von März 1971 heißt es: „1. Bei der Konzeption eines Programms für Kinder im Vorschulalter kann es nicht darum gehen, Didaktik und Methodik des Schulfernsehens auf eine jüngere Zielgruppe zu übertragen und ein schulisches Thema zu einem vorschulischen zu machen. 2. Das Programm wird vielmehr eine einseitige Förderung des kognitiven Bereichs vermeiden und auf die Gesamtentwicklung des Kindes abzielen müssen, das sich der Welt, wie sie ist, bewußt werden soll. Der Förderung der Kreativität, der sprachlichen und emotionalen Entwicklung sowie der Sozialisation kommt gleichgroße Bedeutung zu. 3. Wenn auch das Konzept der ‚Sesame Street‘ nicht einfach auf deutsche Verhältnisse übertragen werden kann, zeigt die Gestaltung der Serie doch, daß ein Programm trotz vorgegebener Lernziele ohne penetrante Lehrhaftigkeit auskommt, ja höchst attraktiv sein kann“ (zit. nach Schmidbauer 1987, S. 91f; Herv.i.O.).

Unterhaltung bis Information – als auch hinsichtlich des Genres – vom Fiktionalen bis zur Talkshow – herrscht ähnlich dem Erwachsenenfernsehen Vielfalt. Das Bild des Kindes als eigenmächtig handelndes und konsumierendes Subjekt kommt seitdem in doppelter Weise zum Ausdruck: Kinder können zwischen zahlreichen Kinderprogrammen auswählen und zunehmend interaktiv in die Sendungen eingreifen. Globalisierung, Kommerzialisierung, Multimedialisierung, Technisierung, Verspartung und Privatisierung sind die Entwicklungen, die zu dieser Situation führten. Ein besonders markanter Einschnitt erfolgte mit der Einführung des dualen Fernsehsystems in Deutschland 1984; durch die Konkurrenz des Privatfernsehens entwickelte sich das Kinderfernsehen zunehmend zum Konsummarkt. Kinder erwarten seitdem auf allen Kanälen „mehrstündige non-stop-Angebote, wie sie es von den Privaten und vom Kinderkanal gewohnt sind“ (Schwanebeck 2000, S. 9). Die Privaten, die sowohl die Interessen der Zuschauer als auch der Werbewirtschaft berücksichtigen (müssen), aber auch das ZDF kennzeichneten Kinderprogramm als Familienprogramm, um das seit 1992 gültige Verbot, Kindersendungen durch Werbung zu unterbrechen, zu umgehen. Unter den Stichworten „Merchandising“ und „Product Placement“ werden heute meist schon beim Entwurf einer neuen Kindersendung alle Möglichkeiten der „Rundumvermarktung“ der Serienhelden und -inhalte mitgeplant. Aus Gründen der Gewinnmaximierung muss ein Programm möglichst billig in der Produktion und für den internationalen Vertrieb geeignet sein. Die Überrepräsentanz von Comics und Animation erklärt sich daraus. „Abgesehen von Super RTL zeigen kommerzielle Sender mit Kinderprogrammen – RTL, RTL 2, SAT.1 und Pro 7 – ausschließlich Zeichentrickserien“ (Gangloff 2000/a, S. 8). Zeichentrick weist ein geringes Produktionsrisiko auf, da es bei der Herstellung unabhängig vom Wetter und von Starlaunen ist; es verfügt über einen langen Lebenszyklus, da das Publikum nachwächst. Die Synchronisierung ist problemlos, da nicht auf die Lippenbewegungen geachtet werden muss; die Stoffe sind in der Phantasiewelt angesiedelt und somit kulturell unabhängig. Ein Paradebeispiel dafür sind die „Teletubbies“, die zudem die letzte, bis dato nicht versorgte Zielgruppe unter den Kindern entdeckten: Die Null(!)- bis Zweijährigen. Ähnlich dem „Sesam-Schock“ provozierten sie bei ihrem Programmstart im Frühjahr 1999 auf dem Kinderkanal eine Welle der Empörung unter den Erwachsenen, die vor allem negative Auswirkungen der Babysprache auf die Sprachentwicklung ihres Nachwuchses befürchteten und ihren noch früheren Fernseheinstieg kritisierten. Ganz anders die Sichtweise des damaligen Kinderkanal-Geschäftsführers: „Die Teletubbies haben nicht einen frühen Fernseheinstieg von Kindern provoziert, sondern endlich für ein passendes Programm gesorgt“ (Schäfer 2000, S. 38).

Der Kinderkanal von ARD und ZDF ist der zweite Spartensender im deutschen Kinderprogramm. Das erste Vollprogramm für Kinder, „Nickelodeon“, war von 1995 bis 1998 in Deutschland ausgestrahlt worden. Kurz nach dem Start des Kinderkanals im Jahr 1998 stellte das ZDF sein Kinderprogramm an Werktagen ein; die ARD verzichtet bereits seit 1996 auf die werktägliche Ausstrahlung eines Kinderprogramms. Lange Zeit hatte der Kinderkanal gerade dann seinen Sendeschluss, wenn von 18 bis 21 Uhr die meisten Kinder vor dem Fernseher saßen (vgl. Gangloff 2000/b, S. 26). Mit Beginn des Jahres 2003 wurde die Sendezeit des Kinderkanals bis 21 Uhr und seit 1. Januar 2005 sogar bis 22 Uhr ausgedehnt. Der Runde Tisch „Qualitätsfernsehen für Kinder“, ein 1995 vom Medienbüro der Katholischen Kirche in Deutschland und dem Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik ins Leben gerufenes Expertenforum, sieht bei den deutschen Fernsehsendern Nachholbedarf in Bezug auf die Programmgestaltung. Kinder und ihre Themen dürften nicht auf eigens für sie zugeschnittene TV-Kanäle beschränkt werden. Nur über eine deutlichere Präsenz von Kinderthemen im allgemeinen Programm könne das öffentliche Bewusstsein für die Interessen und Probleme der Kinder geschärft werden. „Die einzelnen Anstalten müssen begreifen, dass sie in ihrer Vernetzung mit den Produktionen für Erwachsene eine besondere Entwicklungschance haben, die der Kinderkanal so vielleicht gar nicht hat“ (Müntefering 2000, S. 167); zumal nach Angaben des Kinderkanals selbst nur 87,3 Prozent aller deutschen Haushalte mit Kabel oder Satellit ausgestattet sind, über die der Sender zu empfangen ist.

Das Interaktionsprinzip, das der Kinderkanal von Nickelodeon übernommen hat, bietet Kindern die Möglichkeit, Kinderkultur mitzugestalten. Dies geschieht, indem sie via Internet, Telefon oder Briefen in die Sendungsgestaltung eingreifen, sich an einer Abstimmung oder einem Quiz beteiligen. Die meisten Kindersendungen sind heute mit einer Homepage im Internet vertreten. Im Internetchat von „Fox kids“, das auf der Pay-TV-Plattform von Premiere World ausgestrahlt wird, wird jede Nachricht sofort in die Sprache des jeweiligen Empfängerlandes übersetzt: „Kinderfernsehen ist, wenn Kinder multimedial und interaktiv fernsehen“ (Schwanebeck 2000, S. 19). Gleichzeitig ist die mediale Vernetzung angesichts ihrer kommerziellen Seite kritisch zu sehen; Telefon und Internet kosten Gebühren, teilweise sind bestimmte Internetlernprogramme der Sender nur gegen Bezahlung zu beziehen und natürlich wird auf den Homepages kräftig für Merchandisingartikel geworben.

Neben den genannten Entwicklungen ist die momentane Diskussion über Kinderfernsehen von folgenden Themen bestimmt: Qualität und Angemessenheit der Medieninhalte (zum Beispiel Gewaltdarstellungen), Medienkonsum und -kompetenz, Finanzierung von Kinderproduktionen und in Verbindung damit die rechtlichen Hemmnisse, die dem Einsatz von Kinder-

darstellern entgegenstehen (vgl. Schwanebeck 2000; Aufenanger 1993). Eine Übersicht über das aktuelle Kinderprogrammangebot ist im Internet unter der Adresse www.kinderfernsehforschung.de (Gesamthochschule Kassel; IZI 2002) abrufbar.

3.1.2 Ehemalige DDR

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt, war das Kinderfernsehen der ehemaligen DDR mit den drei offiziellen staatlichen Erziehungsträgern Schule, Familie und FDJ vernetzt – und ebenso wie diese dem staatlichen Ziel der Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“ verpflichtet und als „groß angelegtes Erziehungsprojekt“ (Wiedemann 2001/a, S. 89; vgl. auch Tennert, König 2003, S. 37) konzipiert. „Das Kinderfernsehen in der DDR sollte Jungen und Mädchen einen festen Klassenstandpunkt vermitteln, dafür sorgen, dass sie sich für den Sozialismus und die Stärkung der DDR einsetzen u.v.m.“ (Wiedemann 2001/b, S. 18). Information, Bildung und Erziehung waren auch in den 80er Jahren die wichtigsten Ziele des Kinderfernsehens; „zweitrangig war seine Unterhaltungsfunktion“ (Tennert, König 2003, S. 69). Diese Maxime musste in den Sendungskonzepten deutlich werden, die die Redakteure vorzulegen hatten. Führungspositionen waren mit politischen Funktionären besetzt. Hans-Jürgen Stock und Toni Kohlsdorf, beide lange Jahre in leitender Funktion im DDR-Kinderfernsehen tätig, bestätigen die parteipolitische Ausrichtung des Kinderfernsehens. Stock warnt aber gleichzeitig vor „propagandistischer Pauschalisierung“ (1998, S. 63) und weist darauf hin, dass die Parteimitgliedschaft im Programmbereich lediglich 43 Prozent betrug. Seiner Beschreibung der praktischen Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten in bestimmten Programmbereichen zufolge gilt die Bezeichnung des Kinderfernsehens als inoffizieller vierter Erziehungsträger (vgl. Kohlsdorf 1998) nur eingeschränkt. „In der Hierarchie des allmächtigen Parteiapparates unterstand das Fernsehen der Agitation. Das heißt, auch künstlerische Produktionen sollten sich der ideologischen Einwirkung stellen. Reglementierung und Zensur gehörten in den Medien allgemein zum Arbeitsalltag. Merkwürdigerweise trifft das aber auf das Kinderfernsehen und speziell auf die Kinderdramaturgie nur bedingt zu. Wir hatten einen erstaunlich großen Freiraum. Themenwahl, Stoffentwicklung und Spielplan lagen völlig im eigenen Ermessen“ (Stock 1991, S. 29). Auch Kerstin Mempel, die seit 1977 als Regisseurin und Redakteurin beim DFF-Kinderfernsehen arbeitete, antwortet in ihren Erinnerungen auf die Frage, inwieweit Inhalt und Form der Sendungen von oben geregelt waren, mit dem Hinweis, dass die Inhalte komplett selbst bestimmt werden konnten. Sie führt dies auf die Randposition des Kinderfernsehens innerhalb des Senders zurück (vgl. Ludes 1990, S. 135) oder wie Stock formuliert: „Dieser freizügige Spielraum ist schwer zu ergründen. Vielleicht wollte man damit

am ausgewählten Beispiel demonstrieren, daß man gewillt war, der Kunstproduktion behutsame Rahmenbedingungen zuzugestehen. Vielleicht aber besteht die einfache Erklärung darin, daß wir nicht im Brennpunkt des Programms standen und demzufolge wenig Gelegenheit hatten, politischen Schaden anzurichten“ (Stock 1991, S. 66). Auch Dieter Wiedemann bestätigt, dass die Mitarbeiter und Zuschauer das Kinderfernsehen weniger als groß angelegtes staatliches Erziehungsprojekt, sondern als Unterhaltungs- und Kunstmedium sahen. „Bemerkenswerterweise standen in den ‚offiziellen‘ Konzeptionen Ideologie und Erziehung immer im Zentrum und die Kultur eher am Rande. In den jeweiligen fernsehspezifischen ‚Umsetzungen‘ standen aber fernsehästhetische Darstellungen von ‚Kindheiten in der DDR‘ für Kinder in der DDR meist im Mittelpunkt“ (Wiedemann 2001/b, S. 19).

Keine Gültigkeit hatte die Handlungsfreiheit bei Pioniermagazinen, die auch mit höheren Prämien dotiert waren. Dazu noch einmal Kerstin Mempel: „Das Kinderfernsehen arbeitete unter dem speziellen Auftrag von Margot Honecker. Die liebe Frau war damals Bildungsministerin, und das Kinderfernsehen bekam dann Aufträge. Beispielsweise stellte Frau Honecker fest, daß unsere jungen Pioniere, das sind die Kinder in der Jugendorganisation, zuwenig singen. Und dann haben sie schlagartig eine Singsendung für Kinder installiert“ (Ludes 1990, S. 136). Zu den regulierenden Vorschriften zählte beispielsweise das Verbot, Esswaren in Zeiten von Versorgungsengpässen zu zeigen; unterbleiben mussten auch Flugszenen, da die Darstellung von Luftfahrzeugen zu Fluchtmöglichkeiten hätte inspirieren können. Das Nebeneinander von starker politisch-ideologischer Lenkung in den Pioniermagazinen und überraschend großem Handlungsspielraum bei anderen Sendungen scheint auch in der Analyse inhaltlicher Trends des DDR-Kinderfernsehens von Kübler (1981) durch; zum einen sieht er das Programm „zweifelsohne als integralen Bestandteil des Bildungs- und Erziehungssystems der generellen ‚Lerngesellschaft‘ der DDR“ (ebd., S. 66f; Herv.i.O.), zum anderen findet er eine „eigentümliche, nur schwer vereinbare Mixtur“ (ebd.), für die er unterschiedliche Entstehungstermine und eine trotz aller Einheitspostulate nicht ganz stringente pädagogische Konzeption verantwortlich macht: „... ein biederes, kindertümliches Fernseh-, Kasperltheater‘ mit tantenhaftem Zeigefinger, einfalllosen Späßen und abgedroschenen Geschichten einerseits und eine nach neuen Realisationsmöglichkeiten suchende, wirklichkeitsnahe Kinderfernsehndramatik und -publizistik andererseits, eingezwängt freilich in ideologische Barrieren und betriebsinterne, vorzensierende ‚Rücksichtnahme‘“ (ebd., Herv.i.O.). Grundsätzlich – und das schreiben sowohl Stock als auch Kohlsdorf – kannten die Kinderfernsehredakteure die Grenzen ihres Gestaltungsrahmens, wie er beim VIII. Parteitag der SED im Jahr 1971 formuliert wurde: „Entsprechend den Leitlinien des DFF hat das Kinderfernsehen innerhalb des

Gesamtprogramms dazu beizutragen, daß sich die Mädchen und Jungen einen festen Klassenstandpunkt aneignen, ihre ganze Persönlichkeit, ihr Wissen und Können, Fühlen, Wollen und Handeln für den Sozialismus, für die allseitige Stärkung der DDR einsetzen und ein von Optimismus, Freude und Frohsinn erfülltes Leben führen ...“ (Stock 1991, S. 29).

Auch wenn in bestimmten Redaktionen ein Bemühen um neue Realisationsmöglichkeiten und wirklichkeitsnahe Inhalte festzustellen war, und obwohl auf dem XI. Parteitag der SED (17. bis 21.04.1986) dem Kinderfernsehen die Aufgabe gestellt wurde, seine Sendungen so weiterzuentwickeln, dass das Bedürfnis der jungen Zuschauer nach Information, Bildung und Unterhaltung immer besser befriedigt wird (vgl. Merkel 1987), zeichnete sich in den 80er Jahren ein Bedeutungsverlust des DDR-Kinderfernsehens ab, den die ehemalige Redakteurin Mempel folgendermaßen begründet: „Das Kinderfernsehen bei uns war mal führend in der europäischen Kinderfernsehlandschaft. So in den 60er, 70er Jahren war das was Bedeutendes. Und so peu à peu in den 80er Jahren ... zerfiel es, brachen Sendungen weg, kam auch nichts mehr. Es lief alles irgendwie nicht mehr so, wie es mal war, weil nichts neues hinzukam. Das, was in den 60er Jahren als Qualität Gültigkeit hatte, kann man natürlich nicht bis 1989 durchziehen. ... und es waren einfach nicht die Leitungsstrukturen da, die das gefördert haben, daß auch was neues kam, sondern ganz im Gegenteil“ (Ludes 1990, S. 148). Die fehlenden Innovationen könnten auch mit dem geringen Interesse zusammenhängen, das die Verantwortlichen aus der Fernsehleitung dem Kinderprogramm entgegenbrachten. Darüber können auch nicht die großzügig eingeräumten Sendeplätze hinwegtäuschen; gesendet wurde jeden Nachmittag sowie am Samstag und Sonntag zusätzlich auf der Vormittagsschiene. Ein weiteres Manko lag im Bereich der begleitenden Forschung⁸; die Abteilung Analyse und Information war nur ausnahmsweise für das Kinderfernsehen tätig. Auch die Koordination ausländischer Produktionen ließ zu wünschen übrig. Ausländische Filme wurden direkt vom Internationalen Programmaustausch (IPA) außerhalb des Kinderprogramms ausgestrahlt. Es ist zu vermuten, dass diese Entwicklungen, die zunehmende Besetzung des Verwaltungsapparates mit politischen Funktionären sowie die generelle Verschlechterung der allgemeinen wirtschaftlichen Bedingungen und eine damit zusammenhängende Lethargie in der ehemaligen DDR mitverantwortlich für den geschilderten Bedeutungsverfall sind. Die große Beliebtheit, die das Kinderfernsehen bei der Bevölkerung genoss – erworben in den Anfangsjahren durch einige redaktionelle Glücksgriffe –, wurde mit der Langlebigkeit exponierter Sendereihen, vor allem mit dem „Sandmännchen“, an die Kinder- und Enkelgeneration vererbt (vgl. Stock 1998).

⁸ „Eine echte Kinderzuschauerforschung“ forderte Toni Kohlsdorf nachdrücklich bei der Mitarbeitervollversammlung „Zukunft des Kinderfernsehens“ am 16. November 1989: „Das, was wir wissen, ist primitiv und nichtssagend, es ist anfechtbar und unglaubwürdig“ (Kohlsdorf 1989, S. 6).

Die enge Zuschauerbindung zeigt sich auch daran, dass nach der Wende Kinder und Erwachsene für das Überleben des „Sandmännchens“ demonstrierten, das mit seinem „Abendgruß“ als populärster Vertreter des DDR-Kinderfernsehens bezeichnet werden kann – bedauerlicherweise auch als der einzige, der die Wende und die Auflösung der DFF-Länderkette gemäß Artikel 36 des Einigungsvertrages am 31. Dezember 1991 überlebte. Ähnlich dem Vorgehen in zahlreichen anderen Lebensbereichen fanden vorhandene neue Konzepte und Ansätze aus DDR-Zeiten auch im Kinderfernsehen im Zuge der Wiedervereinigung keine Berücksichtigung.⁹

Die Literatur zur Programmgeschichte des DDR-Kinderfernsehens weist (noch) große Lücken auf. Küblers erwähnte Untersuchung im Rahmen einer vergleichenden Analyse von „Kinderfernsehsendungen in beiden deutschen Staaten“ reicht in die Jahre 1975 bis 1977 zurück (Kübler, Rogge, Lipp u.a. 1981). Ziel des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützten Projekts war es, „Unterschiede in den Erziehungszielen und pädagogischen Praktiken zwischen beiden deutschen Staaten aufzudecken“. In einem Teilprojekt der derzeit laufenden DFG-Studie „Programmgeschichte des DDR-Fernsehens – komparativ“ soll auch das Kinderfernsehen aufgearbeitet und neu bewertet werden. Dabei sollen insbesondere fiktionale Programme als Gegenstand ästhetischer Erziehung, Unterhaltung und Ideologievermittlung unter die Lupe genommen werden. Zu diesem Zweck werden Interviews mit Verantwortlichen des Kinderfernsehens sowie mit Wissenschaftlern durchgeführt, die über Rezeption und Mediennutzung von Kindern und über die Entwicklungspsychologie des Kindes in der ehemaligen DDR geforscht haben. Zusätzlich soll Archivmaterial über die Mediennutzung und die Genrepräferenzen der Kinder hinzugezogen werden (Viehoff; Steinmetz 2002).¹⁰ Im „Handbuch des Kinderfernsehens“ von Hans Dieter Erlinger (1998) wird das DDR-Kinderfernsehen in lediglich drei von insgesamt 43 Artikeln abgehandelt; sie dienen im Wesentlichen als Grundlage für die weiteren Ausführungen:

Ähnlich den Anfängen beim NWDR unterschied sich das DDR-Kinderfernsehen vom Kinderfunk zunächst nur dadurch, dass die erzählenden Personen nun auch zu sehen waren. Das Kinderfernsehen wurde im Sommer 1954 als Abteilung „Jugend und Erziehung“ gegründet. Nachdem im Jahr 1964 das Kinderfernsehen den Status einer Hauptabteilung erhielt, kam es im Laufe der Jahre zu mehreren Umstrukturierungen der einzelnen Redaktionen, zur Grün-

⁹ In den letzten Jahren sind Tendenzen zu bemerken, dass Elemente der alten Kultur, die zunächst entschieden unterdrückt wurden (vgl. Wald 1998, S. 119), wieder aufleben. Die Vermarktung von Symbolen des Pionierlebens oder DDR-typischen Comics, in deren Zusammenhang der Begriff „Ostalgie“ entstanden ist, hat verharmlosenden Charakter.

¹⁰ Für die vorliegende Arbeit wurden folgende Publikationen aus dem Forschungsprojekt verwendet: Tennert, König 2003; Wiedemann 2001/a; Wiedemann 2001/b.

derung einzelner Abteilungen für Kinder und Jugendliche sowie zum Verzicht auf die Bezeichnung Erziehung. „Ab 1971 vollzog das Kinderfernsehen die formale Anpassung an das Bildungswesen der DDR. Von nun an ‚Kinder- und Schülerfernsehen‘, orientierte es sich in Programm- und Altersstruktur am zehnklassigen Bildungssystem, was einer Ausrichtung auf die Zielgruppe bis 16 Jahren entsprach“ (Tennert, König 2003, S. 58; Herv.i.O.). Im Jahr 1983 wurde das Kinderfernsehen in die Chefredaktionen „Film- und Puppenprogramm“, „Dramaturgie“ und „Publizistik“ gegliedert; wie bereits erwähnt, schlug sich in den Sendungen aus der zuletzt genannten Redaktion die Funktion des Kinderfernsehens als inoffizieller vierter Erziehungsträger am deutlichsten nieder, da dort die Pioniermagazine „zur medienwirksamen Unterstützung der Pionierorganisation“ (Kohlsdorf 1998, S. 129) produziert wurden.

Die Pioniermagazine sollten Einfluss nehmen auf eine aktive Freizeitgestaltung im Sinne der Zielstellungen der Jahrespionieraufträge. „Mobilität und Operativität, Lebensnähe, von Pionieren für Pioniere gestaltet, so lauteten wesentliche Anforderungen der Vorgabe“ (ebd.). Dazu passte auch der Titel der Sendung „mobil“, zu deren Vorgängern „Aktuelle Kurbelwelle“ und „Dranbleiben“ zu zählen sind. Publizistik, Sport, Spiel und Unterhaltung waren die Hauptelemente der Kinderpublizistik, immer unter der Zielrichtung, die zuschauenden Kinder entsprechend dem guten Beispiel erfolgreicher Pionieraktionen zum Mitdenken und Mitmachen anzuregen. Der Aufforderungscharakter sollte die Bereiche kognitives Wissen, musische Betätigung und Emotionen betreffen. Nicht unerwähnt darf aus diesem Programmbereich die Sendung „Mach mit, mach’s nach, mach’s besser“ bleiben, deren Untertitel „Sport, Spiel und Spaß mit ADI“ Programm war. „Zu einer Art Dinosaurier der DDR-Unterhaltung konnte sie nur deshalb werden, weil sie sich als Bestandteil des Fernsehalltags in die medienbezogenen Konzepte der Fernsehzuschauer eingepägt hat. ... Daß dieses Konzept dabei nicht nur aus westlich geprägten Rezeptionsgewohnheiten herrührt, macht seinen Erfolg umso sicherer, begründet ihn freilich nicht allein“ (Rogge 1987, S. 62). Als weiterer „Dinosaurier“ ist „Bei Professor Flimmrich“ beziehungsweise die „Flimmerstunde“, wie die Sendereihe später hieß, zu nennen, in der Filme vorgestellt wurden.

Weniger aus politisch-ideologischer denn aus ästhetischer Sicht ist die Arbeit der Chefredaktion „Dramaturgie“ hervorzuheben, einer Einrichtung, die es im Kinderfernsehen West nicht gab und nicht gibt. Obwohl dramatische Sendungen einen relativ geringen Anteil am insgesamt publizistisch geprägten Programmvolumen innehatten (vgl. Stock 1970), wurden von Anfang an Fernsehspiele gesendet, damals noch in mühsamen Liveübertragungen, für die zunächst nur ein einziger Raum zur Verfügung stand. Ab Mitte der 60er Jahre entwickelten sich, indem nach und nach ein qualifizierter Mitarbeiterstamm aus Dramaturgen und Regis-

seuren zusammenkam, anspruchsvolle, regelmäßig erscheinende Kinderfilme, in denen zeitgenössische und historische Stoffe sowie Märchen umgesetzt wurden. In der dritten Chefredaktion „Film- und Puppenprogramm“ wurden Vorschul- und Unterstufensendungen produziert. Wie der Name schon verrät, handelte es sich bei den Hauptakteuren um Puppen, die teilweise in Interaktion mit Menschen, in Tiergeschichten, Märchen, Sagen und musikalischen Formen eingesetzt wurden. Als Beispiele sind neben der langjährigen Reihe „Flax und Krümel“ „Meister Nadelöhr“ beziehungsweise „Zu Besuch im Märchenland“ sowie „Rolf und Reni“ zu nennen. In den Programmen der beiden zuletzt genannten Chefredaktionen wurden Kinder weniger als Pioniere, sondern eher als unpolitische Personen angesprochen.

3.2 Programmziele und Tätigkeitsprofil von Kinderfernsehredakteurinnen und -redakteuren

3.2.1 Bundesrepublik Deutschland

Der Charakterisierung des Berufsbildes des Kinderfernsehredakteurs möchte ich einige allgemeine Bemerkungen zum Redakteursberuf vorausschicken: Im üblichen Sprachgebrauch bezeichnet man als Redakteure hauptberuflich bei den Medien angestellte Journalisten. „Journalistin/Journalist ist, wer nach folgenden Kriterien hauptberuflich an der Erarbeitung bzw. Verbreitung von Informationen, Meinungen und Unterhaltung durch Medien mittels Wort, Bild, Ton oder Kombinationen dieser Darstellungsmittel beteiligt ist. ... Zu journalistischen Leistungen gehören vornehmlich die Erarbeitung von Wort- und Bildinformationen durch Recherchieren (Sammeln und Prüfen) sowie Auswählen und Bearbeiten der Informationsinhalte, deren eigenschöpferische medienspezifische Aufbereitung, ... Gestaltung und Vermittlung, ferner disponierende Tätigkeiten im Bereich von Organisation, Technik und Personal“ (DJV 1996). Die Bezeichnung „Journalist/Journalistin“ ist nicht geschützt, es existiert keine staatlich anerkannte Ausbildung. In der Regel absolvieren Interessenten ein Studium und ein sich daran anschließendes meist zweijähriges Volontariat. Dabei ist es üblich, unterschiedliche Ressorts beziehungsweise Redaktionen zu durchlaufen.

Von den 59.920 (sozialversicherungspflichtig) tätigen Publizisten/Publizistinnen in Deutschland – dazu zählen Schriftsteller/Schriftstellerinnen, Dramaturgen/Dramaturginnen, Lektoren/Lektorinnen, Redakteure/Redakteurinnen, Journalisten/Journalistinnen, Rundfunk- und Fernsehsprecher/Rundfunk- und Fernsehsprecherinnen (Arbeitsamt 2002) – sind rund 23 Prozent bei Hörfunk und Fernsehen beschäftigt (Noelle-Neumann, Schulz, Wilke 2002). Einem geringen Teil der Fernsehredakteure obliegt die Aufgabe, Kinderprogramm zu machen; Redaktionen für Kinderfernsehen sind bei allen ARD-Anstalten, dem ZDF, den meisten Privat-

sendern mit Ausnahme der Spartenkanäle sowie natürlich beim Kinderkanal angesiedelt. Die Aufgabe der Redakteure besteht darin, Ideen für Beiträge zu entwickeln; dann betreuen sie deren Produktion quasi als Schaltstelle zwischen Autor, Produktionsfirma, Regisseur, Schauspieler und so weiter; in den Anfangszeiten des Fernsehens wurde noch im eigenen Haus produziert. Mehr und mehr wurde und wird diese Tätigkeit aber abgelöst durch den Kauf von fertigen Sendungen. Auch dann gilt es, Programmkonzepte auszuwählen und unter Umständen gegen andere Vorschläge durchzusetzen.

Diese Haupttätigkeit führt zu einem breiten Aufgabenspektrum, das unter anderem Budgetverwaltung, Stoffsuche, Entwicklung von Charakteren, Betreuung der Zuschauerinnen und Zuschauer und Planung des Internet-Auftritts umfasst. Abstrahiert man diese Aufgaben auf übergeordnete Anforderungen, so lässt sich die Tätigkeit beschreiben als konzeptionell, inhaltlich, kreativ, eigenverantwortlich. Gefordert sind Organisationstalent und Durchsetzungsvermögen, zum Beispiel dann, wenn Sendungen in der Redaktionskonferenz so offen wie möglich analysiert und kritisiert werden (vgl. Schult 1997). Redaktionskonferenzen erfüllen „neben der sachlichen, offiziellen Aufgabe der thematischen Strukturierung des redaktionellen Angebotes die mindestens ebenso wichtige informelle Funktion, daß an diesem Ort Berufskarrieren aufgebaut bzw. gefördert werden“ (Neverla 1994, S. 69). Auch die programmatische Arbeit zeichnet sich durch Vielfältigkeit aus, da meistens alle Genres und Ressorts in der einen Redaktion Kinderfernsehen zusammengefasst sind.

Eine grundlegende Aufgabe ist es, in Bezug auf Inhalte und Darstellungsweise Ideen zu entwickeln, einzubringen und umzusetzen, das heißt es handelt sich um eine „eigenschöpferische“ (DJV-Tätigkeitsprofil) oder kreative Tätigkeit. „Kreativität zeichnet sich immer durch eine neue, besondere Art aus, ein Problem zu sehen“ (Harnisch 1995, S. 42). Auf beiden Ebenen fließen eigene Vorstellungen und Phantasien des Redakteurs mit ein, die durch individuelle Erlebnisse beeinflusst und durch subjektive Bilder gekennzeichnet sind. Dies bedeutet, dass sich biographische Erfahrungen – zumindest in stärkerem Maße als zum Beispiel bei Verwaltungs-, Dienstleistungs- oder Fließbandarbeiten – in der Arbeit niederschlagen können. Am Ende steht ein Produkt, das die Fingerabdrücke von bestimmten Individuen trägt, „... denn Sendungen sind besonders im Kinderfernsehen ganz stark mit der Persönlichkeit und dem kreativen Potential der Macher verbunden“ (Stötzel 1991, S. 73). Allerdings sind auch der Kreativität von Redakteuren Grenzen gesetzt, zum Beispiel in Form von ökonomischen und programmatischen Vorgaben des Senders. Fehlendes Geld, Quotendruck und die viel zu bürokratische Organisation der Sender nennen Kinderfernsehredakteure als Hindernisse in einer Befragung von Bernd Schorb und Hans-Jörg Stiehler (1999). Einen Ausweg sehen man-

che in Koproduktionen, bei denen mehrere Geldgeber zusammenarbeiten. Auf diese Weise kann zwar unter Umständen eine Sendung überhaupt erst anlaufen oder erhalten werden, andererseits sind inhaltliche Kompromisse unausweichlich.

Redakteure sind Kulturschaffende. „Kultur ist die Welt der Bedeutsamkeit“ (Bolz 1997, S. 218), die uns mit den Standards der Wertorientierung versorgt, es ist die Notwendigkeit des Menschen, sich und seine Welt erst herstellen zu müssen (vgl. Gehlen 1986). Die Selbstdeutung, die Weltdeutung und die Fähigkeit, eine symbolische Welt zu konstruieren, entsprechen nicht einem speziellen Feld menschlichen Handelns, sondern sind als von Natur aus und gegen sie entwickelte menschliche Lebensnotwendigkeit zu verstehen. Die Redakteure wirken mit ihren Sendungen an der Produktion und Reproduktion der Wertorientierung und am gesellschaftlichen Diskurs über Werte und Normen mit. Mit den dem Programm zugrunde liegenden pädagogischen Konzepten stellen sie ein Stück Welt her und deuten die Welt. Diese Produkte tätiger menschlicher Selbstentäußerung gewinnen Berger und Luckmann zufolge objektiven Charakter, auch Vergegenständlichung genannt (vgl. Berger, Luckmann 2000). Das bedeutet, dass der Mensch fähig ist, eine Welt zu produzieren, die er und andere Menschen nicht (mehr) als ein menschliches Produkt erleben sondern als objektive Wirklichkeit.

Ihre kulturellen Produkte kommunizieren die Redakteure des Kinderfernsehens an die Öffentlichkeit, die dort wiederum zum Gegenstand von Kommunikation, die teils engagierte Formen annimmt, werden können, wie die unter 3.1.1 beschriebenen Beispiele „Sesamstraße“ und „Teletubbies“ belegen. Das Fernsehen macht die Arbeitsergebnisse einer sehr großen Öffentlichkeit zugänglich – zu berücksichtigen sind dabei auch die Möglichkeiten der Wiederholung und Aufzeichnung. Das heißt, die Reichweite ihrer Arbeit und somit die von ihnen als Wirklichkeit wahrgenommene Alltagswelt ist via das Medium Fernsehen größer als die der meisten anderen Menschen. Die Alltagswelt „ist die Welt in meiner Reichweite, die Welt, in der ich mich betätige, deren Wirklichkeit ich modifizieren kann, die Welt, in der ich arbeite. In dieser Welt des Arbeitens ist mein Bewußtsein meistens pragmatisch, das heißt, meine Anteilnahme an dieser Welt ist im wesentlichen dadurch bestimmt, was ich in ihr tue, getan habe oder tun will. Auf diese Weise ist sie *meine* Welt par excellence“ (Berger, Luckmann 2000, S. 25; Herv.i.O.). Mit den Elementen Öffentlichkeit und Reichweite sind einerseits Begriffe wie Einfluss und Macht verbunden, andererseits wird man angreifbar. Die Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg eines Programms durch Zuschriften oder die Quote erfordert Selbstbewusstsein und konstruktive Auseinandersetzungsstrategien. Die Darstellung des Tätigkeitsprofils soll auch zeigen, dass es sich bei dem (Kinder-)Fernsehredakteur um einen anspruchs-

vollen Beruf handelt. Einer Tätigkeit beim Fernsehen haftet zudem sicher nach wie vor ein „besonderer Reiz“ an.

Kinderfernsehredakteure betrachten sich selbst als eine eigene Gemeinschaft in der deutschen Fernsehlandschaft, die sich aufgrund ihrer Zielgruppe, der Kinder, vom großen Rest der Fernsehmacher unterscheidet. Diese Meinung vertritt zumindest der Großteil der 41 von Schorb und Stiehler (1999) befragten Vertreterinnen und Vertreter des Berufsstandes. Sie empfinden eine besondere Verantwortung gegenüber ihrer Klientel und fühlen sich aus diesem Grund Kinderfernsehredakteuren anderer Sender oftmals näher als Kollegen aus dem eigenen Haus. „Denn von diesen, die *Wirtschaft machen oder Politik oder halt so richtig ernsthafte, große Sachen*, werden die Leute vom Kinderfernsehen nicht selten belächelt“ (ebd., S. 139; Herv.i.O.). Dieses in meinen Augen völlig ungerechtfertigte Negativimage von Kinderfernsehern kommt in einem weiteren Zitat zum Ausdruck: „Und das hat was damit zu tun, daß das Kinderfernsehen – beim ZDF haben sie uns das auch bestätigt – immer so’ n bißchen das fünfte Rad am Wagen ist, und du bist so unwichtig mit Deinen Sendungen innerhalb des Gesamtprogramms. Dafür interessiert sich überhaupt kein Mensch. Deswegen kann man da im Prinzip seine Ideen verwirklichen. Das war praktisch immer eine Nische, immer“ (ebd., S. 136). Bei der Abwertung handelt es sich um ein Phänomen, von dem grundsätzlich Arbeitsbereiche betroffen sind, in denen traditionell Frauen tätig sind oder die sich Frauen nach und nach erobern (vgl. auch Almendinger, Heinz 1999). Zweifellos hatten Frauen im Kinderfernsehen im Gegensatz zu fast allen anderen Ressorts von Anfang an einen festen Platz als Redakteurinnen. Dies ist vor dem Hintergrund umso bemerkenswerter, als die Berufstätigkeit von Frauen in den 50er Jahren grundsätzlich nicht, und eigenverantwortliche, kreative Tätigkeiten noch weniger als selbstverständlich erachtet wurden (vgl. Geißler 1998; Schäfers 1995). Irene Koss, seit 1953 beim NWDR, erinnert sich, wie ihr das Kinderfernsehen als typischer Frauenbereich von Männern zugetraut wurde: „Eines Tages sagte unser Oberspielleiter zu mir: Sag’ einmal, Kind, du hast doch Kinder so gern. Ich sehe dich doch immer von Kindern umgeben. Mach doch mal eine Kindersendung“ (Koss 1991, S. 203; vgl auch Dietzen 1993, S. 37).

Inklusive dem Projekt von Schorb und Stiehler konnten insgesamt nur vier Untersuchungen aus dem Bereich des Kinderfernsehens gefunden werden, die sich mit den Kommunikatoren befassen. Im Gegensatz dazu liegen zahlreiche Veröffentlichungen zu Geschichte, Rezeption und pädagogischen Konzepten des Kinderfernsehens vor. In einer Untersuchung stehen Pro-

duzenten im Mittelpunkt.¹¹ Die Studie „Kinderfernsehen und Kinderfantasien“ (Löhr 2001) kommt zu dem Ergebnis, dass von 21 Kinderfernsehredakteurinnen und -redakteuren aus der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik, die überwiegend in der Anfangszeit des Kinderfernsehens tätig waren, mehr als zwei Drittel eine konkrete Vorstellung davon haben, welche speziellen Angebote Kindheit erfordert. Diese Gruppe wurde wiederum in vier Kategorien unterschieden: Eine Gruppe möchte Kindern Weltverständnis, das heißt kognitives Wissen und soziale Werte, vermitteln. Einige der Befragten stellen heraus, dass Kindheit immer auch mit bestimmten Problemkonstellationen verknüpft ist; Kinderfernsehen solle Hilfe bei deren Bewältigung bieten. Die Redakteure einer dritten Kategorie streben an, die spezielle Erlebniswelt und Perspektive von Kindern einzunehmen. Spezielle Wünsche von Kindern wie die Sehnsucht nach Geborgenheit möchte ein weiterer Teil der Redakteure berücksichtigen. „Als die Idee der ‚Lach- und Sachgeschichten‘ entstand, habe ich an Kinder überhaupt nicht gedacht“ (ebd., S. 29; Herv.i.O.). Dieses Zitat eines Machers der „Sendung mit der Maus“ steht stellvertretend für die Gruppe von Befragten, die ohne konkretes Bild von Kindern oder Kindheit an die Arbeit gegangen ist. Berücksichtigt wurden in dieser Studie auch biographische Einflüsse auf die Programmvorstellungen der Befragten, wobei die Aussage, „Spuren ihres Schaffenstraums lassen sich oftmals bis in die Kindheit der prägenden Schaffenden verfolgen“ (ebd.) ebenso wenig präzisiert wird wie die Feststellung „Bei vielen der verantwortlichen Redakteure und Redakteurinnen ist diese Beziehung von eigener Kindheit und Schaffenstraum dann eher strukturell zu verstehen. So sollten die eigenen, als negativ empfundenen Erfahrungen den Kindern erspart bleiben. ... Andere Redakteure und Redakteurinnen schöpfen in ihrem Schaffenstraum aus den subjektiven, als positiv empfundenen Erfahrungen, indem sie versuchen, den Kindern die Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu öffnen, die sie selber für sich als hilfreich empfanden“ (ebd.).

Hans Dieter Erlinger und Birgit Jochens (1982) sowie die schon erwähnten Autoren Schorb und Stiehler (1999) fassen die Arbeit von Kinderfernsehredakteuren ins Auge; ihre Biographien spielen bei beiden keine Rolle. „Was sagen Redakteure über ihre Arbeit“ lautet die Fragestellung von Erlinger und Jochens, die die Zielgruppe zu ihren Arbeitsbedingungen, ihrer Sicht auf die Rezipienten, der Aufgabe des Fernsehens, seiner Wirkung sowie den Bedingungen der Programmplanung interviewen. Das Anliegen der Untersuchung von Schorb und Stiehler ist es, die subjektiven Medientheorien deutscher Kinder- und Jugendfernsehmacher und -macherinnen zu ermitteln. Die Autoren gehen dabei davon aus, dass bei jedem Medien-

¹¹ In der Studie „Was wissen Fernsehproduzenten von ihren jungen Zuschauern?“ (Stiftung Prix Jeunesse 1979) wurden unter anderem die Vorstellungen norwegischer, französischer, jugoslawischer und kanadischer Produzenten von ihrem jungen Publikum erfragt.

nutzer Annahmen über Reichweite und Bedeutung der Medien vorausgesetzt werden können, so auch und vor allem bei Kinderfernsehredakteuren, die in einer Person sowohl Rezipient als auch Produzent von Medieninhalten sind. Abgefragt werden die Kategorien „Fernsehnutzung“, „Fernsehwirkung“, „Bewertung des Fernsehens“, „Weiterbildung“ und „Eigenes Handeln“. In beiden Untersuchungen stellen die Programmziele einen Teilaspekt dar. So unterscheiden Erlinger und Jochens in der Kategorie „Die je eigene Grundintention bei der Produktion von Sendungen“ die Thematisierung kindlicher Alltagsprobleme, die Anregung zur persönlichen Selbstfindung, die Darstellung menschlicher Grundsituationen sowie die Sensibilisierung für den Bereich des Gefühls und der Phantasie. In den Antworten auf die Frage „Was sind Themen und wie bekommen Themen Relevanz?“ zeigt sich eine Tendenz, die als Suche nach „modernen Mythen“ beschrieben wird. „Sehr eindrucksvoll erscheint die selbst auferlegte Aufgabe, Realität von Kindern und damit letztlich auch Erscheinungsweise unserer Gesellschaft von den geistigen, emotionalen, handlungsleitenden Grundmustern her aufzuarbeiten. Von hierher versteht sich der Anspruch, ‚Lobby‘ für Kinder zu sein, als ein zurückhaltender, aber im besten Sinne sorgsamer Versuch, das Erlebte auf Alternativen hin durchzudenken“ (Erlinger, Jochens 1982, S. 46; Herv.i.O.). Die Vorstellungen der Befragten zum Thema Kindheit fokussieren das Defizit an Liebe und emotionaler Zuwendung, unter dem Kinder heute zu leiden hätten (ebd., S. 55). In diesem Zusammenhang werden die auf Leistung, sozialen Aufstieg oder Positionserhalt ausgerichtete Mittelschicht-Kleinfamilie sowie die Probleme von behinderten und vernachlässigten Kindern, von Heimkindern und Kindern geschiedener und alleinerziehender Eltern erwähnt.

Bei der Auswertung der Kategorie „Eigenes Handeln“ stellen Schorb und Stiehler fest, dass die Programmziele der Redakteure zum Teil weit voneinander entfernt sind. „Viele von ihnen betrachten es als ihre Aufgabe, den Heranwachsenden in kindgerechter Weise die Welt zu zeigen und zu erklären, und zwar sowohl in dokumentarischen als auch in fiktionalen Formaten. Außerdem will eine große Gruppe der Redakteure gerne ‚gute Geschichten‘ erzählen und bezieht sich damit auf formale und inhaltliche Aspekte. Als einen weiteren Anspruch beschreiben einige ‚Qualität‘, die sie in ihrem Programm verwirklicht sehen wollen“ (Schorb, Stiehler 1999, S. 121; Herv.i.O.). Diese Kategorisierung erscheint bei näherer Betrachtung der Zitate unscharf. Das Programmziel „Aspekte des Zusammenlebens von Menschen“, worunter zum Beispiel der Umgang mit Konflikten gezählt wird und das der Zielkategorie „die Welt zeigen“ zugeordnet ist, kann meiner Meinung nach genauso gut als Unterkategorie von „Orientierung, Handlungsmuster und Perspektiven geben“ gesehen werden, das in der Kategorie „gute Geschichten erzählen“ verbucht wird. Unter „die Welt zeigen“ werden außerdem „In-

formationen über das Leben in verschiedenen Ländern der Welt und über gesellschaftspolitische Ereignisse“ subsumiert. „Themen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder bringen“ oder „unterhalten“ sind Nennungen aus „gute Geschichten erzählen“, einer Kategorie, die meines Erachtens aufgrund mangelnder Trennschärfe völlig ungeeignet ist. Aus der Beschreibung der Kategorie „Programmqualität“ geht lediglich hervor, dass „einige“ (ebd., S. 121) Redakteure dieses Ziel anstreben, aber nicht, was sie unter hochwertigen und niveaувollen Programmen verstehen.

In meinen Augen unklar ist auch, warum zusätzlich die Frage nach pädagogischen Zielen des Programms gestellt wird, da sie ja bereits mit der Frage nach Intention und Aufgabenverständnis abgedeckt ist, wie die im vorhergehenden Absatz dargestellten Ergebnisse zeigen. Die Antworten auf die Frage wurde in drei Gruppen unterteilt: Klare pädagogische Ziele verfolgt eine Gruppe von Redakteuren, die alle bei öffentlich-rechtlichen Sendern beschäftigt sind. Pädagogische Ziele, in Unterhaltungssendungen „versteckt“, visiert eine zweite Gruppe an, deren Mitglieder sowohl bei öffentlich-rechtlichen als auch privaten Sendern arbeiten. Eine kleine Gruppe von ausschließlich Privatreakteuren möchte lediglich Spaß vermitteln. Schorb und Stiehler schließen daraus, dass Kinderfernsehen vor allem unterhalten soll und es der größte Teil der befragten Redakteure begrüßen würde, „wenn die Zuschauer den Angeboten darüber hinaus auch Wissenswertes und Lehrreiches entnähmen“ (ebd., S. 123). „Auffällig ist, daß die Vorstellung, Kinderprogramm zu machen, aus dem die Kinder etwas lernen können, zwar von den Untersuchten in den Interviews geäußert wird, das Bekenntnis zu diesem Anspruch im Kreise der Kollegen aber offensichtlich verpönt ist und vermieden wird. Grund dafür ist scheinbar die Ansicht, daß die ‚anderen‘ mit Pädagogik Schulfernsehen und den ‚erhobenen Zeigefinger‘ assoziieren“ (ebd., S. 122; Herv.i.O.).

Auch zu ihrem Selbstverständnis befragten Schorb und Stiehler die Kinderfernsehredakteure, die sie in „Producer“, „Praktiker“ und „Neuerer“ unterteilten: Die „Producer“ finden sich primär bei den privaten Anbietern, sind zwischen 20 und 30 Jahre alt und kommen als Quereinsteiger zum Kinderfernsehen. Sie akzeptieren die Gegebenheiten und engagieren sich beruflich, identifizieren sich aber weder mit dem Arbeitgeber noch mit dem Beruf. Mit ihrer Flexibilität und Mobilität entsprechen sie dem Idealtyp der heutigen Medienlandschaft. Die „Praktiker“ erfüllen wie die Producer ihre Aufgabe, verfolgen keine expliziten Herzensanliegen und haben sich in ihrer langen Berufslaufbahn ein hohes Maß an Professionalität angeeignet. Die Begeisterung für ihre Arbeit und deren sehr hohe und ernste Einschätzung ist den „Neuerern“ zu Eigen. „Eine breitgefächerte Ausbildung zu haben und zugleich die Augen auf

neue Aufgaben zu richten“ (ebd., S. 175), ist ihnen wichtig. Alle haben verschiedene Bereiche im Fernsehen durchlaufen und stehen voll hinter ihrer Aufgabe, Kinderfernsehen zu machen.

3.2.2 Ehemalige DDR

Im Gegensatz zur Bundesrepublik war der Zugang zum Journalistenberuf in der ehemaligen DDR genau festgelegt. In der Regel bewarben sich Interessenten um ein Volontariat bei Zeitung, Rundfunk oder Fernsehen und wurden – war die Bewerbung erfolgreich – nach Ende der einjährigen Lehrzeit zum Studium der Journalistik nach Leipzig delegiert. Nach diesem völlig politisch-ideologisch angelegten Studium waren die Absolventen verpflichtet, für eine bestimmte Zeit zum Ausbildungsträger zurückzukehren. Natürlich gab es vor allem in den Anfangsjahren des Fernsehens und vor der Installierung dieses Ausbildungsweges ähnlich wie in der Bundesrepublik alternative Zugangsmöglichkeiten, so beispielsweise über freie Mitarbeit. Unter den von mir befragten Personen sind auch Redakteure zu finden, die Regie, Film oder Literatur studierten und erst im Anschluss an das Studium in den Beruf einstiegen. Die Wahl des Ressorts, in dem die Volontäre und Redakteure zum Einsatz kamen, war durch Bedarfspläne und Merkmale des Bewerbers wie Parteimitgliedschaft oder Herkunft aus der Arbeiterklasse eingeschränkt.

Der sozialistische Journalist unterschied sich vom bürgerlichen Journalisten durch seine Parteilichkeit im Sinne von Gebundenheit an die Klasse sowie sein bewusstes und offenes Eintreten für die Interessen des Proletariats (vgl. Stader 1980; zit. nach Schütte 1990, S. 308). Journalismus wurde in der ehemaligen DDR als Mittel für den internationalen Klassenkampf instrumentalisiert, sollte den Manipulationscharakter kapitalistischer Massenmedien offen legen (vgl. Schütte 1990, S. 309), an der Schaffung einer DDR-Identität mitwirken (vgl. Halbach u.a. 1980; zit. nach Schütte 1980, S. 309) und das „richtige“ Bild der DDR im Ausland propagieren. Der Journalist sollte also nicht nur außen stehender, registrierender Beobachter sein, sondern über einen ausgeprägten Willen verfügen, die Sache der Partei zu vertreten. Mit dieser sollte er in ständigem Kontakt stehen, um die richtige Linie im verwirrenden Klassenkampf erkennen zu können. Die Parteimitgliedschaft war von daher nur von Vorteil. Die Instrumentalisierung des Journalismus als Leitungsinstrument der Partei konkretisiert sich der Auswertung von 27 Intensivinterviews mit Fernsehjournalisten zufolge auf verschiedenen Ebenen: organisatorisch – das Fernsehen war als Staatsbetrieb institutionalisiert, personell – in der Nachrichtenredaktion betrug die Parteimitgliedschaft mindestens 95 Prozent, sowie inhaltlich in Form von Direktiven und Eingriffen in die tägliche journalistische Arbeit (vgl. Schütte 1980, S. 315).

Bei den Redakteuren des Kinderfernsehens führte das Wissen um ideologische Zielvorstellungen und direkte oder indirekte Einflussnahme der SED in Abhängigkeit von der aktuellen politischen Lage zu unterschiedlichen Reaktionen. „Die Suche nach Gestaltungsräumen für versteckte Botschaften spielte hier ebenso eine Rolle wie der Wunsch nach einer (fernseh)ästhetischen Erziehung der Kinder. Der Ehrgeiz, einfach gute Sendungen zu machen, war ebenso vertreten wie der Glaube, in einer besseren Gesellschaft zu leben und dieses den Kindern auch vermitteln zu müssen“ (Wiedemann 2001/b, S. 21). Reflexionen über Bedürfnisse und Ansprüche von Kindern „stellten in der fast vierzigjährigen Geschichte des DDR-Kinderfernsehens zwar in den ‚offiziellen‘, d.h. veröffentlichten Konzepten, wohl eher eine Ausnahme dar, im Denken vieler ProgrammacherInnen waren sie aber häufig bestimmend, d.h. programmtragend“ (Wiedemann 2001/a, S. 93; Herv.i.O.).

Jenseits der politischen Dimension zeigt der Blick auf die Redakteure des DDR-Kinderfernsehens sowohl Parallelen als auch Unterschiede zu den West-Kollegen. Zu den Gemeinsamkeiten ist zu zählen, dass den Ost-Redakteuren ebenso ein Negativimage anhing, das die ehemalige Redakteurin Kerstin Mempel im Interview mit Peter Ludes (1990, S. 136) thematisiert. Außerdem gab es auch im Kinderfernsehen der ehemaligen DDR zahlreiche Frauen der ersten Stunde. Des Weiteren kann das für die Westredakteure oben beschriebene Tätigkeitsprofil als Grundlage für die DFF-Redakteure übernommen werden. Allerdings – und damit wird ein erster Unterschied angesprochen – muss dieses um den wichtigen Aspekt erweitert werden, dass in der ehemaligen DDR Programmentwicklung sowie Programmherstellung bis zuletzt unter einem Dach stattfanden. Für die Redakteure brachte dies den Vorteil mit sich, näher am Entstehungsprozess einer Sendung zu sein, länger und direkter Einfluss auf den Gang der Dinge nehmen zu können (vgl. Stock 1991). Zudem gestaltete sich ihre Arbeit abwechslungsreicher. Ein weiteres DDR-Spezifikum stellte wie bereits beschrieben der intensive Einsatz von Dramaturgen für die Produktion von Spielfilmen dar. Der Dramaturg „ist Partner und Berater, Anreger und geistiges Zentrum, Konstrukteur und Koordinator; von ihm hängen maßgeblich die Programmphilosophie und der künstlerische Anspruch ab. Seine kreative und analytische Fähigkeit wird daran gemessen, wie er es versteht, den Autor feinfühlig zu lenken“ (ebd., S. 30). Zum Tätigkeitsprofil des Dramaturgen zählen vorausschauendes und strategisches Arbeiten; er muss den Autor für seine Vorstellungen gewinnen, umgekehrt darf er die Autorenprodukte nicht aus seiner Herangehensweise beurteilen, sondern muss sich im optimalen Fall in sie einfühlen (ebd.).

4. Geschlechtsspezifische Bildungsprozesse in Kindheit und Beruf

In einer Teilfrage des Forschungsprojekts soll das Interviewmaterial auf geschlechtsspezifische Aspekte in Kindheit und Beruf durchsucht werden; da nach diesen nicht gezielt gefragt wurde, handelt es sich dabei um ein exploratives Vorgehen, bei dem maximal Vermutungen formuliert werden können. Die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht ist darin begründet, dass, obwohl einerseits von ihrer „Ent-Dramatisierung“ (Horstkemper, Zimmermann 1998, S. 13) gesprochen wird, sich gleichzeitig die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit als veränderungsresistent erweist und in entscheidendem Maße das Leben als Frau und Mann strukturiert. Als theoretische Grundlage für die Durchsicht der Kindheitserinnerungen und Programmziele nach geschlechtsspezifischen Hinweisen dienen die Erläuterungen zu geschlechtsspezifischer Sozialisation und Erziehung. Im Hinblick auf die Berufsfindungswege sind Anmerkungen zur geschlechtsspezifischen beruflichen Sozialisation erforderlich.

4.1 Die Kategorie Geschlecht

Dem sozialkonstruktivistischen Ansatz zufolge ist Geschlecht als Prozess zu sehen, „als eine nicht von vornherein festlegbare, sondern sich verändernde und heterogene Größe, die in weitere soziale Bezüge und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist“ (Gümen 1998, S. 188). Es handelt sich um ein durch und durch soziales Phänomen, das im größeren Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Prozesse zu erfassen ist. Geschlecht ist also nicht etwas, was man „hat“ oder „ist“, sondern was man „tut“, was Menschen in sozialen Handlungen täglich selbst herstellen (vgl. Nissen 1998, S. 86f; Rendtorff, Moser 1999; Dausien 1999). Die Sicht von Geschlecht als „ein komplexes Geflecht von Beziehungen und Prozessen“ (Toppe 1997, S. 13) und als „Prozeßkategorie“ (Gottschall 2000, S. 333f), das sich im konkreten Handeln in situativen Kontexten äußert, kommt auch in dem englischen Begriff des „doing gender“ (West, Zimmermann 1991, S. 24) zum Ausdruck. Die Untersuchung der Geschlechterperspektive darf nicht isoliert von anderen Strukturkategorien erfolgen wie Klasse, Schicht, Ethnizität, Generation, Religion, regionale Herkunft, Hautfarbe und sozialpolitische Situation – darin stimmt die Mehrzahl der Forscherinnen und Forscher überein (vgl. Hornung 2000; Rademacher, Wiechens 2001; Becker-Schmidt 1987; Becker-Schmidt, Bilden 1991, S. 25). Frauen dürfen nicht auf etwas reduziert werden, was sie nicht sind oder sein wollen (vgl. Knapp 1988, S. 9).

Entsprechend der Gleichheitsposition stellt das biologische Geschlecht keine Determinante für ein spezielles Verhalten dar, woraus abgeleitet werden kann, dass Frauen und Männer grundsätzlich die gleichen Potenziale in Bezug auf intellektuelles Kapital haben (vgl. u.a.

Thürmer-Rohr 1995; Friebertshäuser u.a. 1997; Winterhager-Schmid 1998; Nissen 1998; Tillmann 1999) und soziale Funktionen, gesellschaftliche Positionen sowie berufliche Tätigkeiten gleichermaßen einnehmen und ausüben können (vgl. Metz-Göckel 1988, S. 88f). Entsprechend ist Geschlecht als ein Kontinuum zu verstehen, das im Hinblick auf Verhalten und Persönlichkeitsmerkmale „eine weite Streuung *innerhalb* und eine große Überschneidung *zwischen* den Geschlechtern“ (Boeser 2002, S. 16; Herv.i.O.) aufweist. So sind bei der Untersuchung von Frauen „nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede zwischen ihnen in Betracht zu ziehen“ (Lerner 1995, S. 177; vgl. auch Krüger 1993). Die Gleichheitsposition steht in Widerspruch zur Auffassung von Geschlecht als Naturtatsache und zum System der Zweigeschlechtlichkeit, „das in allen westlichen Gesellschaften vorherrscht und mit einer Höherbewertung des Männlichen einhergeht“ (Nissen 1998, S. 69). Eine mögliche Gefahr der Gleichheitsposition liegt in der Unterbetonung der Tatsache, dass alle Phasen im Leben der Frau sowohl sozial als auch durch organisches Geschehen bedingt sind, mit dem bestimmte Erlebensweisen verbunden sind (vgl. Macha 1991).

Der Gleichheitsposition gegenüber stehen differenztheoretische und dekonstruktivistische Ansätze (vgl. Thürmer-Rohr 1995, S. 88ff). „Die Differenz-Position unterstellt einen grundsätzlichen ... Unterschied, der ... zu unterschiedlichen Lebenszusammenhängen führt“ (Nissen 1998, S. 69). Christina Thürmer-Rohr (1995, S. 88ff) erkennt den Geschlechterdualismus an und strebt auf dieser Grundlage danach, die weibliche Geschlechtsrolle aufzuwerten, indem ein von Natur gegebenes, unverwechselbares weibliches Element betont wird. Diese Sichtweise diene der Verschleierung des Zwangs, die in der Gesellschaft gültigen Geschlechterrollen anzueignen (vgl. Brück 1992, S. 80). Entsprechend dem Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens“ (Beck-Gernsheim 1980, S. 70) basiert der Unterschied nicht auf natürlichen Wurzeln, sondern auf der „gesellschaftlich erworbenen Andersartigkeit von Frauen sowie der Besonderheit weiblicher Lebenszusammenhänge und Erfahrungen“ (ebd.). Kritisiert wird daran der quasi naturähnliche Status, der einem Zugang zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im Wege steht (vgl. Gildemeister, Wetterer 1992, S. 218). Als Ergebnis frühkindlicher Sozialisationsprozesse konstatieren psychoanalytische Ansätze geschlechtsgebundene Identitäten. Das weibliche Geschlecht der ersten Bezugsperson, das heißt der Mutter, ist qua Weiblichkeit konstitutiv für die geschlechtliche Identität von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern (vgl. Chodorow 1985). Annedore Prengel (1993) geht in ihrem Ansatz von Gleichheit als einer Bedingung der Möglichkeit von Differenz aus und verwahrt sich gegen eine Gegenüberstellung von Gleichheit und Differenz. Ihr Anliegen ist es, einen nicht hierarchischen, demokratischen Differenzbegriff zu entwickeln.

Seit Beginn der 90er Jahre ist „die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht ... selbst zum Gegenstand von Kritik avanciert“ (Gottschall 2000, S. 19). Judith Butler (1991) spricht sich in ihrem dekonstruktivistischen Ansatz dafür aus, die Unterscheidung von sex (biologisches Geschlecht) und gender (kulturelles Geschlecht) aufzuheben und auch das biologische Geschlecht als ein konstruiertes zu betrachten. Durch die Dekonstruktionsdebatte haben „die Fragen danach, wie Mädchen und Jungen ihre Geschlechtszugehörigkeit *alltätlich praktizieren* ... zu Recht an Bedeutung gewonnen“ (Prenzel 2000, S. 93; Herv.i.O.). Carol Hagemann-White (1993) empfiehlt einen doppelten Blick auf das Forschungsfeld. Demzufolge soll einerseits von Frauen und Männern als Ausdruck des Alltagsverständnisses ausgegangen werden, andererseits in der Analyse diese Bipolarität und ihre Reproduktion reflektiert werden.

4.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung sowie geschlechtsspezifische berufliche Sozialisation

Die Bildung einer Geschlechtsidentität ist begründet in dem Wunsch, sich als Zugehöriger eines Geschlechts anerkannt zu wissen (vgl. Hagemann-White 1984). Er stellt in der menschlichen Gesellschaft des Zwei-Geschlechter-Systems Grundvoraussetzung (und Folge) der Teilhabe am sozialen Leben dar (vgl. Metz-Göckel 1991) und ermöglicht Identität. Voraussetzung dafür ist, „sich seines Geschlechtes bewußt zu sein und es zu akzeptieren“ (Zimbardo 1992, S. 612). Die Vermittlung der Geschlechtsidentität erfolgt auf symbolischer und sprachlicher Ebene. Bereits die ersten elterlichen normativen Orientierungen und die emotionale Zuwendung sind immer schon geschlechtsspezifisch gefärbt und enthalten für Mädchen und Jungen spezifische Vorschläge des Seins. Denn die Einstellung von Erwachsenen, so das Auswertungsergebnis zahlreicher Untersuchungen, sind überwiegend von den stereotypen Geschlechtsrollen bestimmt (vgl. Bilden 1991, S. 285).

Die Geschlechtsrollen beinhalten kulturell und historisch unterschiedliche stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Unter Stereotypen sind gelernte Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen zu verstehen, die einfach, allseits bekannt und für alle Mitglieder der entsprechenden Kultur verbindlich sind (vgl. Hartmann 2000, S. 80). „Im Kern von Geschlechtsrollenstereotypen bzw. kulturellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit stehen Annahmen über Emotionalität und emotionale Expressivität: Frauen ‚sind‘ emotional; sie ‚sind‘ ängstlich und fühlen sich eher traurig oder hilflos als Männer. Diese sind rational, d.h. weniger emotional; sie haben Probleme allenfalls mit Aggressionen“ (Bilden 1991, S. 285; Herv.i.O.). Weitere Merkmale, die mit Weiblichkeit verbunden werden,

sind Mütterlichkeit, Hausarbeit, körperliche Attraktivität und geistige Leistungsfähigkeit (vgl. Faulstich-Wieland 1999, S. 47f). Damit einher gehen höchst problematische Bedeutungsgehalte: Die Vorstellungen über Figur und Aussehen von Frauen sind idealisiert. Die geistige Leistungsfähigkeit ist nur so lange erwünscht, wie sie sich als helfend und unterstützend für den Mann darstellt. Geistige Überlegenheit ist dagegen unerwünscht, da in fast allen Gesellschaften die männliche Geschlechtsrolle höher bewertet wird (vgl. z.B. Trautner 1992). In Bezug auf die Mütterlichkeit ist es die überfordernde Omnipotenz, für alle und alles da zu sein, und dies auch noch aufgrund einer unterstellten Selbstverständlichkeit. „Dasein für andere“ (vgl. Beck-Gernsheim 1980) gilt heute nicht mehr als die „natürliche“ Lebensform der Frau, sondern „als Ausdruck patriarchaler Herrschaft“, die damit aber noch keineswegs historisch überwunden ist. Im „Dasein für andere“ richtet sich die Zeiteinteilung der Frau nach den Bedürfnissen anderer, die „bedient“ werden müssen (vgl. Voges 1987, S. 17). Gleichzeitig ist sie aber von der „öffentlichen Zeit“ durch ihre eigene Erwerbstätigkeit oder die Lohnarbeitszeiten der Familienmitglieder abhängig (vgl. Dausien 1996, S. 71). Durch das „Dasein für andere“ kann das Gefühl „ungelebten Lebens“ entstehen, worunter „Unerfülltheit, Unabgeschlossenheit oder eine sich-bewahren-wollende Wartestellung im Leben“ (Zacher 1984, S. 237; zit. nach Dausien 1996) verstanden wird. Der Begriff bezeichnet das lediglich im Gedankenexperiment gelebte Leben.

Häufig werden für die beiden Geschlechter entgegengesetzte Attribute angenommen (vgl. Hartmann 2000) wie Zärtlichkeit und Wut, Schönheitssinn und Destruktivität, Empathie und Kampfgeist. Gertrud Höhler und Michael Koch (1998) warnen vor diesem häufig zu beobachtenden „Blockdenken“, das einer unlauteren Vereinfachung entspricht und die Geschlechter viel gründlicher differenziert, als sie sich wirklich unterscheiden. Spezifisch weiblich betrachtete Merkmale haben beim Mann lediglich andere Auslöser, einen anderen Stellenwert und äußern sich unter anderen Umständen als bei der Frau (vgl. ebd., S. 151f).

Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr erkennen Kinder das eigene Geschlecht und das anderer Menschen (Hartmann 2000, S. 80). Die Stabilisierung der Geschlechtsidentität erfolgt neben der bereits erwähnten geschlechtsspezifischen Interaktion Erwachsener mit den Kindern über eine spielerische Einübung (Nötzel 1987). Viel wichtiges Material dazu liefern die Jahre der frühen Kindheit, das Alter der vorschulischen Kinderspiele sowie die frühen Schuljahre (vgl. Höhler, Koch 1998, S. 149). Auch „untereinander sozialisieren sich Kinder, mit dem Alter zunehmend rigoros im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens“ (ebd., S. 287). Innerhalb der Gleichaltrigengruppe stellen vor allem die gruppeninterne Interaktions- und Wertstruktur und die gruppeninternen Aktivitäten der geschlechtshomogenen Bezugsgruppe

sozialisierende Faktoren bei der Identitätsbildung dar (vgl. Maccoby 1999; Oswald u.a. 1986). Die besondere Bedeutung der geschlechtshomogenen Bezugsgruppe resultiert aus der frühen geschlechtsbezogenen Wahrnehmung von Kleinkindern und der gleichgeschlechtlichen Gruppenbildung beim Spielverhalten, die im Verlauf der frühen Kindheit zunimmt und bei Mädchen zunächst ausgeprägter ist (vgl. Stöckli 1997, S. 185). Durch die zunehmende Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielkameradinnen werden unterschiedliche Interessen und Verhaltensstile gefestigt; diese sind im Alter von fünf Jahren schon recht ausgeprägt (vgl. LaFre-niere u.a. 1984).

Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass „sich Jungen und Mädchen nach wie vor im Hinblick auf Körperlichkeit und Spielpräferenzen, Bewegungs- und Raumverhalten“ (Pfister 1994, S. 88) unterscheiden. Begrenzungen und Chancen der Entfaltung individueller Körper-, Bewegungs- und Handlungsspielräume in modernen Gesellschaften sind neben Klasse und Rasse hauptsächlich auf die Geschlechtszugehörigkeit zurückzuführen (vgl. Sobiech 1994). Während Mädchen in der frühkindlichen Phase in der Regel nicht in ihrer Bewegungsentwicklung eingeschränkt sind, findet ein entscheidender Einschnitt etwa im Alter von vier bis fünf Jahren statt. Da sexueller Missbrauch durch Fremde vorstellbar wird, kommt es zu einer verschärften Beaufsichtigung durch Erwachsene (vgl. ebd., S. 205). Einerseits besteht so kaum Raum für eine selbstbestimmte Entwicklung, in der ein lustbetonter sinnlicher Körperumgang ungestraft möglich ist; andererseits kommt es zu einer äußeren Sexualisierung des Mädchenkörpers, zu dem vor allem Väter zu neigen scheinen (vgl. Hagemann-White 1984, S. 97; zit. nach Sobiech 1994, S. 205). Es sind nachhaltige Konsequenzen beider Faktoren auf „das Gefühl von Sicherheit und Durchsetzungsvermögen und damit das Selbstvertrauen in bezug auf den eigenen Körper“ (Sobiech 1994, S. 205) zu vermuten. Für sportlich-aktive Mädchen aus ländlichen Regionen scheint der Untersuchung von Gabriele Sobiech zufolge eine umfassende Raum- und Bewegungsaneignung möglich, da sie sich durch Spiele im Freien den normativen Verhaltensanforderungen der Mutter entziehen können. „Ihre Bezugsgruppe, mit der sie ‚die Welt draußen‘ erobern, ist eine Jungengruppe“ (ebd., S. 206; Herv.i.O.). Dadurch können sie sich die von den Jungen bevorzugten körperlichen Umgangsformen wie Kräftemessen und Durchsetzung eigener Interessen aneignen, was einer umfassenderen Entwicklung im Vergleich zu anderen Mädchen entspricht.

Forschungsprojekte zum Spielverhalten wertete Waltraut Hartmann (vgl. 2000, S. 103) aus: „Mädchen bevorzugen ruhige Familien- und Haushaltsspiele, Jungen lieben Bewegungs- und Wettbewerbsspiele und interessieren sich für Bau- und Konstruktionsspiele. Mädchen spielen meist in kleinen Gruppen oder zu zweit, Knaben agieren gerne in größeren Gruppen im Frei-

en. Jungen müssen – dem traditionellen Rollenbild entsprechend – Stärke und Autonomie demonstrieren, während Mädchen für den sozialen Bereich, für Empathie und Sensibilität zuständig sind“ (Hartmann 2000, S. 103; vgl. auch Höhler, Koch 1998, S. 161). „Ein wichtiger Reiz beim Spielen ist für die Mädchen grundsätzlich die Gemeinsamkeit, das kommunikative Element“ (Höhler, Koch 1998, S. 195). Merkmale des typischen Knabenspieles sind: Körperstärke, Aktivität, Beanspruchung von Raum, symbolische oder echte Konflikte zwischen Gruppen und Teams, Konkurrenz, kämpferisch-aggressive Wettspiele, Erfolg und Ergebnisse mit eindeutigen Gewinnern und Verlierern, Umgang mit Materialien. Mädchenspiele beinhalten häufig das Erproben von sozialem Verhalten, die Festlegung von Regeln und Reihenfolge, gemeinsames Singen und Aufsagen von Reimen, Wettbewerbe zwischen Individuen, nicht zwischen Gruppen. „SpielforscherInnen sind sich darüber einig, dass die Spiele der Mädchen viel eingengter sind als die der Knaben. Aber auch Knaben erfahren Benachteiligungen in ihrem Spielverhalten: Dadurch, dass sie selten Gefühle zeigen und nur sehr wenig Erfahrungen im Umgang mit sozialen Beziehungen machen“ (Hartmann 2000, S. 86).

Auch in punkto Spielzeugbesitz unterscheiden sich Mädchen und Jungen im Grundschulalter deutlich. Während Mädchen nach Angaben der Eltern mehr Puppen und in der vierten Klasse zusätzlich auch mehr Plüschtiere besitzen, handelt es sich bei den Knaben häufiger um Fahrzeuge, Eisenbahnen, Konstruktionsbaukästen, elektronische Spiele und Kriegsspielzeug. Im Spiel werden Mädchen auf ihre soziale Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet. Die weiblichen Rollen im Spiel sind gekennzeichnet durch Unterordnung und Abhängigkeit, wie zum Beispiel bei den Rollenspielen Arzt-Schwester, Vater-Mutter oder Pilot-Stewardess. „Die Spiele der Kinder geben einen sehr guten Einblick in die von ihnen wahrgenommene Realität. Auch wenn die Rolle der Frauen in den letzten Jahrzehnten ständig im Wandel begriffen ist, so sind Frauen nach wie vor für den Reproduktionsbereich zuständig. Familiäre und institutionelle Erziehung von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter ist fast ausschließlich Aufgabe von Frauen. Kinder neigen zur Identifikation mit den sozialen Rollen in der Kernfamilie, sie lernen durch Beobachtung“ (ebd., S. 98).

Für die Entwicklung der Geschlechtsrolle suchen Kinder auch Material in den Medien, insbesondere in den Fernsehprogrammen (vgl. Theunert 1997, S. 187; Meyrowitz 1987, S. 11). Helga Bilden (1991) betont die Wechselwirkung der Medien mit den sozialen Praktiken in Familie, Schule und unter Gleichaltrigen und in Abhängigkeit von der Verarbeitungskapazität, den Bedürfnissen, den Konzepten, mit denen die Kinder an die Decodierung der Symbolisierungen herangehen: In diesem zusammenhängenden Prozess rufen sie Imaginationen von Männlichkeit und Weiblichkeit bis hin zu konkreten Berufswünschen hervor (ebd., S. 289).

Zum Mädchen- und Frauenbild im Kinderprogramm schreibt Gitta Mühlen-Achs (1997, S. 108): „Auch im Kinderangebot werden Frauen durchweg als unselbständige, Männern und der Familie zu- und untergeordnete Wesen dargestellt. Auch hier sind Schönheit und eine gepflegte, adrette Erscheinung ihre wesentlichen Charakteristika. Die Mädchen, zahlenmäßig ebenfalls deutlich unterrepräsentiert, erscheinen vergleichsweise jedoch als noch irrelevanter, unscheinbarer und bedeutungsloser als die erwachsenen Frauen. Ihre Rollen sind wesentlich uninteressanter und bedeutungsloser als die der gleichaltrigen Jungen, sie werden als weniger autonom und weniger aktiv und in der Regel als irrelevant in Bezug auf die Handlung dargestellt“. Dem ist entgegen zu halten, dass mit Clarissa (Super RTL), Renade (SWR), Pepper Anne (RTL), Sailor Moon (RTL 2), Mila Superstar (RTL 2), Buffy – Im Banne der Dämonen (ProSieben) und Sabrina (RTL) „die weiblichen Figuren nicht mehr nur fade und reduziert sind“ (Bachmair 2001, S. 94).

Als Fortsetzung kindlicher Spontanneigung sehen Höhler, Koch (1998) zum großen Teil die Affinität zu verschiedenen Berufssphären. „Der Mann macht in der Regel seinen Explorations- und Gestaltungswillen zu seiner Haupttätigkeit, oft sogar zu seinem Beruf, und bleibt auf dem Gebiet der kommunikativen Signale plump, manchmal direkt hilflos. Die Frau übt sich derweil vom Kindesalter an in sozialen Kontakten und Tätigkeiten, die mit viel Kommunikation verbunden sind“ (ebd., S. 160f). Sowohl in der ersten Befragung 1994 als auch vier Jahre später geben Grundschul Kinder im Wesentlichen geschlechtsspezifische Berufe an (vgl. Hempel 2000/b). Die erste geschlechtsspezifische Ausrichtung wird in Bildungsinstitutionen noch vertieft (Macha 1991, S. 15). Allein auf die geschlechtsspezifische Lenkung über den Arbeitsmarkt und das Berufsbildungssystem führt Ursula Rettke (1987) die schrittweise „Verweiblichung“ der Bildungs- und Berufsbiographien von Hauptschülerinnen zurück. Diese leiten Mädchen in Tätigkeiten, die Frauen zugewiesen werden, ihnen aber zugleich als geschlechtsspezifische Defizite angelastet werden.

Frauen üben heute neben den typischen Domänen wie Büroarbeit, zuarbeitende, dienstleistende und helfende Tätigkeiten (vgl. Horstkemper 1995, S. 197) auch andere, attraktive Aufgaben aus. Für Frauen hat der Beruf einen hohen Stellenwert (vgl. Weinert 1990) und es zeigt sich, daß sie ähnlich berufs- und karriereorientiert sind wie Männer (vgl. Abele, Hausmann, Weich 1994; Sutherland, Veroff 1985; Winter 1988). Die deutlich geschlechtstypisch geprägte Interessenausrichtung in Beruf und Studium hat überdauert (vgl. Horstkemper 2002, S. 414; auch Faulstich-Wieland, Nyssen 1998).

Um eine ehemalige Männerdomäne handelt es sich beim Journalismus. In den 80er Jahren und Anfang der 90er Jahre waren Frauen im allgemeinen Kultur- und Medienbetrieb noch

klar unterrepräsentiert (vgl. Gallagher 1981; Neverla, Kanzleiter 1982; BMBW 1991; Mühlen-Achs 1997), gleichzeitig aber war die Zahl der Volontärinnen, Praktikantinnen und Hospitantinnen in den Fernsehanstalten im Zunehmen begriffen (vgl. Fröhlich, Holtz-Bacha 1993). Inzwischen beträgt der Anteil von Journalistinnen knapp 41 Prozent (Noelle-Neumann, Schulz, Wilke 2002, S. 93) und auch die Prognose, dass der Beruf in den kommenden Jahren überwiegend von Frauen ausgeübt werden wird, könnte sich als zutreffend erweisen (vgl. ebd.). An der „statusrelevanten“ Verteilung von Frauen innerhalb der Institutionen – kontinuierlich sinkender Frauenanteil bei status- und einflussreichen Positionen (vgl. Mühlen-Achs 1997, S. 112) – dürfte sich aber nur langsam etwas verändern, ebenso daran, dass die Politik-, Wirtschafts- und Sportberichterstattung vor allem von Männern abgehandelt wird, „wohingegen die Mehrzahl der Frauen in den Kultur-, Familien-, Wochenend- und Frauenredaktionen arbeitet“ (Klaus u.a. 1993, S. 205), wohlgerne mehrheitlich entsprechend ihren Interessen. Der Beruf der Journalistin steht in seinen Anforderungen (siehe S. 79) in Gegensatz zur typisch weiblichen Sozialisation (vgl. Neverla, Kanzleiter 1982, S. 2). „Journalistinnen sind im Verhältnis zum weiblichen Bevölkerungsdurchschnitt hoch qualifizierte weibliche Arbeitskräfte in einem intellektuell bestimmten Tätigkeitsbereich, in dem sie sich in direkter Konkurrenz zu ihren männlichen Journalisten-Kollegen befinden“ (ebd., S. 2). Barbara von Becker (1980) stößt in ihrer Untersuchung einerseits auf Einstellungen von Journalistinnen, die mit dem traditionellen weiblichen Rollenverhalten zusammenhängen und ein Hindernis im beruflichen Alltag darstellen, und andererseits auf Eigenschaften der Frauen, die nicht der traditionellen Rollenzuweisung entsprechen. Als Beispiele für das „eher rollenkonforme Verhalten“ nennt sie fehlendes Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Durchsetzungskraft, mangelnden beruflichen Ehrgeiz und Einsatz für eigene Belange sowie Distanz gegenüber Karrierezwängen. Im Gegensatz dazu konnte sie auch lange Dauer der Berufsausübung, starken Ich-Bezug des Berufs und innere Motivation, Durchsetzung des Berufswunsches gegen Widerstände oder hohen Stellenwert der Berufstätigkeit feststellen (ebd., S. 225f).

Teil II: Empirische Untersuchung

5. Fragestellung

Aus der zentralen Fragestellung – stellen Redakteure retrospektiv einen Zusammenhang zwischen Phantasien, Vorstellungen und Bildungsprozessen in der Kindheit und ihren Programmzielen für das Kinderfernsehen her – leiten sich vier Teilfragen ab:

- Auf welche Art und Weise werden die Kindheitserfahrungen, wenn vorhanden, in die Zielformulierungen integriert?
- Bei welchen Programmzielen werden Zusammenhänge hergestellt?
- Welche Redakteure stellen Zusammenhänge her?
- Finden sich die Ziele der Redakteure, die sie aus Erfahrungen aus der eigenen Kindheit ableiten, auch in den konkreten Sendungen und wie werden sie dort aufbereitet?

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung ist die Analyse der Bildungsprozesse in der Kindheit sowie der Programmziele erforderlich:

- In welchen „Welten“ sind die zentralen Bildungsprozesse, Vorstellungen und Phantasien der Kindheit angesiedelt und welche Handlungswünsche sowie handlungsleitende Themen lassen sich daraus ableiten?
- Inwieweit spielen Medien eine Rolle für die Bildungsprozesse in der Kindheit?
- Wie werden Anregungen in den Bildungsprozessen verarbeitet?
- Enthalten die Programmziele der Redakteure Vorstellungen davon, welche besonderen Angebote Kinder benötigen und entsprechen diese reflektiertem Handeln in einem Erziehung bejahenden Sinn?
- Inwieweit lassen sich Bildungserfahrungen in der Kindheit und Programmziele auf pädagogische Strömungen beziehen, die in der jeweiligen Zeit vorherrschen?
- Lassen sich bei den Kindheitserfahrungen, Programmzielen und Zusammenhängen Unterschiede zwischen Vertretern der Generationen, der beiden politischen Systeme und der Geschlechter finden?

Ergänzende Bedeutung kommt den Fragen nach dem Berufsfindungsweg und der Berufszufriedenheit zu.

Auf der Grundlage des für die Fragestellung wichtigen Wissensbestandes (Kap. 1 bis 4) werden folgende Hypothesen formuliert:

1. Redakteure des Kinderfernsehens stellen retrospektiv einen Zusammenhang zwischen Phantasien, Vorstellungen und Bildungsprozessen ihrer Kindheit und ihren Programmzielen für das Kinderfernsehen her.

2. Dabei spiegeln sie Erfahrungen, die sie als positiv erachten, oder leiten aus negativ bewerteten Erinnerungen ein gegenteiliges Programmziel ab.
Für die weiteren drei Teilfragen zu diesem Komplex liegen keine Forschungsergebnisse vor, auf deren Grundlage Hypothesen formuliert werden könnten.
3. Die Phantasien und Vorstellungen in der Kindheit entsprechen typischen überzeitlichen und überregionalen Mustern.
4. Die Phantasien und Vorstellungen in der Kindheit weisen deutliche Medienspuren auf.
5. Die Medienspuren in den Phantasien und Vorstellungen sowie die Mediennutzung in der Kindheit allgemein spiegeln die Funktions- und Bedeutungsverschiebung bestehender Medien durch das Aufkommen neuer Medien wieder.
6. Medienvermittelte und lebensweltliche Bildungsanregungen werden entsprechend dem Konzept der Bedeutungskonstitution verarbeitet.
7. Die Mehrzahl der Redakteure verfügt über eine Vorstellung davon, welche speziellen Angebote Kinder benötigen; pädagogische Zielsetzungen sind allerdings „verpönt“.
8. In den Phantasien und Vorstellungen der Kindheit sind zeitgeschichtlich-pädagogische, politische und geschlechtsspezifische Einflüsse enthalten.
9. Die in den Programmzielen zum Ausdruck kommenden Kindheits- und Erziehungsvorstellungen sind durch Merkmale der verschiedenen Generationen, pädagogischen Strömungen, der politischen Systeme sowie durch geschlechtsspezifische Aspekte gekennzeichnet.
10. Nur wenige Kinderfernsehredakteure streben diesen Beruf aufgrund eines pädagogischen Sendungsbewusstseins an.

Zum Verwendungszusammenhang: Die Arbeit ist vor allem für die Erziehungswissenschaft, die Medienpädagogik und Medienforschung von Interesse. Für die Erziehungswissenschaft möchte sie mit der Untersuchung der Programmziele und der darin enthaltenen Kindheitsbilder einen Beitrag zur pädagogischen Anthropologie leisten und das aktuelle Verständnis und die Konnotation der Begriffe Erziehung und Pädagogik beleuchten. Des Weiteren soll die Bedeutung herausgearbeitet werden, die Erziehung und Bildungsprozesse in der Kindheit für die Entwicklung von Kindheitsvorstellungen haben können. Aus Sicht der Medienforschung und -pädagogik besteht der Nutzen der Arbeit auf dem Gebiet der Kommunikatorforschung: Medienschaffende, ihre Biographien – „das Auftauchen von biographischen Elementen in der Medienproduktion“ wurde bereits 1993 (S. 23) von Baacke und Schulze festgestellt –, ihre Programmziele, die Umsetzung dieser Ziele und ihr Berufsbild werden in den Blick genom-

men. Auch die Informationen über die Berufsfindungswege und das Selbstverständnis der Berufsgruppe sind in diesem Zusammenhang von Relevanz. Für das Feld der Rezeptionsforschung will die Untersuchung Erkenntnisse über die Rolle medienvermittelter Bildungseinflüsse in der Kindheit erbringen. Die Programmstudie leistet neben der Überprüfung der Umsetzung von Programmzielen einen inhaltsanalytischen Beitrag zur Programmgeschichte des gesamtdeutschen Kinderfernsehens.

Mit der Berücksichtigung von Redakteuren aus der ehemaligen DDR soll der politischen Lebenswirklichkeit in Deutschland in der zweiten Hälfte des Zwanzigsten Jahrhunderts Rechnung getragen werden, zumal es oft so scheint, „als sollte die DDR-Vergangenheit gelöscht werden“ (Diemer 1994, S. 5). Dabei handelt es sich bei dem Blick auf die DDR-Gesellschaft um mehr als um die Beschäftigung mit einem abgeschlossenen, historischen Kapitel deutscher Geschichte (ebd.). Die Auseinandersetzung mit dem Kinderfernsehen der ehemaligen DDR versteht sich – ohne ins Nostalgische abgleiten zu wollen – als Beitrag gegen das Vergessen von 38 Jahren Programmgeschichte, die mit der Wende ein Ende fand, und als Chance, ein differenziertes Bild von Erziehungswirklichkeit in dem diktatorischen Staat zu gewinnen. Von der Analyse geschlechtsspezifischer Aspekte in den Bildungsprozessen der Kindheit, den Programmzielen und den Berufsfindungswegen soll die Geschlechterforschung profitieren.

Mit der Arbeit soll nicht zuletzt das Schaffen von Kinderfernsehredakteuren gewürdigt werden, die im Vergleich zu anderen für das Fernsehen tätige Gruppen wie Regisseure, Schauspieler, Autoren und Produzenten in weitaus geringerem Umfang mit einer Sendung in Verbindung gebracht werden und folglich eine niedrigere Reputation genießen. Ihnen haftet zudem und völlig zu Unrecht ein Negativimage an, welches ihre Arbeit im Unterschied zu der in den „anspruchsvollen“ und „harten“ Ressorts wie Politik oder Wirtschaft abwertet.¹²

¹² Neben diesbezüglichen Zitaten in meiner eigenen Erhebung gibt es in der Literatur zahlreiche Hinweise darauf, zum Beispiel bei Schorb, Stiehler (1999, S. 139) und Ludes (1990, S. 134).

6. Methodik: Grundlagen und Vorgehensweise

Das Erkenntnisinteresse, die Redakteure in ihrem biographischen Gewordensein (vgl. Mayring 2002) zu verstehen, ihre Programmziele und Kindheitserfahrungen, begründet die qualitativ-biographische Herangehensweise, die insbesondere der Prozesshaftigkeit der Entwicklung im Lebenslauf und der individuellen Bedeutungszuschreibung gerecht wird. Im Erzählen wird der Nachvollzug der Bedeutung möglich, die bestimmte Erlebnisse für die Probanden haben und überdies „durch das Biographische hindurch“ auch die Konstruktion und Reproduktion von Gesellschaft empirisch zugänglich“ (Dausien 2002, S. 79; Herv.i.O.). Diesem Erkenntnisinteresse entsprechend wird dieses Kapitel mit theoretischen Ausführungen zu den Themen „Qualitative Forschung“ und „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ eingeleitet, an die sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Begriffs „Biographie“ anschließt. Die Anmerkungen zur „Biographischen Frauenforschung“ bilden die methodische Basis für die Teilfrage nach geschlechtsspezifischen Bildungsprozessen.

Die konkrete methodische Vorgehensweise wird unter 6.2 geschildert. Im Zentrum der Arbeit steht die Interviewstudie, in der das empirische Material mit der Unterstützung eines Computerprogramms kategorisiert und ausgewertet wird. Der Programmstudie, die auf der Inhaltsanalyse nach Michael Schaaf basiert (1980), kommt ergänzende Bedeutung zu.

6.1 Methodische Grundlagen: Qualitative und biographische Forschung

Das Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung impliziert die Frage nach den Menschen (vgl. Kraul 1999), die sich „hinter den Probanden verbergen“, nach ihren subjektiven Deutungsmustern, Sinnstrukturen Handlungsorientierungen und soziokulturellen Lebenswelten (vgl. Hug 2001; Flick 1999; Friebertshäuser, Prengel 1997; Lamnek 1995; Kleining 1991; Baacke 1991; Fischer-Rosenthal 1990). „Wenn soziale Welt als sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete erlebt wird, so ist es im Rahmen von Sozialforschung, die sich am Handeln von Menschen orientiert, zuvörderst und zunächst wichtig, die soziale Welt ‚mit den Augen der Handelnden selbst‘ zu sehen, d.h. subjektive Sinnstrukturen nachzuvollziehen“ (Terhart 1997, S. 29; Herv.i.O.). Es soll der Einzigartigkeit jeder Person Rechnung getragen und deren Typik und strukturelle Regelmäßigkeiten herausgearbeitet werden (vgl. Friebertshäuser, Prengel 1997). Dies bedeutet, jeden Menschen als sinnhaft handelndes, aktives, nicht nur reaktives (vgl. Schulze 1995) Subjekt aufzufassen und nicht als Forschungsobjekt, das „nur Meßoperationen unterliegt“ (Baacke 1991, S. 44), oder gar als „Reaktionsautomat“ (von Kardorff 1995, S. 7). Kurz, es geht darum, die Menschen, ihre Welt und ihr Leben – oder anders formuliert: kulturelle und soziale Praktiken – so zu sehen und zu verstehen, wie sie diese selbst sehen und

verstehen (vgl. Mikos 1998, S. 6 f). Auch wenn es sich dabei um einen Versuch handelt, der nie hundertprozentig gelingen kann, sollte dieses Vorgehen mit dem Bemühen um eine größtmögliche Annäherung einhergehen. Der verstehende Zugang qualitativer Forschung soll nicht nur die Sichtweise des Individuums in den Mittelpunkt stellen, sondern auch vor vorschnellen Urteilen bewahren (vgl. Baacke 1991, S. 45). Von daher ist des Weiteren Offenheit im Forschungsprozess gefordert, der sich in der Gewinnung möglichst unverstellter Erfahrungen im Gegenstandsbereich äußert (ebd., S. 30).

Biographien sind Texte, das heißt „Gewebe, Gefüge, durch lebendige Arbeit entstanden, Resultate eines komplizierten gesellschaftlichen ‚Produktionsprozesses‘“ (Alheit u.a. 1992, S. 33; Herv.i.O.; vgl. auch Hoerning 2000). Biographie ist mehr als ein Lebenslauf im Sinne einer objektiven Verlaufsbeschreibung eines Lebens, es ist die individuelle Sicht auf ein Leben, die individuelle Deutung und das Zusammenfügen von Sinnzusammenhängen. Biographie ist also eine Konstruktion (vgl. Schulze 1995, S. 16) und damit bedingt durch Zeit und Umstände sowie durch die konstruierende Person. Es handelt sich um eine soziale Konstruktion, da die Menschen den gesellschaftlichen und sozialen Normen unterworfen sind; außerdem sind Biographien einzigartig, komplex und reflexiv-fortlaufend (vgl. Dausien 1996). Wie Ereignisse für Individuen Bedeutung erhalten und in die Biographie einfließen, beschreibt aus der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in ihre Analyse auch Lebens- und Fallgeschichten einbezog, Wilhelm Dilthey (1990): „Wenn wir in der Gegenwart leben, die von Realitäten erfüllt ist, erfahren wir im Gefühl ihren positiven oder negativen Wert, und wie wir uns der Zukunft entgegenstrecken, entsteht aus diesem Verhalten die Kategorie des Zweckes. Wir deuten das Leben als die Realisierung eines obersten Zweckes, dem sich alle Einzelzwecke unterordnen, als die Verwirklichung eines höchsten Gutes“ (ebd., S. 248).

Die Zugangsweise zu den Biographien erfolgt in dieser Arbeit über ihre Vertextung in Form von biographischen Interviews (ebd.), „Biographien sind im wesentlichen narrative Vergewärtigungen gelebten Lebens“ (Straub 2000, S. 144). Die erzählten Geschichten „geben Vergangenheit wieder, und zwar aus dem Blickwinkel der jeweiligen Gegenwart. Die Vergangenheit ... wirkt auf die Gegenwart zurück“ (Fischer 2001, S. 203). Sind Ereignisse, Erfahrungen einmal mit einer Interpretation, also einer Geschichte, verknüpft, können sie in dieser Form „abgespeichert“ und immer wieder abgerufen werden. Man spricht dann von Erinnern. Erinnert werden nur solche Inhalte, die auffällig, einmalig, emotional besetzt und sozial wichtig sind (vgl. ebd., S. 205). Dem Forscher muss bewusst sein, dass das Verstehen der Biographie auch immer sein Verständnis widerspiegelt (vgl. Baacke, Schulze 1993).

„Biographieforschung ist die Entzifferung ... (der) Schrift eines Lebens“ (Marotzki 2001, S. 134) oder anders formuliert die Rekonstruktion der Konstruktion des Lebens anhand von biographischen Daten (vgl. Schulze 1995, S. 16). Es gilt, „den einzelnen Menschen in seinen sinnhaft-interpretativ vermittelten Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt ebenso zu verstehen wie in seinem biographischen Gewordensein“ (Marotzki 1999, S. 119). Lebensgeschichten sind zunächst einmal Lerngeschichten (vgl. Krüger 1997, S. 46); von der Erziehungswissenschaft kann auch als „Lebenslaufwissenschaft“ (Lenzen 1999, S. 217) gesprochen werden, seitdem sich das pädagogische Interesse über die Phase der Kindheit hinaus auf das gesamte Leben ausgeweitet hat. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung möchte Lern- und Bildungsgeschichten verstehen (vgl. Krüger 1997, S. 44; Friebertshäuser, Prengel 1997, S. 11; Schulze 1995, S. 28). Sie „gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung ... zu folgen“ (Marotzki 1995, S. 58; vgl. auch Krüger 1997). „Die Analyse von Biographien kann empirische Erkenntnisse über die individuelle Aneignung von Lerninhalten und von Bildung bereitstellen, Lebensstrategien aufdecken und die mit Bildungsprozessen einhergehenden Prozesse des Aufbaus von Identität nachzeichnen“ (Garz, Blömer 2002, S. 447). „Wie die alltägliche Gewohnheit und die Neukonstitution gleichzeitig als Gegensätze in Bildung höchst profan zusammenfallen und wie die Leute mit einer solchen Nötigung der Bildung gemeinsam, beratend und nachdenkend umgehen, die Spuren davon können dann in einer derartigen Forschung *gezeigt* und reproduziert werden“ (Hörster 2000, S. 51; Herv.i.O.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung geht des Weiteren davon aus, dass lebensgeschichtliche Äußerungen Informationen enthalten, „die für das Verständnis von Erziehung von Bedeutung sind – insbesondere für das Verständnis des Gegenübers der Erziehung, für die Voraussetzungen, Vorgänge und Reaktionen im Zu-Erziehenden und für die Auswirkungen in seinem Lebenszusammenhang. Die lebensgeschichtlichen Äußerungen des Individuums stellen eine Verbindung her zwischen der tatsächlichen Erziehung auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Bedingungen und geschichtlichen Veränderungen auf der anderen Seite“ (Schulze 2002, S. 27).

Seit den 90er Jahren ist eine Zunahme biographischer Studien zu beobachten (vgl. Tippelt 1998, S. 34; Garz, Blömer 2002, S. 445), deren Bedeutung in der qualitativ ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung bis heute stets gestiegen ist. „Das Handeln der ‚an Bildung Beteiligten‘ und die Verarbeitung von Lebens- und Lernerfahrungen als Bildungsprozess stehen im Fokus der Analysen“ (ebd., S. 445; Herv.i.O.). Diese Entwicklung knüpft an Wilhelm Dilthey (1990), Werner Loch (1979) und Jürgen Henningsen (1981) an.

Der qualitativ-biographische Forschungsprozess bietet auch große Chancen für die Untersuchung weiblicher Lebenswelten (vgl. Kraul 1999, S. 461; Müller u.a. 1994, S. 34, Behnke, Meuser 1999), da die Strukturzusammenhänge, in die Frauen eingebunden sind, nicht nur komplex, sondern in sich widersprüchlich sind (vgl. Becker-Schmidt, Bilden 1991; Becker-Schmidt 1994) und von daher nachvollziehender Erklärungen bedürfen. Biographische Frauenforschung zielt darauf ab, „den aktiven Anteil von Frauen im Prozeß der Definition von Geschlechtlichkeit“ (Kraul 1999, S. 457) zu erkunden. Der biographische Ansatz vermeidet auch Analysen entlang binärer Geschlechterkategorien; vielmehr zeigt die Empirie neben Individualität Vielschichtigkeit, Überschneidungen und Differenzierungen innerhalb und zwischen den Geschlechtergruppen (vgl. Dausien 2000; Kraul 1999, S. 459). Für alle genannten Annahmen über weibliche Biographien (vgl. Kap. 4) gilt, dass sie eher implizit als explizit in biographischem Material zu erschließen sind. Denn „über Geschlecht kann man nicht direkt erzählen ... erst im narrativen Format werden Aspekte der individuell biographischen Handlungs- und Erfahrungsstruktur der Befragten sowie des besonderen lebensweltlichen Ausschnitts zugänglich“ (Dausien 2001, S. 69).

6.2 Methodisches Vorgehen

Die folgende ausführliche Schilderung des Forschungsprozesses trägt der Transparenz und damit Nachvollziehbarkeit im Sinne zentraler Gütekriterien qualitativer Forschung Rechnung (vgl. Gehlert 2003).

6.2.1 Interviewstudie

6.2.1.1 Auswahl der Stichprobe

Der qualitative Forschungsansatz erhebt an die Stichprobengröße zwei Anforderungen: Zum einen muss die Zahl der Probanden eine sorgfältige hermeneutische Analyse jedes Einzelfalles gestatten – dieses sehr zeitintensive Verfahren definiert je nach personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen (vgl. Merrens 1997, S. 104) der Forscherseite die Maximalgröße des Samples. Zum anderen gilt es zu berücksichtigen, dass das Teilnehmerfeld eine Typenbildung zulässt, denn „qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung“ (Oswald 1997, S. 73). Die Analyse biographischen Materials von 21 Personen unter der oben genannten Fragestellung entspricht einer im Rahmen einer Dissertation zu meistern Aufgabe. Zu berücksichtigen war bei dieser Planung auch, dass für die Datenauswertung und deren schriftliche Umsetzung die doppelte, wenn nicht vierfache Zeit im Verhältnis zu Datenerhebung und -aufbereitung zu veranschlagen ist (ebd., S. 72).

Die Zusammensetzung des Samples folgt entsprechend der Forschungsfragen den Kategorien Alter, politisches System (Bundesrepublik Deutschland, ehemalige DDR) und Geschlecht. Zu den 21 Personen gehören vierzehn Frauen und sieben Männer, beziehungsweise neun Personen aus der ehemaligen DDR und zwölf aus der Bundesrepublik. Dies ist darauf zurückzuführen, dass erstens mehrheitlich Frauen in den Kinderfernsehredaktionen beschäftigt sind und es zweitens in der DDR weniger Kinderfernsehredakteurinnen und -redakteure gab als in der Bundesrepublik. Die meisten Befragten aus der DDR üben ihren Beruf seit „der Wende“ bei einem anderen Sender aus, einige wenige haben nach der Auflösung des DDR-Fernsehens den Vorruhestand angetreten oder sich eine andere Beschäftigung gesucht. Altersmäßig liegt der Schwerpunkt auf den Geburtsjahrgängen 1949 bis 1959, da zu Beginn des Zeitraumes, in dem diese Personen ihre Arbeit aufnahmen, das Thema Kinderfernsehen stark in der öffentlichen Diskussion stand. Die Inhalte des Kinderfernsehens differenzierten sich in dieser Zeit stark aus und sein Programmanteil wuchs auf einen Umfang, der ungefähr dem heutigen – ausgenommen das Angebot der Privaten – entspricht. Auch wenn der Beginn der Berufstätigkeit bis zu zehn Jahre auseinander liegt, ist den Mitgliedern dieser Untergruppe gemein, dass sie alle über eine lange Berufserfahrung verfügen und heute noch ihre Tätigkeit ausüben. Eine gewisse Anzahl von Berufsjahren ist auch eine Voraussetzung dafür, verantwortungsvollere Aufgaben und Positionen zu übernehmen, wie es einige der Befragten getan haben. In der Stichprobe sind auch Frauen und Männer der ersten Stunde aus Ost und West sowie Vertreterinnen und Vertreter der jüngsten Generationen, die seit den 90er Jahren in den Kinderfernsehredaktionen arbeiten, vertreten. Dieses Sample mit Vertreterinnen und Vertretern aus (fast) 50 Jahren Programmgeschichte erfüllt somit den Qualitätsanspruch der inhaltlichen Repräsentation, die dann erreicht ist, „wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind“ (Merkens 1997, S. 100). Das folgende Schema bietet eine anonymisierte, tabellarische Übersicht der Stichprobe.

Nr.	Geschlecht	Ost/West	geb. in den		Nr.	Geschlecht	Ost/West	geb. in den
01	weiblich	West	50er Jahren		12	weiblich	Ost	40er Jahren
02	weiblich	West	50er Jahren		13	weiblich	Ost	50er Jahren
03	weiblich	West	60er Jahren		14	weiblich	Ost	50er Jahren
04	weiblich	West	30er Jahren		15	männlich	West	40er Jahren
05	weiblich	West	50er Jahren		16	männlich	West	60er Jahren

06	weiblich	West	40er Jahren		17	männlich	West
07	weiblich	West	50er Jahren		18	männlich	West
08	weiblich	West	50er Jahren		19	männlich	Ost
09	weiblich	Ost	50er Jahren		20	männlich	Ost
10	weiblich	Ost	30er Jahren		21	männlich	Ost
11	weiblich	Ost	40er Jahren				

Das Zustandekommen der Stichprobe ist auch durch praktische Faktoren bestimmt. Gewünschte Interviewpartner sind nicht erreichbar, zu beschäftigt oder sagen wieder ab. Unschlüssige Redakteure zur Teilnahme zu überreden ist sinnlos, da es nur mit einem Mindestmaß an Interesse und Freiwilligkeit zu einer „Öffnung“ im Interview kommen kann. Sowohl die teilweise sehr persönlichen Fragen als auch der zeitliche Aufwand eines biographischen Interviews müssen als Argumente gegen eine Teilnahme akzeptiert werden. Gute Interviewpartner „haben die Fähigkeit, zu reflektieren. Sie können sich artikulieren. Sie haben die Zeit, interviewt zu werden und sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen“ (Morse 1994). Insbesondere bei der Gewinnung von Interviewpartnern aus der ehemaligen DDR wurden so genannte gate keeper (Türwächter) kontaktiert und das Schneeballsystem angewandt. Bei einem gate keeper handelt es sich um einen „Kenner des Szene“, der Kontakte herstellen kann. „Beim Schneeballsystem beginnt man die Untersuchung mit einem Fall und läßt sich von diesem mögliche weitere Fälle benennen“ (Herwartz-Emden 1986). Es wird ersichtlich, „daß der Prozeß des Stichprobenziehens am Beginn der Durchführung der Untersuchung noch nicht abgeschlossen ist“ (ebd.). Dazu, dass fast alle angefragten Redakteure ihre Bereitschaft zur Mitwirkung bekundeten, trug sicherlich die Tatsache bei, dass es sich um ein von einer Forschungseinrichtung initiiertes Projekt handelte. Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnern erfolgte per Telefon.

6.2.1.2 Datenerhebung

Im Zentrum der Datenerhebung stand das biographische teilstrukturierte Leitfadenterview mit kreativem Anteil. Daneben wurden noch weitere Daten gesammelt: Die tabellarischen Lebensläufe mit den wichtigsten privaten und beruflichen Eckdaten dienten als Grundlage für das Verständnis der biographischen Erzählungen. Für die Programmstudie (6.2.2) wurden

Listen der von den Redakteuren verantworteten Sendungen und Videomitschnitte ausgesuchter Sendungen zusammengestellt.

Das Leitfadeninterview zeichnet sich im Unterschied zum narrativen und problemzentrierten Interview durch größere Strukturiertheit aus (vgl. Marotzki 1995, S. 59). Der Fragenkatalog, der weder zu kurz noch zu lang sein darf und alle wichtigen Bereiche thematisieren muss, ohne jedoch in ein strukturloses Informationssammelsurium auszuweichen, grenzt die Interviewthematik ein, gibt einzelne Themenkomplexe vor und gewährleistet eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews (vgl. Friebertshäuser 1997). Sowohl die Formulierung der Fragen als auch die Fragenabfolge waren in der vorliegenden Untersuchung nicht streng verpflichtend. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, an den Ausführungen der Befragten anzusetzen und konkretisierende Zwischenfragen, auch „*Ad-hoc-Fragen*“ (Mayring 2002, S. 70; Herv.i.O.) genannt, zu stellen. Diese Maßnahmen dienen dem Zweck, flexibel auf bestimmte Entwicklungen im Interviewverlauf reagieren zu können, um möglichst ausführliche Informationen zu den gewünschten Themenbereichen zu erhalten. Insgesamt dienen die Leitfragen lediglich als „Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen“ (ebd., S. 376; vgl. auch Lamnek 2001, S. 285).

Um die Fehlerquote möglichst niedrig zu halten, ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung des Interviews erforderlich; auf mögliche Fehlerquellen wird am Ende des Abschnitts eingegangen. Die Vorbereitung schließt die Zusammenstellung des Fragenleitfadens, die Durchführung von Testinterviews und die Vereinbarung der Interviewtermine ein, für die beide Interviewpartner ausreichend Zeit einplanen sollten. Die Interviews begannen jeweils mit einem Vorgespräch ohne Tonbandaufzeichnung, in dem Fragen der Redakteure geklärt wurden. Zu Beginn des eigentlichen Interviews stand die Frage nach dem Ort des Aufwachsens. Diese auch als Erzählaufforderung (vgl. Hopf u.a. 1995), Einleitungs-, Eisbrecher- oder Kontaktfrage (vgl. Lamnek 2001, S. 291) konzipierte sehr offene Frage („Wo sind Sie eigentlich aufgewachsen?“) wurde von den Befragten in den meisten Fällen gern aufgegriffen, das heißt ausführlich mit Hinweisen zu Größe, Lage und Umgebung des Heimatortes beantwortet. So konnte zu Beginn des Gesprächs eine Verkürzung des Interviews zu einem Frage-Antwort-Katalog vermieden werden wie es zum Beispiel bei der Frage „Wann sind sie geboren?“ der Fall ist. Dieser eher an ein Verhör erinnernde Frage kann kein Aufforderungscharakter zugesprochen werden. Es wurde versucht, ein „Abhaken“ der Fragen, „ohne daß dem Befragten Raum für seine (möglicherweise noch zusätzlichen) Themen und die Entfaltung seiner Rele-

vanzstrukturen gelassen wird“ (Friebertshäuser 1997, S. 377) zu vermeiden. Die Formulierung der Fragen war auch an den Kriterien Kürze, Eindeutigkeit und Eindimensionalität ausgerichtet. Außerdem dürfen Fragen nicht überfordern, keine bestimmten Antworten provozieren, keine doppelten Verneinungen enthalten und müssen in einer einfachen Sprache formuliert sein (vgl. Lamnek 2001, S. 289f).

Mit Fragen zu den Themen Ort des Aufwachsens, Familie, Freundeskreis, Freizeitgestaltung und Mediennutzung in der mittleren Kindheit sollten die Interviewpartner gedanklich in ihre Kindheit zurückversetzt werden, die Erinnerung an bedeutsame Bildungsprozesse, Phantasien, Spiele und Vorstellungen ermöglicht werden. Am Beispiel von Probandin 04 ist sehr schön abzulesen, wie diese Methode zum Erfolg führte: Während sie zu Beginn des Interviews wiederholt betonte, „also da kann ich Ihnen von großen Phantasievorgängen und so weiter überhaupt nichts sagen“ (040029), erinnerte sie sich, ausgelöst durch die Schilderung ihrer Nachmittagsbeschäftigungen, an eine große Leidenschaft: „Es war praktisch mein Leben, vormittags Schule und nachmittags, wann eine freie Minute war – stimmt, das hatte ich fast vergessen – hab’ ich am Instrument zugebracht“ (040192). Damit verbunden ist ihr Kindheitstraum, „ein ganz früher, also das weiß ich jetzt, wenn Sie mich danach fragen ...“ (040292), „das war damals schon Pianistin zu werden“ (040280).

Die berufliche Laufbahn, Programmziele und mögliche Zusammenhänge zu Bildungsprozessen in der Kindheit wurden zum Themengebiet „berufliches Schaffen“ abgefragt.

Dimension	Fragen
Kindheit	Wo sind Sie aufgewachsen? Wann sind Sie geboren? Haben Sie Geschwister? Wie war das Verhältnis zu Ihren Geschwistern? Wie war Ihr Verhältnis zu Ihrem Vater und zu Ihrer Mutter? Was waren Ihr Vater und Ihre Mutter von Beruf? Wie haben Sie Ihre Freizeit verbracht im Alter von acht und neun Jahren? Was haben Sie gespielt? Welche Bedeutung hatten für Sie Bücher, Zeitung, Radio, Kino und Fernsehen? Was waren Ihre Lieblingsbücher, -sendungen und -filme? Gab es einen großen Traum in Ihrer Kindheit, ein Interesse, eine zentrale Phantasie, eine Vorstellung, die Sie immer wieder hatten, wie zum Beispiel

	<p>einen Ort, an den Sie sich wüncchten oder eine Figur, die Sie verkörpern wollten?</p> <p>Wären Sie bereit, Ihren Traum zu malen? (Was ist da zu sehen? Was passiert da? Wo sind Sie auf dem Bild? Was machen Sie? Wie würden Sie das Bild betiteln?)</p>
Beruf	<p>Wie sind Sie zum Kinderfernsehen gekommen?</p> <p>Vom Kindheits- zum Schaffenstraum: Welche Programmvorstellungen wollten Sie im Kinderfernsehen verwirklichen?</p> <p>Können Sie anhand Ihrer Sendungen Ihre Vorstellungen konkretisieren?</p> <p>Haben sich ihre Vorstellungen im Verlauf ihrer Berufstätigkeit verändert?</p> <p>Würden Sie sagen, dass es zwischen Ihrer Kindheit und Ihren Programmzielen einen Zusammenhang gibt?</p>

Unmittelbar nach dem Gespräch war es von Bedeutung, „Memos“ (Strauss 1994) über den gesamten Interviewverlauf zu machen. Darin wurden Interviewort und -termin sowie der Eindruck von der Gesprächssituation notiert: Fand das Gespräch in ungestörter Atmosphäre statt oder unter Zeitdruck, gab sich der Interviewpartner offen oder eher verschlossen, war das Gespräch von Sympathie getragen, können Schlüsse aus der nonverbalen Kommunikation gezogen werden? Ein solches Memo erleichtert es bei der Auswertung, sich die Atmosphäre des Interviews zu vergegenwärtigen und sich an den Kontext von Aussagen zu erinnern. Die Memos blieben während des gesamten Forschungsprozesses von Bedeutung. Bei der Auswertung wurden sie zur Zusammenfassung, zum systematischen Vermerken und zur Verdichtung von Interpretationsansätzen verwendet. Das Vermerken von Ideen, möglichen Deutungen und eventuellen Zusammenhängen kann gerade bei verwirrend großen Datenmengen Wegbereiter zum nachvollziehenden Verstehen sein. Strauss (1994, S. 174) unterscheidet zwischen ersten Orientierungsmemos, vorbereitenden Memos, Inspirationen in Memos, Memos am Anfang einer Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen, Memos über neue Kategorien, Memos über eine Entdeckung sowie Memos, die zwei oder mehrere Kategorien gegeneinander abgrenzen. Für drei Interviews, die von einer Projektmitarbeiterin durchgeführt wurden, liegen leider keine „Eindrucksprotokolle“ der Interviewsituation vor.

15 Interviews fanden im Büro im Sender, fünf zu Hause bei den Befragten und ein Interview in einem Café statt. Es konnte nicht festgestellt werden, dass sich die Büroatmosphäre oder der private Charakter eines Wohnzimmers unterschiedlich auf die Antwortbereitschaft der Befragten ausgewirkt hat. Bei allen Interviews kam es nur sehr vereinzelt zu störendem Tele-

funklingeln oder Türklopfen. Eine längere Unterbrechung des Gesprächs trat in einem Fall (15) dadurch auf, dass die Person bei einer viertelstündigen Aufzeichnung im Hause anwesend sein musste – da zu diesem Zeitpunkt das Interview schon fast abgeschlossen war, entstanden keine größeren inhaltlichen Anknüpfungsprobleme. Die eklatanteste Störung trat durch schwerwiegende technische Schwierigkeiten auf, wiederholt musste das Gespräch neu begonnen werden. Es steht außer Zweifel, dass dadurch Geduld und Konzentrationsfähigkeit des Probanden 19 extrem strapaziert wurden, dennoch zeigte er sich auskunftsfreudig. Alle 18 von mir befragten Probanden antworteten grundsätzlich sehr offen auf die Fragen. Die Antworten einer einzigen Person (12) fielen durchgehend sehr knapp aus, eine weitere (13) verhielt sich zunächst etwas zurückhaltend, „taute“ mit der Zeit aber auf. Zwei weitere Redakteurinnen (09, 14) könnten als offen, aber reserviert, sowie als offen, aber nicht wirklich mit Lust bei der Sache beschrieben werden. Aus Zeitgründen nahm ein Interviewpartner (18) während des Interviews sein Mittagessen zu sich; grundsätzlich hatten alle zwölf noch im Beruf stehenden Gesprächspartner nicht grenzenlos, in den allermeisten Fällen aber genügend Zeit. In etwa drei Fällen war die Zeit durch andere Termine von vornherein auf 60 bis 70 Minuten begrenzt, ein wie sich zeigte ausreichender Rahmen. Eine zeitliche Beschränkung ist nicht grundsätzlich negativ zu bewerten, es zwang bei ausführlichem Antwortverhalten, das vor allem in zwei Fällen (04, 10) zu beobachten war, zur Konzentration auf das Wesentliche.

Die Gesamtlänge der 21 Interviews beträgt 1746 Minuten, wobei das längste 157 Minuten und das kürzeste 35 Minuten dauert. Die meisten Interviews weisen eine Länge zwischen 60 und 100 Minuten auf, fünf Gespräche überschreiten die Hundertminutengrenze und nur zwei sind kürzer als 60 Minuten. Für alle Interviews ergibt sich eine durchschnittliche Dauer von 83 Minuten. Die Differenzierung der Interviewdauer nach Geschlecht und politischem System zeigt, dass die Interviews mit den Redakteurinnen im Schnitt etwas länger als die mit den Redakteuren gedauert haben (85 Minuten beziehungsweise 79 Minuten) und die Interviews mit Personen aus dem Osten (93 Minuten) länger als die mit Personen aus dem Westen (75 Minuten). Das zuletzt genannte Ergebnis ist insofern nicht überraschend, als in den Gesprächen mit den ehemaligen DFF-Redakteuren immer wieder DDR-typische Strukturen und Problemstellungen erklärt werden mussten. Zum sechsminütigen Unterschied in der durchschnittlichen Gesprächsdauer zwischen weiblichen und männlichen Gesprächspartnern muss folgendes ergänzt werden: Zwar wurde einerseits das längste Gespräch mit einer Frau geführt, aber andererseits auch das kürzeste, das mit 35 Minuten deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Ohne diese auffällige Abweichung würde sich der Unterschied zwischen Redakteurinnen und Re-

dakteuren erhöhen. Die extremen Interviewzeiten der Männer liegen mit 105 Minuten und 50 Minuten näher am Durchschnitt.

Die Interviewsituation sollte so gestaltet sein, dass der Interviewpartner sich öffnet und der Interviewer die persönliche Wahrnehmungswelt des anderen betritt. Dazu ist die kommunikative Grundfähigkeit „andere verstehen“ von Bedeutung, die zum Beispiel auf nonverbale Weise zum Ausdruck gebracht werden kann. Nicht weniger wichtig ist es, „sich selbst verständlich zu machen“, im Sinne von sich eigener Gefühle bewusst zu sein und diese zurückzustellen. Orientiert ist dieses Interviewverhalten an den so genannten Rogers-Variablen, die der Psychologe Carl R. Rogers für das „helfende Gespräch“ aufgestellt hat (vgl. Tausch, Tausch 1990): Empathie, das einführende, nicht wertende Verstehen, Kongruenz, das „Ohne-Fassade-Sein“, die Übereinstimmung von Denken und Sagen sowie „Achten – Wärme – Sorgen“, die Atmosphäre der uneingeschränkten Wertschätzung. Grundsätzlich gilt es, eine möglichst hohe Bedeutungsäquivalenz zu erzielen. Sie „bezieht sich auf zwei Aspekte, nämlich zum einen müssen alle Befragten eine Frage in derselben Art und Weise verstehen, zum anderen müssen die Befragten die Frage so verstehen, wie der Forscher sie meint“ (Lamnek 2001, S. 296). Zu berücksichtigen sind verzerrende Einflüsse auf die Antworten wie zum Beispiel die soziale Erwünschtheit der Inhalte oder die Tendenz des Befragten, immer zuzustimmen.

Der kreative Anteil des Interviews bestand aus der Bitte, die prägnanteste Kindheitserinnerung als Zeichnung zu visualisieren. Dazu ist anzumerken, dass natürlich nicht jeder der Befragten mit einer derartigen Erinnerung dienen konnte/wollte und entsprechend auch kein Bild malen konnte. Auch der Einwand mancher Befragten, dass die bildnerische Darstellung nicht zu ihren Ausdrucksmitteln gehöre, war zu respektieren. Einzig die Hinweise darauf, dass keine „Kunstwerke“ erwartet werden und es um die inhaltliche Aussage des Bildes gehe waren als kleine Motivationen vorgesehen, wenn der Interviewpartner mit Kommentaren wie „Aber ich kann überhaupt nicht malen“ oder „Ich male wie ein Kindergartenkind“ reagierte. Von den insgesamt 21 Personen entschieden sechs Frauen und Männer, kein Bild zu malen.

Der beschriebenen Methode liegt „die Überzeugung zugrunde, daß die Sprache zwar für die Eruierung von visuellen Bedeutungen eingesetzt werden kann, allerdings die bildliche Erscheinungsform nicht hinreichend zu beschreiben ist“ (Neuß 1998, S. 19). Gerade die nicht über das Medium der Sprache kommunizierten Erlebnisse bedürften in besonderer Weise eines Verständigungsmediums. Dieses würde erstens der Vielfältigkeit optischer Reize gerecht werden und zweitens hermeneutisch-verstehend entschlüsselt werden können. Die Art und Weise, wie in Neuß' Ansatz die Hinwendung zur Medienerinnerung vonstatten geht, lässt sich auch auf die Kindheitserinnerungen der Redakteure übertragen: Die Erinnerung an die Kind-

heitsphantasien vollzieht sich „zunächst in einer selbstbezüglichen Reflexion innerhalb des Zeichenvorgangs und dann in einer kommunikativen Reflexion innerhalb des dialogischen, bildbezogenen Interviews“ (ebd., S. 20). Neben der reflexiven Funktion erfüllt das Anfertigen der Zeichnung und die Zeichnung selbst eine akzentuierend-strukturierende, symbolisch-objektivierende und stimulierende Zielsetzung: Das Nachdenken vor dem noch weißen Malblock forderte bei rund der Hälfte der Befragten, die von mehreren Wünschen berichteten, die in dem fraglichen Alter für sie von Bedeutung waren, die Entscheidung für ein Motiv heraus. Bei Probandin 08 und Proband 17, die jeweils zwei verschiedene Szenen nebeneinander malten, wurde die Entscheidung für eine Szene von der Auswerterin getroffen. Die Befragten beschrieben während oder nach dem Malen das Bild.

6.2.1.3 Datenaufbereitung

Bei der Datenaufbereitung ist größte Sorgfalt gefordert, um die Mühen der Erhebung nicht zunichte zu machen (vgl. Mayring 2002, S. 85). Für die Interviews umfasste dieser Vorgang mehrere Schritte. An erster Stelle stand die Transkription der Tonbandaufnahmen, bei der regionale Sprachfärbungen aus Gründen der Anonymität nicht berücksichtigt wurden. Daran schloss sich die orthographische und grammatikalische Korrektur der Interviewtexte an, die mit dem parallel dazu laufenden Tonband abgeglichen wurden. Dass es sich bei Transkriptionsfehlern um eine nicht zu unterschätzende Fehlerquelle handelt, dokumentieren die Beispiele am Ende dieses Abschnittes. Deshalb wurden fünf Interviews, die noch nicht vom Schreibbüro verschriftlicht waren, von der Auswerterin selbst abgetippt und so Transkription und Korrektur zu einem Arbeitsschritt zusammengelegt. Da die Auswerterin die Interviews selbst geführt hatte, war es ihr bei schwer verständlichen Sequenzen besser möglich, aus dem Kontext das tatsächlich Gesagte zu verstehen. Dies galt auch für durch schlechte Tonqualität oder Nebengeräusche (wie zum Beispiel lautes Lachen) bedingte Verständnisschwierigkeiten, die punktuell auftraten. Die abgewandelte Vorgehensweise erwies sich finanziell und zeitlich als ökonomischer und half Fehler zu vermeiden, die bei der Korrektur hätten übersehen werden können.

Im ersten Beispiel für die verschiedenen Kategorien von Transkriptionsfehlern führt ein orthographischer Fehler zu einer sinnlosen Satzaussage: „Wie ich da rein kam, weiß ich nicht mehr, aber wir haben auch in der Kirche, wir haben auch in der Kirche Grippenspiele (richtig: Krippenspiele) gehabt und so etwas.“ Bei den Beispielen zwei und drei verfälschen Hörfehler die Satzaussage: „Das ist für mich ein Phänomen und da glaub’ ich dann wieder ans Gute, da denk’ ich dann wieder, mein Gott, eine gute Geschichte, eine spannende Geschichte, die zu

Herzen geht, die einen Helden hat, sie brauchen immer einen Helden, sie brauchen einen gegen den Teufel.“ (richtig: ..., sie brauchen einen, den sie toll finden.“); „Mein Interesse ging immer mehr in Richtung reales Leben, also (richtig: als) in Richtung Spielfilm, ganz eindeutig.“ Hier wurde zwar richtig gehört, aber falsch verstanden: „Da habe ich rauschenden Beifall gehört, da habe ich mich verbeugen sehen und so weiter, das gehörte alles mit dazu, nicht nur das Stückgut (richtig: Stück gut) spielen zu können, sondern auch das Drumrum.“ An folgendem Fehler wird erkennbar, dass für das Verstehen ein Minimum an Kontextwissen vonnöten ist: „Und da hatten wir meistens, ich war so ziemlich das einzige Weib da, da hab’ ich Katharina von Georgien aus dem kleinsten zerbrochenen Krug die Eva gespielt und so weiter.“ (richtig: „... aus dem Kleist, aus dem zerbrochenen Krug, die Eva gespielt und so weiter.“). Und auch dieses Zitat möchte ich dem Leser – quasi als Schmankerl – nicht vorenthalten: „Erinnern Sie sich an Ihren ersten Film?“, „Ja, der ‚Untergang der Enten‘, das war ein Film aus dem ersten Weltkrieg.“ (richtig: „Ja, der ‚Untergang der Emden‘, das war ein Film aus dem ersten Weltkrieg.“)

Einen Spezialfall stellen Eigennamen dar, die genau erfragt werden müssen. Für die Auswertung ist dies allerdings nicht erheblich, da sie anonymisiert werden. Die Anonymisierung, ein wichtiger Schritt bei der Datenaufbereitung, betrifft darüber hinaus auch Ortsnamen, zum Beispiel Geburts- und Arbeitsorte, sowie Sendungstitel. Auch der Geburtsjahrgang wird nicht angegeben, sondern lediglich das Geburtsjahrzehnt.

Für die PC-gestützte Auswertung wurden die Interviewdateien einheitlich und entsprechend den Anforderungen des in der Auswertung benutzten Computerprogramms formatiert, das von Siegmund Gehlert (2002) entwickelt wurde. Jede Aussageeinheit, das heißt jeder Satz, erhält eine genaue Bezeichnung in Form eines durchlaufenden Nummerncodes und steht so für beliebige Selektionsfunktionen zur Verfügung. Der Zahlencode, der vor dem Satz steht und bei Zitaten aus den Interviews im Kapitel „Ergebnisse“ als Quelle angegeben wird, setzt sich aus der Nummer des Interviews und der Nummer des Satzes zusammen. Die Satzcodierung [100216] beispielsweise bedeutet: Satz Nummer 216 in Interview Nummer 10. An den Code schließt sich „A“ für Antwort oder „F“ für Frage an.

Interview_Kennnr[10]

.....

X[100216] A[Die Mutter hat damals gesagt, macht das nicht, das ist nicht gut für Eure Knie – na ja, wir fanden es aber schön!]

X[100217] F[Also und da war jeweils eine Freundin?]

X[100218] A[Das war die Spielfreundin und als wir dann umzogen, von der Mädchenschule ins Gymnasium also in diese andere Schule, da hatte ich eine Schulfreundin.]

- X[100219] A[Und diese Schulfreundin, das war so ein Naturkind, wir sind viel draußen gewesen, wir sind auch in den Wald gegangen und wenn ich dann ängstlich war, hat die Rose, die hieß Rosemarie, genannt Rose, dann immer gesagt, also wenn ich irgendwas höre, was ich nicht weiß, gehe ich drauf zu – und das wollte ich mir immer als Vorbild nehmen.]
- X[100220] A[Denn die hatte einen großen Bruder, na ja, der war vielleicht zwei Jahre älter als sie, und das war für mich beneidenswert, der Traum meiner Kindheit, einen großen Bruder zu haben.]

Die Aufbereitung der über das Interview hinaus gesammelten Daten (Lebensläufe, Werk- und Videoverzeichnisse) umfasste ihre Vereinheitlichung und gegebenenfalls Ergänzung.

6.2.1.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem ersten Schritt in Form von biographischen Rekonstruktionen der einzelnen Fälle (01 bis 21). Darin wurden alle Themenbereiche berücksichtigt, die für die Fragestellung von Relevanz sind. Die Rekonstruktionen stellen somit die bereits interpretierte, da abstrahierte Datengrundlage dar, die den Nachvollzug des biographischen Gewordenseins der einzelnen Probanden ermöglicht.

Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf der interviewübergreifenden Ebene, auf der Interpretationseinheiten zu den Themenbereichen, die das Erkenntnisinteresse vorgibt, aus allen Interviews zur vergleichenden Zusammenschau gebündelt wurden. Die aus dem Interviewkontext heraus gelösten Textstellen ermöglichten „das Erkennen von Merkmalen und Ausprägungen, von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die aus der linearen Perspektive nicht deutlich werden“ (Muhr, Friese 2001, S. 385). Die Herausforderung besteht dabei, weder „am Text zu kleben“ noch sich völlig von ihm abzuheben. Die Forscherin muss sich hermeneutisch der eigentlichen Bedeutung des Gesagten annähern (vgl. Blaumeiser 2001, S. 43) durch Einfühlung, Mit-Fühlen und Sich-Hineinversetzen (vgl. Rusch 2001, S. 81). Für die Interpretation gelten im Sinne des Interpretativen Paradigmas (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981) „zum einen die Annahme der Unhintergebarkeit interpretatorischer Leistungen (Interpretationsapriori) und zum zweiten die Annahme, dass die soziale Wirklichkeit grundsätzlich in kulturellen Symbolsystemen konstituiert wird“ (Marotzki 2001, S. 134). Demnach „muß die Analyse der Interaktion von der Position des Handelnden aus angesetzt werden“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981, S. 61f). Auf diesen Schritt folgt die Typenbildung, bei der im ersten Arbeitsschritt sowohl Gemeinsamkeiten, also das Bezeichnende der einzelnen Typen, als auch Differenzen zwischen den Typen ermittelt und erfasst werden. „Über diese deskriptive Ebene hinaus werden die gebildeten Typen aber auch genutzt, um Sinn-

zusammenhänge innerhalb eines Typus und zwischen verschiedenen Typen zu analysieren“ (Kluge 1999, S. 13).

Für beide Auswertungsebenen ist die Kategorisierung der Interviews grundlegend. Um optimale Voraussetzungen für die Kodierung und Kategorisierung zu schaffen, ist es notwendig, sich mit den Daten vertraut zu machen (vgl. Muhr, Friese 2001, S. 384). Dazu kann es unter Umständen erforderlich sein, das auszuwertende Material mehrfach durchzulesen und Anmerkungen oder Kurzzusammenfassungen in Form von Memos festzuhalten. „Die Kategorien sind Themenbereiche, die Textstellen der Interviews, die inhaltlich zusammengehören, als eine Art Überschrift ordnen. Sie werden im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelt“ (Macha, Klinkhammer 1997). Grundlage dafür bilden die im Interviewleitfaden enthaltenen Themenbereiche und somit die Forschungsfragen. Bei der Kategorienentwicklung handelt es sich nicht um einen linearen Vorgang, da bereits entwickelte Kategorien während des Prozesses verändert, zusammengefasst oder erweitert werden können. Je später eine Veränderung im Kategoriensystem erfolgt, desto höher ist der daraus resultierende Arbeitsaufwand, da alle Interviews entsprechend überarbeitet werden müssen; gleichzeitig erhöht sich die Fehlerwahrscheinlichkeit. Auch die Zuordnung von Aussageeinheiten zu bestimmten Kategorien kann revidiert werden. Im Verlauf des Kategorisierungsprozesses werden die sich zu Beginn begrifflich sehr nah am Originaltext befindlichen Kategoriebezeichnungen immer abstrakter werden (Muhr, Friese 2001, S. 384).

Um Fehlerquellen zu minimieren, wurde ein erstes Kategorienschema anhand von fünf Interviews erstellt, das dann auf die restlichen Interviews angewandt wurde. Wie bereits angedeutet, gibt der theoretische Rahmen den Verlauf der Interpretation vor, der vom Erkenntnisinteresse abhängig ist (vgl. Schulze 1995, S. 227). In der vorliegenden Arbeit bezieht es sich auf die folgenden Themenbereiche:

- Zentrale Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit; lebensweltliche und medienvermittelte Bezüge
- Programmziele und implizite Vorstellungen von Erziehung, Kindheit
- Retrospektiv hergestellte Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen in der eigenen Kindheit und der programmatischen Arbeit im Kinderfernsehen
- Geschlechtsspezifische Merkmale in der Kindheit und in den Programmzielen

Es wurden folgende Kategorien gebildet:

2 Ort des Aufwachsens

3 Familie

4 Schule

5 Freizeit und Spiel

6 Gleichaltrige

7 Medien

71 Bücher

72 Zeitungen und Zeitschriften

73 Kino

74 Fernsehen

75 Radio

76 Schallplatten, Kassetten

8 Kindheitstraum, zentrale Phantasie

81 Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein

82 Etwas Besonderes sein

83 Sich für Gerechtigkeit einsetzen

84 Spannung erleben

9 Beruf

10 Weg zum Kinderfernsehen

11 Programmziele

111 Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben / Wertevermittlung

112 Kinder informieren

113 Kindern Mut machen und sie anregen

1131 Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen

1132 Kinder zur Neugier, zum selbst Probieren und Mitmachen anregen

1133 Phantasie der Kinder anregen

1134 Kinder zu verschiedenen Hobbys und Interessen anregen

114 Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln

115 Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen

116 Kinder ernst nehmen

117 Kindern ein Stück unbeschwerte, glückliche Kindheit geben

118 herausragende Fernseherlebnisse für Kinder schaffen

119 Medienumgang von Kindern fördern und üben

120 Programmziele angesichts des Einflusses der politischen Dimension

121 Marktwirtschaftliche Programmziele

122 Gestalterische Programmziele

123 Zielgruppe Erwachsene

13 allgemeine Berufsziele

131 Teamarbeit

132 Vielfalt

133 Kreativität

134 Erfüllung im Beruf

14 Zusammenhang zwischen Kindheitserfahrungen und Programmzielen

Durch das computerunterstützte Verfahren wird der Kategorisierungsprozess stark vereinfacht (vgl. Gehlert 2000; Kluge 1999; Mayring 2002). Sätze werden zu Interpretationseinheiten zusammengefasst und einer Kategorie zugeordnet, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

K[81 Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein]

B[Gleichaltrige; Welt der Natur, Tiere und Menschen]

P[Der Traum ihrer Kindheit war es, einen großen Bruder zu haben, der ihren Helden „Lederstrumpf“ und „Störtebecker“ ähnelt. In ihrer Phantasie erfüllte Frieder, der große Bruder ihrer Freundin, diese Rolle. Wie bereits zu Beginn des Interviews erwähnt, wünschte sie sich generell Geschwister, um die sie sich kümmern könnte und spielte deshalb häufig mit jüngeren Kindern.]

@]

X[100220] A[Denn die hatte einen großen Bruder, na ja, der war vielleicht zwei Jahre älter als sie, und das war für mich beneidenswert, der Traum meiner Kindheit, einen großen Bruder zu haben.]

X[100221] A[In den war ich auch verknallt, also regelrecht verknallt, obwohl der uns wirklich übel behandelt hatte.]

X[100222] A[Wenn wir draußen waren und gingen dann so ein Stückchen vor die Stadt und dann kam die Bande – er mit seinen Freunden – überfiel uns und fesselte uns am Marterpfahl und so etwas.]

X[100223] A[Da mussten wir sogar an einer Zigarette ziehen.]

X[100224] A[Das war dann wo ich gesagt habe, da war ich auch schon aufmüpfig, weil da hatte ich andere Helden.]

X[100225] A[Mein Held war eben „Lederstrumpf“ und „Störtebecker“ und Frieder natürlich, der Bruder, das war...]

X[100226] F[Und Sie waren dann nicht mehr so ängstlich?]

X[100227] A[Nein, also da war ich nicht mehr so ängstlich.]

°

Der Beginn einer Kategorie ist durch das Feld **K[]** gekennzeichnet, in das Nummer (**81**) und Titel der Kategorie (**Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein**) eingetragen werden.

Das Ende der Kategorie ist an folgendem Zeichen erkennbar: °. Das Bezugsfeld (*B[Gleichaltrige; Welt der Natur, Tiere und Menschen]*) dient der Vergabe von Stichworten; im Paraphrasierungsfeld (*P[Der Traum ihrer Kindheit ... mit jüngeren Kindern.]*) erfolgt die Zusammenfassung der Interpretationseinheit. Damit macht die Auswerterin nachvollziehbar,

was sie unter dem Gesagten versteht. Das Symbol @] zeigt das Ende des Kategorienkopfes und den Beginn des Kategorientextes an.

Die Stichworte können als zweite Kodierungsebene verstanden werden, die kategorienübergreifende Zusammenhänge beschreiben, wie die Stichworte „Verhältnis Unterhaltung – Pädagogik“ und „Erfüllung im Beruf“ aus der vorliegenden Arbeit. Die meisten hier verwendeten Stichworte entsprechen einer Kategorie. So können Textstellen markiert werden, die aufgrund ihrer Hauptaussage einer Kategorie zugeordnet werden, in denen gleichzeitig ein Aspekt thematisiert wird, der auch für eine andere Kategorie von Bedeutung ist. Beispiele dafür sind die Stichworte „Bücher“, „Kino“, „Radio“, „Gleichaltrige“, „Zusammenhang“, „Kinderfernsehimage“, „Teamarbeit“, „Kreativität“ und „Vielfalt“. Die Stichworte „Welt der Natur, der Tiere und Menschen“, „Welt des Konflikts, des Kampfes, der Bedrohung“, „Welt des Reisens“, „Welt des Sports“, „Welt der Kunst“ und „Welt der Schule“ beziehen sich nur auf die Unterpunkte der Kategorie 8, Kindheitstraum, zentrale Phantasie. Ein formatiertes und kategorisiertes Interview ist beispielhaft im Anhang abgedruckt; die Veröffentlichung aller Interviews in kompletter Länge hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Sie sind bei Bedarf bei der Autorin der Arbeit als Datei zu beziehen.

6.2.2 Programmstudie

In der Programmstudie soll an ausgewählten Beispielen untersucht werden, ob sich die Programmziele der Redakteure, die sie aus Erfahrungen aus der eigenen Kindheit ableiten, auch in den Sendungen wieder finden und wie sie dort aufbereitet werden. Damit soll eine Verknüpfung zwischen den verbal formulierten Programmzielen der Redakteure und den konkreten Produkten ihres Schaffens hergestellt werden. Der Programmstudie kommt somit ergänzende Bedeutung im Hinblick auf die Interviewstudie zu. Die Auswahl der Sendungen erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse der Interviewstudie.

Die Vorgehensweise folgt der teilweise modifizierten Fassung der filmischen Inhaltsanalyse nach Michael Schaaf (1980), wie sie in einer Untersuchung von Sendungen zum Kinderfernsehtag der UNICEF zur Anwendung gekommen ist (vgl. Gadinger 2001). Dabei werden in einer Faktensammlung Informationen rund um die Sendung zusammengefasst. So ist es zum Beispiel von Interesse, ob Programme „dann angeboten werden, wenn Kinder auch wirklich zuschauen, also am Vorabend; auch das beste Programm gewinnt seine Relevanz erst durch die Akzeptanz der Kinder selbst“ (Paus-Haase 1997/a, S. 255). Des Weiteren interessieren der Sender, das Sendungsformat, die Anzahl der Folgen sowie die Zielgruppe. Die Frage

nach dem Internetauftritt entfällt für Sendungen aus der Zeit, als das Medium noch nicht existierte oder massenhaft verbreitet war.

Die Beschreibung der Thematik setzt sich aus einer Inhaltsangabe und der Darstellung der pädagogischen Intention zusammen. Die Kombination aus statistischer und morphologischer Methode erfasst alle wichtigen Gestaltungsmittel (Kameraeinstellung und -bewegung; Kulisse und Beleuchtung; Sprache und Geräusche; Musik; Montage), die daraufhin überprüft werden, inwieweit sie Handlung und Aussage der Sendung unterstützen und somit zu ihrer Qualität beitragen. Des Weiteren werden die Erkenntnisse des Stufenmodells der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget (1975) auf die medienspezifischen Präsentationsformen angewendet und die Ergebnisse mit dem Alter der Zielgruppe der Sendung in Beziehung gesetzt (vgl. Sturm 1980, S. 18). „Jedes Kind rezipiert Medienangebote geprägt von seinem kognitiv-emotionalen, sozialen und moralischen Entwicklungsstand und verarbeitet sie individuell in Abhängigkeit von diesen Prozessen. Die Entwicklung des logischen Denkens und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, auch im Hinblick auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eines Kindes, steht dabei im Mittelpunkt“ (Paus-Haase 1998, S. 77; vgl. auch Bachmair 1997/c, S. 49). Zu berücksichtigen ist dabei auch, „daß Kinder im Verlauf ihrer Kindheit eine elaborierte ‚visual literacy‘ entwickeln, mit deren Hilfe sie Fernsehinhalte interpretieren und bewerten; auch das Erkennen unterschiedlicher Genres ist darin eingelagert. Der jeweilige Kompetenzgewinn erfolgt dabei im Zusammenspiel ihrer altersgemäßen kognitiven Entwicklung, dem Erwerb ihres Weltwissens und den Kenntnissen medienspezifischer Präsentationsweisen“ (Paus-Haase 1998, S. 93f; Herv.i.O.).

Den Kern der Untersuchung bildet die Analyse der Darstellungsweise (Inhaltsanalyse), „mit der seit den 30er Jahren die Erfassung und Beschreibung von Medieninhalten angestrebt wird“ (Kübler 1998, S. 507). Durch die Anfertigung eines Storyboards, Einstellungsprotokolls oder – wie im vorliegenden Fall – einer allgemeinen Übersicht über die einzelnen inhaltlichen Abschnitte einer Sendung können einzelne Szenen analysiert und so wiederkehrende thematische Aspekte, Darstellungstopoi oder Gestaltungsklischees (rekurrente Elemente) herausgearbeitet werden. Das Filmprotokoll „dokumentiert den Filmverlauf und ermöglicht es, die Interpretationen daran zu messen, zu überprüfen und nachzuvollziehen. Diese Darstellung dient zur Legitimation der interpretativen Aussagen“ (Volkmer 1989, S. 133), die in starkem Maße subjektive Qualität beinhalten. „Schließlich geht es um Kommunikationsinhalte in Form von Botschaften, von Sinn- und Handlungszusammenhängen“ (ebd., S. 131).

Da es sich in der vorliegenden Arbeit um Kindersendungen handelt, lege ich der Inhaltsanalyse die Qualitätskriterien nach Ben Bachmair (1997, S. 48ff) zugrunde, an deren erster Stelle

die Dramaturgie steht. Kinder können sehr gut zwischen dramaturgisch anspruchsvoll aufbereiteten Sendungen und solchen, die auf einer „Minimal-Dramaturgie mit maximaler kommerzieller Auswertung“ (Beckmann 2000, S. 11) basieren, unterscheiden. Fernsehsendungen werden der Informationsfunktion gerecht, wenn den Rezipienten altersgemäße Sachinformationen geboten werden. Sie erfüllen dann eine Orientierungsfunktion, wenn sie helfen, Zusammenhänge in der sozialen Lebenswelt sowie Gefühle des Kindes zu erklären und soziale Lernprozesse zu intendieren wie „selbständig sein, sich kooperativ verhalten (z. B. zusammenarbeiten), eigene Gefühle und Gefühle anderer kennen lernen (Freundschaft), Regeln des Zusammenlebens einhalten (Ehrlichkeit), Probleme lösen“ (NDR 2000). Unter dem Stichwort „Realitätsbezug“ wird geprüft, ob die Inhalte eine Beziehung zur konkreten Lebenswelt der Kinder aufweisen. Das schließt das fiktionale Element, die Phantasie, nicht aus. „Qualitätssendungen für Kinder sollen auch ein utopisches Moment gelingenden Kinderlebens bzw. Lebens vorstellen ... sie sollten Freiheit, Autonomie, Geborgenheit, Verstehen, Bewunderung, Aufregung und Abenteuer, Ruhe und Gelassenheit zeigen“ (Bachmair 1997/c, S. 50). Mitgestaltungsmöglichkeiten, Interaktivität sind weitere Zeichen von Qualität (vgl. Paus-Haase 1997/b, S. 54), gehören zu modernem Kinderfernsehen (vgl. Müller 2000, S. 21) und bedeuten, dass Kinder nicht nur als Konsumenten, sondern als aktive Mitgestalter angesprochen werden. „Kindersendungen können auch die Aufgabe haben zu kompensieren, was in der aktuellen Welt für Kinder verloren gegangen ist“ (Bachmair 1997/c, S. 50). Kompensation im Sinne von Räumen der Stille und Bedächtigkeit dient dem Ausgleich und als Entschädigung für Reizüberflutung unter dem Motto „schneller, bunter, lauter“. Dabei muss aber auch der veränderten Wahrnehmung von Kindern Rechnung getragen werden: Sie erfassen heute Bilder schneller, sind an farbenreiche Umgebungen gewöhnt und in weitaus größerem Maße als frühere Generationen von einer Vielzahl akustischer Einflüsse umgeben“ (Paus-Haase 1997/b, S. 54). Die Dominanz gewalthaltiger Szenen und/oder die unkritische Darstellung von Gewalt als Mittel zur Lösung von Konflikten mindert die Qualität von Kindersendungen deutlich. Globalisierungstendenzen, Merchandising, Licensing und Product Placement sind kritisch zu beurteilen. Im Gegensatz dazu sind Internationalisierung im Sinne der Einbeziehung der Situation anderer Länder sowie die Berücksichtigung regionaler Aspekte wünschenswert. Darüber hinaus soll Fernsehen im Sinne eines didaktischen Mittels Spaß machen sowie die Entspannungs- und Escapefunktion erfüllen.

Inwieweit postmoderne Qualitätsmerkmale (vgl. Bachmair 1997/c, S. 51) – „kontextualisieren“, „Gestaltungsräume öffnen“, „sich vergewissern“, „Eigensinn der Rezipienten“ und „Eigensinn der Welt“ – in der Analyse zum Tragen kommen, hängt von der Entstehungszeit der

Sendung ab. Sie wurden aufgestellt „angesichts der Rationalität der postmodernen Konsumwelt, die sich erst erahnen lässt: Verdichtung und Beschleunigung, die Wirklichkeit des Scheins und die Welt als textuelles Konstrukt, Individualisierung und Elementarisierung in einem auf Effizienz, Vorhersagbarkeit und Kontrolle angelegten System“ (ebd.). Unter „kontextualisieren“ versteht Bachmair, dass Kinder angesichts des schnellen Wechsels von Genres und Darstellungsformen im globalen Medienmarkt Hilfen brauchen, um sich ihre Lesart für kulturell kontextlose Fernsehangebote anzueignen. Konkret denkt der Autor dabei an die Kennzeichnung der Genres. „Gestaltungsräume öffnen“ bedeutet, dass Fernsehen „die Möglichkeit unterstützt, eigene Themen auszudrücken, soziale Situationen zu schaffen und sich in den vielen unübersichtlichen, sich schnell ändernden Situationen des Alltagslebens zu orientieren“ (ebd.). Das Kriterium „Eigensinn der Rezipienten“ kann zusammen mit der Untersuchung der Dramaturgie abgehandelt werden. Bachmair fordert damit neue Dramaturgien, Formate und Arrangements, die Menschen als fühlende Subjekte und nicht nur als Objekte zeigen (ebd.). Kinder sollen „sich vergewissern“ können anhand von Orientierungshilfen, „die Kinder als diejenigen ernst nehmen, die sich in ihrer eigenen Erlebnisperspektive ihren eigenen Bezugsrahmen schaffen. Die Risikogesellschaft ... gibt den Kindern Freiräume, die zugleich überfordernd und sinnentfremdend sind. In den neuen sozialen Vergesellschaftungsformen – sie reichen von der Fangruppe bis zur Szene, die zunehmend Medienangebote als Kommunikationskern haben – zeigt sich ansatzweise, wie diese Orientierung abläuft“ (ebd.). Ein letztes Kriterium wird von Bachmair „Eigensinn der Welt“ bezeichnet. Demzufolge stehen die stark an Entertainment orientierten Dramaturgien dem Lernen entgegen. Er verweist auf die Vorschulorientierung des Kinderfernsehens, die bedenkenswerte Vorlagen hervorgebracht habe und „postmoderne Nachfolger“ brauche.

Ob Kinder in den Sendungen überhaupt vorkommen und wie sie dargestellt werden (Welche Eigenschaften verkörpern sie? Spielen sie die Hauptrollen oder sind vor allem Erwachsene handlungsentscheidend?) ist ein eigenes Qualitätskriterium, das sich in der UNICEF-Untersuchung bewährt hat. Gleiches gilt für die Frage nach der Darstellung der Geschlechter, denn für die Entwicklung der Geschlechtsrolle suchen Kinder auch Material in den Medien: Werden in den Programmen vor allem Rollenklischees reproduziert, so wie Mühlen-Achs darlegt, oder treten weibliche Figuren auf, die nicht mehr nur fade und reduziert sind, wie Bachmair feststellt (siehe S. 93)? Sind nur Jungen (Männer) zu sehen oder auch Mädchen (Frauen), wer spricht und wer ist aktiv?

In die zusammenfassende Bewertung fließen Faktensammlung, Thematik, Gestaltungsmittel und Darstellungsweise ein, wobei die Sendung als Produkt und nicht als Summe der verschie-

denen Teilbereiche aufzufassen ist (vgl. Lang u.a. 2001, S. 245); Berücksichtigung finden auch Erkenntnisse aus der Sekundärliteratur, wenn vorhanden. Gleichzeitig wird das von dem jeweiligen Interviewpartner formulierte Programmziel, das er in der Sendung verwirklichen wollte, mit dem Analyseergebnis abgeglichen.

7. Ergebnisse

7.1 Interviewstudie

7.1.1 Biographische Rekonstruktionen

Interviewpartnerin 01

Die Redakteurin verbrachte ihre Kindheit in den 60er Jahren in der Bundesrepublik in der Neubausiedlung einer kleinen Kreisstadt. Ihre Eltern, ihren drei Jahre jüngeren Bruder und sich selbst bezeichnet sie als „... sehr schöne Familie ...“ (010035). Sie spricht von einem typischen Schwester-Bruder-Verhältnis mit „Gerangel“ (010038). Für ihre „sorgenfreie“ (010046), „erfüllte“ (010227) und „schöne“ (010047) Kindheit macht sie unter anderem die Tatsache verantwortlich, „... dass man halt einfach tolle Eltern hatte“ (ebd.).

Ihre Freizeit war „...immer ganz spannend, da war Remmidemmi ...“ (010093-096). Draußen spielte sie Tischtennis, Hüpfkästchen, Gummitwist, kletterte auf Bäume und saß im Baumhaus der Jungs. Ihre besondere Vorliebe galt der Beschäftigung mit Tieren: ihre Spuren wurden verfolgt, sie selbst wurden beobachtet, gesammelt und vor allem bemuttert, hübsch gemacht und gepflegt. „... weil Tiere ... natürlich irrsinnig toll“ (010239) waren, wollte sie Tierärztin werden, für Tiere da sein. Mit der Natur hat auch die von ihr als zentral geschilderte Erinnerung zu tun. In der Astgabelung eines alten Eichenbaums liegend erlebte sie Geborgenheit, Gemeinschaft, Einklang mit der Natur und Erholung. Meistens war sie mit ihrer „... Siedlungsclique von vier oder fünf Mädchen...“ (010058) unterwegs.

Zu ihren Beschäftigungen drinnen gehörten entsprechend dem Vorbild der Mutter das Nähen und Häkeln von Puppenkleidern und das Lesen von Märchen (010175), Mädchenbüchern (010173) wie „Hanni und Nanni“ sowie Tierbüchern. Fernseherinnerungen sind unter anderem die Olympiade und Serien wie „Lassie“, und „Der Kurier der Kaiserin“ (010212). Einen großen Eindruck hinterließen bei ihr auch Kinofilme wie „Winnetou“. Sie fantasierte sich in die Rolle N'tschotschis, der Schwester des Protagonisten mit langen Haaren und bestickten Leinenkleidern, oder in andere gut aussehende Frauenfiguren hinein.

Ursprünglich hatte sie weder eine Arbeit mit Kindern noch eine Tätigkeit beim Fernsehen angestrebt, sondern wollte an ihre Tier- und Naturliebe anknüpfen und „... eigentlich ... Biologie studieren, weil das war natürlich meines, da auf meinem Baum sitzen“ (010898). Ihr Weg zum Fernsehen verlief über eine Hospitanz beim Kinderfernsehen. Das Kinderprogramm „... war eigentlich gar nicht so mein Ziel, aber ich habe schon das lieben gelernt (010681), ... weil ich dann auch gemerkt habe, wie anspruchsvoll ... wie vielschichtig ...“ das ist (010689).

Ihre Ziele für das Kinderfernsehen haben sich seit ihrem Berufseinstieg verändert: Während sie zu Beginn den größten Wert auf „den edukativen Bereich“ (010828) gelegt hatte, hat sich in ihrer Programmkonzeption der rein unterhaltende Aspekt sehr erweitert, wobei ihr die Verantwortung für Programminhalte, die ungefiltert von jedem konsumiert werden können, nach wie vor bewusst ist und ihr ebenso die „ethischen Werte“ (010833) sehr wichtig sind, zum Beispiel das Gute im Menschen, helfen, Verbindlichkeit, Glaube an sich selbst, auch mal schwach sein oder verlieren können. Sie spricht Kindern das Recht zu, einfach nur einmal Spaß haben zu dürfen und möchte ihnen angesichts ihrer straffen Zeitpläne und des Leistungsdrucks, dem sie häufig ausgesetzt sind, ein Angebot zum „Abtauchen“ (010856) machen. Natürlich dürften dabei keine schädigende Effekte, Falschinformationen oder falsche Werte vermittelt werden. Ein wichtiger Aspekt ist für sie außerdem, Programm nicht nur für Kinder zu machen, sondern auch zu berücksichtigen, „... wo spricht man dann Zwölfjährige an, oder wo sind Teenager, die hier vielleicht auch gefallen finden, oder wo gucken da mal Erwachsene mit zu?“ (010684). Die Programme sollen also „... familienaffiner sein ...“ (010683).

Sie kann sich vorstellen, dass in ihrer inhaltlich-konzeptionellen Arbeit beim Kinderfernsehen „... vielleicht mehr Persönliches von mir wieder zum Tragen ...“ (ebd.), „... vielleicht mehr aus mir wieder rauskommt...“ (ebd.), seitdem sie sich stärker auf Unterhaltungsgeschichten konzentriert.

Interviewpartnerin 02

Die Probandin wuchs in den 60er Jahren in einem ländlich geprägten Vorort einer Großstadt in der Bundesrepublik auf. Sie erinnert sich an „... ein sehr schönes enges Familienverhältnis ...“ (020027). Die Eltern versuchten sie und ihre zehn Jahre ältere Schwester für ihre Interessen Musik, Literatur und Reisen zu begeistern „und glücklicherweise fiel das auf fruchtbaren Boden“ (020031). Die Töchter wurden in Gespräche und in die gemeinsame Vorbereitung der mehrwöchigen Urlaubsreisen einbezogen. Insbesondere der Vater legte dabei Wert auf Wissensvermittlung und erklärte ihr „... sehr viele Dinge ..., die weder in der Schule noch in der Kinderwelt vorkamen ...“ (020703), so dass sie es spannend fand.

Die Schule bereitete der Probandin keine Probleme. Dort und im Gleichaltrigenkreis machte sie die Erfahrung von Unverstandensein und Neid aufgrund der langen und für die Zeit sehr außergewöhnlichen Reisen. „...in meiner kindlichen Welt war das eine Erfahrung, die nur ich hatte“ (020054). Die Aufbereitung ihres schönsten Ferienerlebnisses mit Dias wurde mit einer Drei bewertet. „Es war eben etwas, was andere als elitär empfanden, und ich fand’s einfach nur schön und interessant“ (020164).

„Eine Welt voll Musik: die Sprache, das Meer, lauter Sinneseindrücke“ (020360), „eine Welt voll Tanz“ (020365), „eine Welt voll Sinnlichkeit“ (020577) und „ein Ball von musischen Eindrücken“ (020366) – mit diesen Bildern beschreibt sie ihr Erleben der mehrwöchigen Urlaubsreisen, ihren zentralen Kindheitserinnerungen. Sie sammelte verschiedene „Perspektiven“ (020381) von kulturellen und musischen Eindrücken; sie spricht auch von einem „Eintauchen“ (020365) und von einem sich „Berauschen“ (020367).

Ihre Freizeit während des Schuljahres war stark auf ihr „häusliches Elternumfeld“ (020210) und auf das, „... was da so an spannenden Dingen passiert“ (ebd.) konzentriert, zum Beispiel die Besuche von Geschäftspartnern des Vaters aus aller Welt. Den Großteil ihrer Zeit nahmen Klavierspiel, Lesen und Radiohören ein. Ihre Lektüre stand in Zusammenhang mit ihren großen Hobbys, dem Reisen und der Musik (Geschichten, die in fremden Ländern spielen, Romanbiografien von Komponisten). Karten und Noten konnte sie lesen, bevor sie lesen lernte. Im Radio hat sie der Schulfunk „ganz doll begleitet“ (020302) sowie Fiktionales. Zusammenfassend kommt sie zu dem Schluss, „... dass ich das Glück hatte, dass viele meiner Interessen auch erfüllt wurden als Kind“ (020400).

Beruflich tendierte sie in die künstlerische Richtung, sie interessierte sich für Schauspielerei, Tanz, Musik, PR und wollte „natürlich was mit Sprachen machen“ (020560). In einem Praktikum beim Kinderfernsehen fand sie die Möglichkeit, all ihre Interessen zusammen zu bringen. „... die Vielfalt ist dann eben das, was mich daran interessiert und nichts anderes“ (020380).

„Kindern keine Grenzen setzen“ (020707, 715, 806), „Unterstreichen der Individualität eines jeden Einzelnen“ (020660), „Offenheit ... auch für Trauriges, auch für Schwieriges, auch für Ungewöhnliches, Unkonventionelles“ (020667), „keinen Konflikt aussparen, alles ansprechen“ (020662) – diese Schlagworte bringen das Programmkonzept der Redakteurin auf den Punkt. „... jeder Figur, ja jedem Raum ... geben“ (020820) bedeutet für sie, in ihren Sendungen keine Themen von vorne herein auszuspüren, nur weil diese aus Erwachsenensicht für Kinder nicht geeignet erscheinen – dies empfände sie als anmaßend Kindern gegenüber und „... ich glaube, was ich wirklich nicht ausstehen kann, ist, wenn Kinder unterschätzt werden“ (020710). Thematisch „... ist einfach alles interessant und spannend, man muss es nur spannend erzählen“ (020707). Gleichzeitig müssen die Inhalte „... eingebettet sein in eine ... vertrauensvolle Welt, so dass man nicht allein gelassen wird mit dem, was einem erzählt wird“ (020708). Mit diesem Konzept möchte sie „auch so ein bisschen gegen den Strich ... bürsten“ (020797) und Konflikte provozieren, um zu inspirieren.

Ausgehend von ihrem Programmziel, Kindern keine thematischen Grenzen zu setzen, stellt sie rückblickend einen Zusammenhang her zu der Erfahrung, dass ihr von ihrem Vater Themen nahe gebracht wurden, „... die weder in der Schule noch in der Kinderwelt vorkamen“ (020703) – zum Beispiel die „Säulen von Cordoba“ –, die bei ihr auf großes Interesse stießen. Diese positiv besetzte Erinnerung „... möchte man ... der Erwachsenenwelt eigentlich eher spiegeln und erhalten ...“ (020400, 401). Es wird also deutlich, dass „... die Art und Weise, wie die Geschichten laufen, ... ganz viel mit mir zu tun (haben; Anm.d.V.), also immer mit dem Unterstreichen der Individualität eines jeden Einzelnen“ (020660). Aus ihren in der Kindheit gemachten Erfahrungen leitet sie auch die Themen „Konflikte austragen“, „Toleranz“ und „Inspiration“ ab. „So diese Welt voller Inspiration, die ist da sicherlich auch gespiegelt“ (020665). Für sie ist es auch „kein Zufall“ (020666), dass eine ihrer Sendungen „so multikulturell ausgelegt ist“ (ebd.).

Interviewpartnerin 03

Probandin 03 stammt aus einer Großstadt in der Bundesrepublik; ihre mittlere Kindheit datiert in den 60er, 70er Jahren. Da beide Eltern berufstätig waren, wurde sie am Nachmittag entweder vom Großvater oder einem Kindermädchen betreut, die mit ihr Ausflüge, zum Beispiel in den Zoo, unternahmen. Mehrmals pro Woche verbrachte sie die Nachmittage bei ihren Großeltern am Stadtrand. Zur Familie gehören auch zwei jüngere Brüder, wobei der Altersunterschied zum Jüngsten zwölf Jahre beträgt. Wenig Bezugspunkte bestehen auch zu dem dreieinhalb Jahre jüngeren Bruder; das Verhältnis „... war schon eher so ein bisschen rauflustig ... und jeder wollte sich da durchsetzen, aber nicht ungut irgendwie ...“ (030015).

Ihre Kindheit hat sie „... so in Erinnerung als sehr unbeschwert und dass eben immer jemand da war, der also wirklich sich so bemüht hat, ja, alles Mögliche zu zeigen und eine schöne Zeit zu machen“ (030023). Bei den Großeltern spielte sie mit den Nachbarskindern draußen in der Natur „... und es gab immer zwei Gruppen und wir haben immer Cowboy und Indianer gespielt, eigentlich ‚Winnetou‘ – ‚Winnetou‘ war so das Größte ... es war einfach unheimlich spannend, und man hat es wirklich so, ja, gelebt, muss ich echt sagen“ (030028, 040).

„...ich war natürlich furchtbar verliebt in ‚Winnetou‘ ...“ (030057) – deswegen gehörten die Filme zu ihren Lieblingsgeschichten. „Winnetou 3“ kann sie aus Verzweiflung über den Tod ihres Helden nicht anschauen. Geschichten, ob aus Büchern oder aus dem Fernsehen, faszinieren sie grundsätzlich; Radio und Kino spielen keine besondere Rolle. Neben den „Lindgrens“ „frisst“ sie sich durch die „Blytons“ (030061) und Ähnliches; obwohl sie von den teils grausamen Fotos schockiert ist, wirft sie immer mal wieder einen Blick in den „Stern“, den die Eltern abonniert haben. Als Lieblingsserien nennt sie unter anderem „Daktari“, „Flipper“,

„Raumschiff Enterprise“ und „Salto mortale“. Aus den zwei zuletzt genannten Serien leiten sich ihre Wunschvorstellungen ab. Ein „ganz großer Kindheitstraum“ (030101) von ihr war die Vorstellung, einmal ins All zu fliegen – noch heute bezeichnet sie „Raumschiff Enterprise“ als ihre „absolute Lieblingsserie ...“ (030066). Außerdem möchte sie Dompteurin werden, weil ihr das Jet-Set-Leben der Zirkusfamilie und insbesondere die Rolle der „Tiger-Lilly“ aus „Salto mortale“ gefällt.

Eine wichtige Rolle in Sachen Wertevermittlung („... Toleranz, Mitgefühl, solche Dinge, Nächstenliebe im klassischen Sinne“ (030347)) spielten für sie ihre Großtante und die katholische Mädchenschule, die sie besuchte; von Bedeutung für sie war auch eines ihrer Kindermädchen, das großen Wert auf Bildung legte. Schulisches Lernen fiel der Probandin immer sehr leicht und machte ihr Spaß.

Ihre ursprünglichen beruflichen Vorstellungen beziehen sich auf eine Tätigkeit am Theater (Schauspielerin, Theaterkritikerin) oder auf den Bereich Journalismus. Durch eine Anstellung in der Marketingabteilung eines Fernsehsenders „... merkte ich, Fernsehen ist schon mein Ding“ (030182). Zum Kinderfernsehen kam sie „wie die Jungfrau zum Kind!“ (030123), indem sich der Fernsehsender, für den sie arbeitete, zu einem Familien- und schließlich zu einem Kindersender entwickelte. Sie war aber „... sehr schnell dann doch wirklich begeistert“ (030133), auch deshalb, weil der Beruf „sehr, sehr vielfältig“ (030138) ist, „...es gibt aus aller Herren Länder die unterschiedlichsten Dinge ...“ (ebd.).

Mit den von ihr verantworteten Kindersendungen möchte sie „... den Kindern so ein bisschen unbeschwertes Vergnügen und unbeschwertes Aufwachsen geben ...“ (030191). Das Programm muss für sie „... in erster Linie spannend und unterhaltsam sein, aber es gibt eben genügend Unterhaltungen, die auch Werte transportieren“ (030222), Werte wie „... Gleichberechtigung, Toleranz, so in die Richtung, miteinander umgehen, Konfliktlösung, solche Dinge, Selbstwertgefühl“ (030197). Ihr Bewusstsein, neben Spannung und Unterhaltung auch Inhaltliches zu vermitteln, hat im Laufe ihrer Tätigkeit für das Kinderfernsehen zugenommen. Mit dem Ziel, unbeschwertes Vergnügen zu bieten, knüpft sie an die positiv besetzte Erfahrung, „...wie ich als Kind aufgewachsen bin und was ich da so gemacht hab' ...“ (030191) an. Sie findet, dass die heutige Realität „...nicht mehr so idyllisch ist und auch gerade im Fernsehen alles andere als idyllisch ist ...“ (030192) und möchte vor diesem Hintergrund Kindern etwas bieten, „...was einerseits ihnen heute Spaß macht und was sie jetzt nicht langweilt, was aber nicht irgendwie altmodisch ist, aber was eben trotz allem auch Werte vermittelt“ (030193). Auch bei den Werten bezieht sie sich auf Erfahrungen aus ihrer Kindheit. „Toleranz, Mitgefühl, solche Dinge, Nächstenliebe im klassischen Sinne ...“ (030347) wurden ihr

von ihrer Großtante und in der katholischen Mädchenschule vermittelt. Ausgehend von dem Einfluss, den Fernsehfiguren und -inhalte auf sie selbst hatten, geht sie davon aus, dass Fernsehinhalte bei Kindern etwas bewirken können. „Also ich denk schon, dass Kinder Beispiele brauchen für Verhaltensweisen und für, ja, eben für Werte so im klassischen Sinne und das kann auch eine Zeichentrickfigur sein, wenn es von den Eltern, den Geschwistern oder den Klassenkameraden nicht kommt“ (030297).

Ein weiteres Ziel von ihr ist es, Kinder zum Mitdenken und Mitlernen aufzufordern, Programme anzubieten, die Kinder ernst nehmen, indem ihnen etwas gezeigt wird, was einen wirklichen Wert hat.

Interviewpartnerin 04

Die mittlere Kindheit von Probandin 04 spielte sich in einer mittelgroßen Stadt ab (Bundesrepublik, Anfang 30er Jahre). Mit ihren Eltern verband die Probandin, die als Einzelkind groß wurde, „... eine sehr glückliche liebevolle Beziehung“ (040010), allerdings war die familiäre Situation vom Tag der Machtergreifung Hitlers an „... ständig geprägt von dieser Bedrohung von Außen“ (040013). Da der Vater seinen politischen Widerstand offen artikulierte, wurde er 1933 umgehend vom Beamtendienst suspendiert und musste sich zweimal wöchentlich bei der Geheimen Staatspolizei (Gestapo) melden. Die Familie verlor so gut wie alle Kontakte zu Freunden und Verwandten, die dem Vater verantwortungsloses Verhalten und Gefährdung seiner Familie vorwarfen. Die Interviewpartnerin bezeichnet diese Jahre wiederholt als „bedrückend“ (040063; 040164) und „schwer“ (040182). Im Alter von acht, neun Jahren war sie „voll eingebunden in diese schwierige häusliche Situation“ (040028). Die Probandin vermutet auch, „... dass es für meine Mutter ein ganz schweres Leben war“ (040124). Einen Gegenpol zu dieser Welt der Bedrohung stellten für die Redakteurin die Ferienaufenthalte auf der großelterlichen Mühle mit Wirts- und Bauernhaus, Hunden und Wiesen dar. Im Alltag aber wirkte sich das väterliche Verhalten auch auf ihr Leben aus.

X[040030] A[Ich habe kaum Kontakt gehabt mit anderen Kindern.]

X[040227] A[Da war ich ganz arm dran, ich war da ganz arm dran, ich war da ganz isoliert.]

Spiele mit anderen Kindern fanden ausschließlich in der Schule statt. Beim Theaterspiel auf dem Pausenhof „... war ich immer ganz entscheidend dran beteiligt, weil ich eigentlich immer die Hauptrolle spielen musste“ (040256). Das Theaterspiel begleitete sie durch das gesamte Studium hindurch. Die Schule bereitete ihr „überhaupt kein Problem“ (040211), ihr Lieblingsfach war Mathematik, „... neben Musik und Deutsch, neben diesen künstlerischen Fächern ...“ (040118).

Ihr Vater, den sie als sehr dominant (040124), streng und gründlich (040204), als einen schwierigen Mann (040181) und gleichzeitig als einen „... ungeheuer dynamischen und künstlerischen Menschen“ (040113) bezeichnet, weckte auch bei ihr ein großes Interesse am künstlerischen Ausdruck und förderte sie darin. Das Klavier war für die Probandin „... ein ganz wesentliches Stück meines Lebens“ (040187). Sie träumte davon, „... Pianistin zu werden“ (040280); sie, „... ein dickes hässliches Kind ...“ (040334), wollte so schön und erfolgreich wie die berühmten Pianistinnen sein. Deren Abbildungen in den Illustrierten hatte sie beim Klavierüben aufgeschlagen neben sich liegen.

Darüber hinaus haben Medien eine untergeordnete Rolle gespielt: Fernsehen gab es noch nicht und über Bücher konnte sie aufgrund der Kriegssituation nicht verfügen. Mit Lesen begann sie erst in der Jugendzeit, in der sie auch ihren ersten Kinofilm sah. Das Radio war für sie negativ besetzt, da ihr Vater verbotenerweise den Londoner Sender hörte und damit die ganze Familie in Gefahr brachte.

Während der Schulzeit überlegte sie, Mathematikerin zu werden. Nach dem Abitur gehörten die Arbeit als Dramaturgin, Lektorin oder Zeitungsredakteurin zu ihren beruflichen Alternativen. Auf Vermittlung ihres Doktorvaters kam sie als „Frau der ersten Stunde“ zum Fernsehen. Nachdem sie zunächst in anderen Ressorts gearbeitet hatte, wurde ihr die Leitung des neu aufzubauenden Nachmittagsprogramms, zu dem auch das Kinderprogramm gehörte, angetragen. Sie fand die Aufgabe interessant, weil sie neu war.

Auf die Frage „... wie mache ich Kinderprogramm, kann ich ganz schwer drauf antworten“ (040738). Das Programm sei von dem abhängig gewesen, was auf sie zugekommen sei, und von den Kollegen, mit denen sie zusammen ein Programm aufbaute. Andererseits kann die Probandin „... genau sagen, was wir nicht wollten“ (040645): „... wir wollten nie jemand belehren“ (040506), „... ein Bildungsprogramm machen“ (040505), „...wir wollten einfach schöne Sendungen machen. Und haben gefunden, die Belehrung kommt von alleine“ (040509, 510).

Der Begriff Belehrung ist für Probandin 04 sehr negativ besetzt im Sinne von etwas, „... was wie ein Kaffeewärmer überstülpt ...“ (040646). Die Redakteurin wollte „... Fantasie wecken, wir wollten Interesse wecken und waren immer der Meinung, dass eine gute Sendung in jedem Fall immer eine lehrreiche ist“ (ebd.). Gute Sendungen – ihr zufolge solche, „... die Kinder interessieren können, ihrer Phantasie entsprechend“ (040644) – sind in jedem Fall lehrreich.

Probandin 04 stellt rückblickend keinen Zusammenhang zwischen konzeptionellen Überlegungen für das Kinderprogramm und Erfahrungen in ihrer eigenen Kindheit her. Sie vermutet,

dass „unterschwellig“ (040815) wahrscheinlich jeder „eigene Dinge“ (040814) in seinen Programmen verwirklicht, hält diesen Ansatz aber grundsätzlich „... für einen ganz gefährlichen Weg ...“ (040798). Für sie sei immer die Hinwendung zum Zuschauer im Mittelpunkt gestanden, um die unterschiedlichen Erwartungen von Kindern aus unterschiedlichen Jahrzehnten zu erfassen (040803, 804). „Denen kann ich mit meinem Kindheitstraum nicht kommen“ (040805).

Interviewpartnerin 05

Die Zeit von ihrem siebten bis elften Lebensjahr verbrachte sie Anfang der 60er Jahre bedingt durch den Beruf des Vaters in Indien; ursprünglich stammte sie aus der Bundesrepublik. Sie lebten dort bei der Fabrik, die der Vater aufbaute und die eineinhalb Autostunden von der nächsten Großstadt entfernt lag. Der Auslandsaufenthalt „war für die ganze Familie ... eine sehr wichtige Zeit ...“ (050009), „... das schmiedet die Familie unendlich zusammen“ (050029). Sowohl das Verhältnis zu ihrer wenige Jahre älteren Schwester als auch das zu ihren Eltern, vor allem zu ihrer Mutter, bezeichnet sie für diese Zeit als sehr intensiv. Die Eltern förderten sie in Bezug auf Bildung und vermittelten ihr das Gefühl, sie ernst zu nehmen. So erhielt sie wichtige Aufgaben bei der Vorbereitung der gemeinsamen Ausflüge.

Der tägliche einstündige Schulunterricht, den die Mutter der Probandin und ihrer Schwester erteilte, erwies sich als so effektiv, dass sie mit Abstand die Beste in der englischen Schule war, die sie später besuchte. So hatte sie viel Freizeit, die mit dem Entdecken der neuen Kultur ausgefüllt war. Sie interessierte sich für die Fabrikproduktion und kümmerte sich um die Tiere; dabei lernte sie unter anderem, Schlangen zu häuten. Durch den Kontakt mit den einheimischen Hausangestellten lernte sie englisch sprechen und lesen. Ihre ausgeprägte Lesefreude umfasste neben Abenteuer- und Geheimnisbüchern 30 Bände „Karl May“ und „... sehr viel so englische Mädchenbücher ...“ (050081). „Stern“, „Quick“ und „Revue“ las sie „intensiv“ (050070), um sich über gesellschaftliche und politische Ereignisse in Deutschland zu informieren (zum Beispiel Mauerbau). Fernsehen und Radio gab es während ihres Auslandsaufenthaltes nicht. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland war Fernsehen für sie vor allem ein Familienerlebnis, „... das habe ich immer sehr genossen ...“ (050262). Sie erinnert sich an Märchen- und Musikschallplatten sowie gelegentliche Kinobesuche mit den Eltern. Bedingt durch die abgeschiedene Wohnlage in einem fremden Land war ihr Leben „... vor allem von Erwachsenen geprägt ...“ (050028), den Eltern, ihren Freunden und den Hausangestellten. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland „... war das nicht so nett, weil ich etwas altklug war und bestimmte Dinge, die meine Klassenkameraden interessierten, interessierten mich überhaupt nicht ...“ (050031).

Die Interviewpartnerin erinnert sich an zwei Vorstellungen, in die sie sich immer wieder hineinphantasierte. Zum einen an die Rolle einer Krankenschwester, die anderen Menschen hilft. Zum anderen wollte sie genauso sein wie ihre Tanzlehrerin: eine gut aussehende, erfolgreiche indische Tänzerin und Schauspielerin.

Auch für ihren Berufswunsch Journalistin – die Interviewpartnerin interessierte sich des Weiteren für das Filmemachen und Public Relations – stand ein Vorbild Pate, die Journalistin Oriana Fallaci. Durch eine Gemeinschaftsproduktion ihrer Stamm- und der Kinderredaktion lernte sie das Kinderfernsehen kennen und wechselte dorthin, weil ihr die vielfältigen Möglichkeiten gefielen und sie überdies keine Lust mehr auf die „... unglaubliche Chauwigesellschaft ...“ (050173) in der vorhergehenden Redaktion hatte.

Kinderfernsehen soll unterhaltend und lehrreich für das Leben sein: „Wie man mit Freunden umgeht, wie man aufwächst und vom Kind zum Erwachsenen wird und wie es ist, wenn – was weiß ich – ein geliebtes Tier stirbt und alle diese Dinge, die das Leben eines Kindes ausmachen“ (050192). Sie möchte Kinder informieren und ihnen damit gleichzeitig Deutungsmöglichkeiten „...für das Leben und für die Menschwerdung ...“ (050242) geben, ihnen „... die Welt erklären, so dass Kinder sie verstehen können ...“ (050198). Es soll darüber hinaus „... ein Fernsehen sein, das eben diese Anschauung bietet, die Kinder halt nicht selbst immer haben“ (050194). Weitere Ziele von ihr sind, Fernsehereignisse für die gesamte Familie zu schaffen und Kinder ernst zu nehmen, indem ihnen etwas zugetraut wird und sie herausgefordert werden, zum Beispiel mit Quizfragen, die für Kinder nicht zu einfach sind und gleichzeitig Spaß bereiten. Im Hinblick auf das Kinderfernsehangebot möchte sie große Flächen bieten, den deutschen Kinderfilm fördern sowie die Zielgruppe der „Lückekinder“ (050218), die zwischen Kinder- und Jugendlichendasein angesiedelt sind, gezielt ansprechen.

Probandin 05 stellt auf mehreren Ebenen einen starken Zusammenhang zwischen Programmzielen und eigener Kindheit her. Da nur wenige Kinder so wie sie in ihrer indischen Kindheit „exotische“ Primärerlebnisse haben können, möchte sie Anschauungen, die in der direkten Lebenswelt der Kinder nicht möglich sind, über das Fernsehen vermitteln (050194). Ihr Anliegen, Familienfernsehereignisse zu schaffen, ist in der Erfahrung begründet, dass sie das gemeinsame Fernsehschauen mit den Eltern als sehr schön empfand (050266). Fernsehen soll repräsentieren, was für sie früher Bücher bedeuteten: Unterhaltung und Lernen für das Leben (050192). Deswegen möchte sie auch „... Nachrichten im Sinn des Wortes machen, nämlich dass man Dinge weitergibt, nach denen man sich auch richten kann...“ (050198).

[050258] A[Das ist auch etwas, was ich mitgenommen habe, ich möchte mit dem, was ich tue ..., Kinder immer genau so ernst nehmen, wie ich als Kind ernst genommen worden bin

mit meinen Fragen und meinen Anliegen aber einfach auch mit meinem Bemühen, mich zu produzieren, auch eine Rolle zu spielen in diesem Familienzusammenhalt.]

X[050259] A[Ich glaube, dass dies für Kinder sehr wichtig ist, denn manchmal habe ich das Gefühl, das dies vielleicht ein bisschen zu kurz kommt.]

Interviewpartnerin 06

Bundesrepublik, Ende 50er Jahre: Die Probandin wuchs in einer Stadt in einem Haushalt mit den Eltern, ihrer anderthalb Jahre jüngeren Schwester und der Großmutter auf. Da der Vater aufgrund seiner Berufstätigkeit nur am Sonntag zu Hause war, handelte es sich unter der Woche um einen „Frauenhaushalt“ (060022).

Mit ihrer Schwester hat sie vor allem dann gespielt, wenn sie sowieso im Haus sein mussten, zum Beispiel am Abend. Tagsüber hatte „... meine Schwester ... eine Freundin mit der sie sehr viel Puppen gespielt hat. Und ich war lieber draußen und habe also dann mehr mit den Jungs gespielt ...“ (060013, 014). Auf dem Gelände hinter dem Haus standen Fußball, Völkerball sowie „Räuber und Gendarm“ auf dem Programm. Um beim Fußballspiel der Jungs mitmachen zu dürfen, musste sie sie mit dem Ball erpressen, der ihr gehörte. Sie setzte sich also gegen die Jungengruppe durch, weil sie „...all diese Aktivitäten und dieses Draußensein und dieses etwas Wagen, wie die Jungs eben auch machen wollte – und ich konnte es ja auch zum Teil machen“ (060061). Zu ihren Wunschvorstellungen gehörte auch, sich „...für Gerechtigkeit einzusetzen, also, ja, den Unterdrückten zu helfen oder so was ...“ (060078). Außerdem wollte sie „...eine andere Erwachsene werden, als das, was ich da vor mir gesehen habe ...“ (060091). Angebote für ihre Wunschträume erhielt sie zum Beispiel in „Pippi Langstrumpf“, „...denn das war ja ein ganz anderes Mädchenbild, dieses wild sein dürfen, dieses stark sein, das war natürlich ein Traum, also das hat sich mir sofort festgesetzt, das fand ich wunderbar“ (060046). Bei der durch ihren Vater inspirierten Karl-May-Lektüre „... da bin ich eigentlich ja dann in diese Männerrolle geschlüpft und dann in die Welt gereist und hab als ‚Winnetou‘ oder als ‚Kara Ben Nemsi‘ dann da diese Abenteuer gemacht ... überhaupt hab ich mich ganz oft eigentlich so mit männlichen Figuren identifiziert ...“ (060058). Als wichtige Lektüre in diesem Alter bezeichnet sie auch Märchen.

Am Fernsehschauen gefiel ihr der Aspekt des gemeinsamen Erlebens am besten. Mit der Familie sah sie Fußball, Samstagabendshows oder Krimis. Sie mochte auch Geschichten wie „Lassie“, bei denen „... man sicher sein konnte, dass das gut ausgeht, das Gute siegt und dass immer Hilfe im rechten Moment kommt“ (060041) oder „Bonanza“, „... weil da so ein Familienzusammenhalt war“ (060044).

Ursprünglich wollte sie Lehrerin werden, merkte aber während des Studiums, dass sie gerne Publizistik mit Pädagogik verbinden würde und wurde bei einem Praktikum beim Kinderpro-

gramm darin bestätigt, „... weil für mich sofort klar war, dass hier Informationen unterbringen mit Geschichten erzählen verbunden sein musste“ (060114) und weil im Kinderprogramm viel Verschiedenes angeboten wird. Zudem stimmten die Programmziele der Kinderfernsehredaktion, in der sie zunächst freie Mitarbeiterin und dann Redakteurin wurde, genau mit ihren Vorstellungen überein.

Grundsätzlich kommt in all ihren Programmzielen der Wunsch zum Ausdruck, für Gerechtigkeit zu sorgen. Für mehr Chancengleichheit durch die Förderung der kognitiven Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen benachteiligter Kinder. Und für eine gerechtere Rollenverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern, indem Kinder durch Geschichten, die von ihrer Klugheit und ihrer Pffiffigkeit handeln, ermutigt werden, ihren eigenen Willen zu spüren und diesen auch umzusetzen. Da sie immer auf die aktuellen Problemstellungen reagieren möchte, haben sich ihre Zielsetzungen im Laufe der Zeit verändert. Heute geht es ihr zufolge eher um „... das sich konzentrieren, oder bei einer Sache bleiben, oder Verantwortung für etwas übernehmen, was einem wichtig ist ...“ (060144), die Sorge von Kindern, von den Eltern geliebt zu sein, Toleranz und Umwelt.

Ihre Programmziele möchte sie als Bildung verstanden wissen, woran auch die Tatsache nichts ändert, dass Kinder am besten mit unterhaltsamen und spannenden Geschichten erreicht werden. Beides schließt sich nicht aus. Wenn Geschichten „... keinen Nutzen haben, ist es das Geld nicht wert, es auszugeben“ (060134).

Redakteurin 06 sieht einen Zusammenhang zu ihrem zentralen Kindheitswunsch nach Gerechtigkeit. Ihre Programme sollten anders sein, „... als was ich in meiner Kindheit erlebt habe – in den fünfziger Jahren war ja noch so eine Vorstellung bei den Erwachsenen, dass Kinder keinen eigenen Willen zu haben hatten, ja, die mussten machen, was die Erwachsenen sagen und sich anpassen“ (060129). Die Erinnerung an den streng-autoritären Erziehungsstil ist negativ belegt, so negativ, dass sie daraus den Wunsch entwickelte, den kleinen Zuschauerinnen und Zuschauern ihrer Sendungen eine entgegengesetzte Botschaft mit auf den Weg zu geben. Sie möchte „... Geschichten erzählen, wie Kinder ihren Willen spüren und auch sich dafür einsetzen, das, was sie vorhaben auch zu erreichen“ (060130). Ihr Kindheitswunsch, „...mich für Gerechtigkeit einzusetzen, also, ja, den Unterdrückten zu helfen oder so was ...“ (060078) bewirkt auch, dass sie ein Angebot für die machen möchte, „... die da sonst wenig Zugriff zu (zu Bildung; Anm.d.V.) haben“ (060115). Sie sieht es nicht als Zufall, dass sie „ganz schnell“ (060116) zum Team einer Sendung kam, „...die sich auf die Fahnen geschrieben hatten, die sozialen Kompetenzen zu fördern. Und das war eigentlich das, das war genau

das, wo mein Herz schlug, wie wir vorhin die Idee hatten, für diese Gerechtigkeit zu sorgen“ (060116, 117).

Interviewpartnerin 07

Interviewpartnerin 07 verbrachte von ihrem vierten bis achten Lebensjahr eine „wilde“ (070023) und „freie Kindheit“ (070024) in einem Dorf in der Bundesrepublik der 60er Jahre. „... es gab fast keine Autos, die Kinder konnten überall rum rennen und es war auch nicht kontrolliert, man konnte in den Wald und zu den Gänsen und zu den Kaninchen und man hat die merkwürdigsten Leute kennen gelernt ... Landstreicher zogen da durch“ (070022, 023). Im Alter von acht Jahren zog sie in eine „ordentliche Kleinstadt“ (070024), in der „... aber auch ... im Vergleich mit Kindheit heute ... noch viel mehr Freigelände ringsherum“ (ebd.) zur Verfügung stand.

Das Verhältnis zu ihren Eltern bezeichnet sie als „sehr, sehr gut“ (070053, 056). Beide dachten sich Geschichten für sie und ihre Geschwister aus, lasen ihnen vor und gestalteten Landschaftselemente für die Eisenbahn. Das Verhältnis zu ihrem zwei Jahre jüngeren Bruder bezeichnet sie als gut, „... aber man hat sich natürlich auch gestritten, ... aber auch viel miteinander gespielt ...“ (070051). Im Alter von achteinhalb Jahren bekam sie eine kleine Schwester, die sie als „Puppenersatz“ (070061) betrachtete.

In der Schule ist sie „immer sehr gut zurechtgekommen“ (070328), vor allem der Kunstunterricht hat ihr gefallen. Während sie bis zu ihrem achten Lebensjahr „... mehr mit Jungs befreundet ...“ (070304) war, mit denen sie sich auch prügelte, wurden in der folgenden Zeit drei Mädchen ihre besten Freundinnen (070293). Sie standen für einen in der Nachbarschaft wohnenden Modefotografen Modell, spielten Hüpfkästchen, Gummitwist und mit Puppen. Mit ihrem Bruder bastelte sie häufig an der Eisenbahn. Ansonsten war sie draußen mit Rollschuhen oder Fahrrad unterwegs. Nachdem sie jahrelang einen Phantasiehund gehabt hatte, verwandelte sich ihr Fahrrad in ihrer Vorstellung in ein Pferd, mit dem sie die Rallyestrecke entlang galoppierte. Eine alte Glasfabrik war für sie „ein magischer Ort“ (070218), an dem sie nach Glasschätzen suchte. Sie stellte sich vor, „... dass ich fliegen könnte, fliegen und zaubern“ (070127). Ein weiterer Wunsch von ihr war es, als Verlagsmitarbeiterin Bilderbücher zu gestalten. Inspiriert dazu wurde sie einerseits durch ihren Vater, der Schriftsteller war und in einem Verlag arbeitete, und andererseits durch ihre kunsthandwerklich begabte Patentante, die sie in Museen mitnahm und zu kreativem Tun ermunterte.

Die Probandin hat sehr früh und sehr viel gelesen, „Krimis zum selber Raten“ (070166), „... alles was abenteuerlich und spannend war, Mädchengeschichten weniger oder auch später“ (070170). Die Krimirätsel hörte sie auch jeden Sonntag im Kinderfunk. Fernsehen „... hat

mich tief fasziniert ...“ (070029), allerdings war sie schon zwölf Jahre alt, als ihre Familie ein Fernsehgerät anschaffte. Ihr erster Kinofilm über die Urwaldabholzung von Grzimek hat sie so deprimiert, dass sie keine Lust mehr auf Kino hatte. Wesentlich später sah sie „Der Schatz im Silbersee“ und war begeistert.

Von ihren beruflichen Vorstellungen, der Arbeit in einem Verlag oder als Fernsehjournalistin, verwirklichte sie letztere. Bei ihrer Entscheidung, zum Kinderfernsehen zu wechseln, spielten mehrere Faktoren eine Rolle: Die Möglichkeit, an den Kindheitswunsch, Geschichten für Kinder zu erzählen und an „... eine sehr glückliche Kindheit, eine sehr phantasievolle Kindheit ...“ (070198) anzuknüpfen, der stärker werdende Bezug zu Kindern im eigenen Leben sowie die Chance, mit einem von ihr geschätzten Vorgesetzten etwas Neues anzufangen.

In ihren Programmen mit „zauberhaft-magischen Anklängen“ (070214) möchte die Redakteurin Kindern einen Weg von der Realität in die Phantasie ebnen. Dies soll durch einen „geheimnisvollen Ort“ (070215) geschehen, womit sie an ihre eigene Kindheit anknüpft, in der sie sich selbst von geheimnisvollen Orten wie der alten Glasfabrik angezogen fühlte. Das Programm muss spannend sein, denn sonst „... kann man auch Kinder nicht begeistern“ (070268). Sie verfolgte das Ziel, „... Geschichten von glücklicher Kindheit ...“ (070259) zu erzählen „...und vielleicht klingt da auch etwas von meiner eigenen Kindheit mit an und die Welt, meine Kindheitswelt war jetzt also nicht so idyllisch, sie war auch eben nicht so, ja, so normiert wie Kindheit oft heute ist, wo so wenig Freiräume bleiben, wo so viel geordnet ist, und das spürt man in diesen Büchern auch noch, das da nicht alles geordnet ist“ (ebd.). Wichtig ist ihr auch, dass es sich um „warmherzige Geschichten“ (070258) handelt, das heißt dass bei den Figuren „... über ihren Streit, den sie natürlich immer haben, doch immer diese Zuneigung zueinander spürbar bleibt“ (070263). Deutungsmöglichkeiten geben, „Welt- oder Lebenserfahrung weitergeben“ (070230) bedeutet für sie, Geschichten aus dem Alltag von Kindern aus der Perspektive von Kindern so humorvoll zu erzählen, „...dass alles, was tatsächlich irgendwie schrecklich und elend ist, sich durch diese Geschichten in etwas verwandelt, wo man merkt, na ja, das ist eben das Leben, das ist so und dann kann man auch darüber lachen und damit kann man auch zu recht kommen“ (070254). Dieser Wunsch resultiert aus ihrer Erfahrung, die sie als Kind mit den zahlreichen Märchen gesammelt hat, die ihre Mutter erzählt und denen sie selbst Deutungsmöglichkeiten entnommen hat. Bei ihrer Arbeit hat sie insbesondere kleine Kinder im Auge, für die sie sich schon als Kind interessierte. Als Kind wollte sie „... später im Kinderbuchverlag arbeiten und tolle Bilderbücher machen ...“ (ebd.).

Interviewpartnerin 08

Das kleine Städtchen in der Bundesrepublik, in dem Probandin 08 in den 60er Jahren aufwuchs, war verschlafen und konservativ geprägt. Als Beispiel dafür nennt sie die strenge Trennung der Spielkameraden nach Konfessionen. Sie erinnert sich aber auch, „... dass wir ... relativ frei aufgewachsen sind“ (080004). Häufig spielte sie mit den Kindern, „... die man auf der Straße getroffen hat oder mit den Geschwistern ...“ (080012). Mit ihren drei Brüdern, die nur wenig älter sind als sie, stehen Fußballspielen, Rollschuhlaufen und Bollerwagen-Rennen auf dem Programm. Besonders beliebt war der Aufenthalt auf einem Baustofflager hinter ihrem Haus, wo sie „... Höhlen gebaut haben, da waren immer so Bretterstapel, auf denen wir herum geklettert sind und so etwas alles“ (080005). Mit den Mädchen auf dem Schulhof waren Gummitwist, Sing- und Kreisspiele angesagt. Im Alter von sieben Jahren bekam sie noch eine kleine Schwester, die sie als ihre „zehnte Puppe“ (080020) betrachtete – sie spielte „... viel und ewig lang mit Puppen ...“ (ebd.). Die Kinder werden von der Mutter und einer Haushaltshilfe versorgt, da der Vater unter der Woche unterwegs war.

Im Fernsehen sah sie die Kindersendungen ihrer Zeit wie „Sport, Spiel, Spannung“ mit Klaus Havenstein und „Basteln mit Tante Erika“. Sie las „wie ein Weltmeister“ (080035) „... ganz viele so typische Sachen, ‚Nesthäckchen‘ und so was habe ich dann gelesen“ (080037). Außer „Siegurt, der Ritter“, der den Bildungsansprüchen der Eltern genügte, waren Comics zu Hause nicht vorhanden. „Pippi Langstrumpf“ „... fand ich natürlich super toll...“ (080062). Ins Kino ging sie sehr selten.

Einen besonderen Eindruck machte das Buch „Die Höhlenkinder“ von Sonnleitner auf sie. Die Geschichte, in der sich Kinder auf der Flucht durchschlagen und mit Erfindergeist und Geschick in der Natur überleben, „... hat mir unheimlich imponiert...“ (080063). Immer wieder spielte sie mit ihrer Freundin, wie es wäre, wenn sie ganz ohne Hilfsmittel in der Wildnis auskommen müssten. Sie stellte es sich schön vor, selbst Erfindungen zu machen „... und dann habe ich mir gedacht, könnte ich das eigentlich, könnte ich so etwas erfinden oder wie würde ich mich verhalten, was hätte ich denn gemacht, in der Situation“ (080202). Wichtig bei diesen Szenarien ohne fließend Wasser und Strom war die Überzeugung: „Wir kriegen das als Kinder alleine hin“ (080390).

Eine weitere Kindheitsphantasie war inspiriert durch den Fluss, an dem sie wohnte, und durch die Schiffe; „... der Gedanke, der mich daran fasziniert hat, (war; Anm.d.V.) so dieses ein bisschen Vagabundieren, aber trotzdem hat man sein Nestchen dabei, seine Familie, weil das war mir auch immer wichtig. Aber trotzdem hat man immer Ortswechsel, sieht was Neues und man ist halt irgendwie unabhängig“ (080109, 110). Auf die Zukunft bezogen ist ihr

Wunsch, einmal Kinderärztin oder Kindergärtnerin zu werden. „Also ich weiß immer, dass ich gedacht habe, wenn ich mal groß bin, dann hab ich viele Kinder, das wollte ich immer schon gerne, und ich hab einen Beruf, der hat etwas mit Kindern zu tun ...“ (080101).

Dieser Gedanke bleibt bis nach der Schule aktuell. Sie nahm ein pädagogisches Studium auf und arbeitete bei medienpädagogischen Projekten mit. Über ein Praktikum und eine Hospitantz erhielt sie schließlich eine Stelle beim Kinderfernsehen.

Interviewpartnerin 08 will in ihrem Programm die Neugier von Kindern auf Natur, Umwelt und Technik wecken und vorantreiben, indem sie „... einen Spaß an der Sache ...“ (080339) vermittelt. Kinder sollen ermutigt werden, selber Fragen zu stellen, selber nach draußen zu gehen „...und vor allen Dingen ausprobieren, und wie funktioniert das und wie geht das und kann ich das eigentlich auch selber mal machen?“ (080349). Dieser Grundgedanke „... fügt sich natürlich gut, auch wenn Sie jetzt so sagen von wegen Biographie, dass man denkt, genau in das ein, was ich auch selber erlebt habe und gut finde“ (080352). Die Idee des selber Ausprobierens, „... kleine Experimente, das ist einfach ein schöner Gedanke und das fügt sich schon gut in diese Phantasien ein, weil ich das als Kind selber unheimlich gerne gemacht habe, halt auch so Sachen, ausprobieren, rumprobieren, Abenteuer erleben“ (080362). Verbindungslinien verlaufen insbesondere zu der von ihr als Kind gepflegten Phantasievorstellung, in einer Welt ohne technische Errungenschaften und ganz auf den eigenen Erfindungsreichtum gestellt überleben zu müssen. Auch mit der Formulierung „Also der Kreis schließt sich doch irgendwie“ (080354) spielt sie auf den Bezug an, der zwischen dem von ihr gestalteten Kinderprogramm und ihren eigenen Kindheitserlebnissen besteht.

Ein weiteres Ziel von ihr ist es, im Kinderprogramm zumindest einige ihrer Idealvorstellungen wie „... Gedanken von Toleranz, von miteinander leben oder von Respekt ...“ (080313) umzusetzen, und zwar „... ohne dass man mit dem moralischen Zeigefinger kommt ...“ (080314), sondern indem „... man eine schöne Geschichte hat und dann sozusagen gute Zutaten hat, die solchen Idealvorstellungen entsprechen ...“ (080314).

Interviewpartnerin 09

Ihre Kindheit verbrachte Probandin 09 in der ehemaligen DDR zu Beginn der 60er Jahre. Mit ihren Eltern, zwei Großmüttern, einer Großtante und ihrem 13 Jahre älteren Bruder lebte sie am Rande einer Stadt. Beide Eltern waren beruflich viel unterwegs, verhielten sich ihren Anliegen gegenüber „... sehr aufgeschlossen, waren auch sehr tolerant“ (090171) und übertrugen ihr sehr viel Eigenverantwortung, zum Beispiel die Verwaltung ihres Geldes im Alter von 13 Jahren. Wenn sie nur gut argumentierte, genoss sie in diesem „behüteten Freiraum“ (090183) große Handlungsfreiheit, die sie voll ausnutzte. Dies führt sie auf die Tatsache zurück, dass

sie aufgrund eines Hüftfehlers in der frühen Kindheit über lange Phasen „... sehr viel Zeit im Gips ...“ (090026) verbringen musste. In diesem Lebensabschnitt hatte sie „... keine Möglichkeit, nach draußen zu gehen und zu so einem Gipskind kommen auch wenig Kinder und spielen mit dem“ (ebd.). Die älteren Haushaltsmitglieder legten zudem großen Wert auf Ruhe und „... mein Bruder wurde dann irgendwie mein Guru, das war noch der jugendlichste von allen da, klar“ (090028). Nach ihrer Genesung änderte sich ihr Leben:

X[090039] A[Ich glaube, ich habe da alles so nachgeholt, was ich gelegen habe vorher, hab ich dann da an Wildheit nachgeholt.]

Weil sie die Spiele der anderen Mädchen „recht langweilig“ (090062) fand, organisierte sie sich mit ihrer Freundin in einer großen Jungsclique, mit der sie entweder im nahegelegenen Wald auf Abenteuersuche ging oder auf dem Hof der benachbarten Universität Studenten beobachtete. Zusammen mit zwei Jungs gründete sie eine Detektei, um einen der Studenten zu beschatten – ihr großer Kindheitstraum war es, Detektivin zu werden, dies wollte sie „ganz ganz unbedingt“ (090192). Da sie große Freiheiten hatte, konnte sie den Student quer durch die Stadt verfolgen. Ihre einzige Auflage war es, am Abend pünktlich zu Hause zu sein.

In einer anderen Frage aber hatten die christlich geprägten Eltern genaue Vorstellungen. Zum Leidwesen der Probandin verboten sie ihr die Mitgliedschaft in der Freien Deutschen Jugend (FDJ) und schickten sie in den Religionsunterricht – „... das hab’ ich gehasst wie die Pest und hab’ getan was ich konnte, um dem zu entweichen und entsprechend hab’ ich quasi dagegengesetzt ...“ (090161). Für die Teilnahme am Religionsunterricht wurde sie zudem von einer Lehrerin zusammen mit zwei anderen Kindern vor der ganzen Klasse an den Pranger gestellt. Gegen die Außenseiterrolle lehnte sie sich mit aller Kraft auf und ertrotzte sich schließlich ein Abonnement der FDJ-Kinderzeitschrift „Frösi“.

Durchsetzungsvermögen bewies sie auch gegenüber den Jungs aus ihrer Klasse, mit denen sie sich häufig prügelte, wenn etwas ihrem Gerechtigkeitsinn entgegenlief.

X[090284] A[Aber das habe ich erst ganz, ganz spät kapiert, dass das (sich zu prügeln; Anm.d.V.) nicht so gut ist und dann habe ich mich dann entschlossen, ich werde jetzt ein Mädchen, das war ein sehr mühsamer Prozess.]

X[090291] A[Na ja, so mit zehn ungefähr, zehn, elf, als mir viele Menschen gesagt haben, als Mädchen macht man das aber nicht, da habe ich dann erst gedacht: wie jetzt, warum eigentlich nicht, darf man als Mädchen nicht Gerechtigkeit empfinden – so mit diesen Worten habe ich es mit Sicherheit nicht gedacht, aber als es so sehr viele sagten, dachte ich dann doch, da muss was dran sein.]

Lesen konnte sie bereits vor der Schule. Sie erinnert sich an ungarische Märchen und in Zusammenhang mit ihrem Detektivspiel an Agatha Christie. Ihre Lieblingsfigur im Fernsehen war „Pittiplatsch“, „... weil der frech war, der hat Dinge gemacht, die nicht so ganz glatt gebürstet waren ...“ (090124). Abends versuchte sie heimlich, das Erwachsenenprogramm mitzuschauen, vor allem „007“ oder „Jack Temple“. Im Kino sah sie regelmäßig russische und tschechische Märchenfilme. In ihrem Lieblingsfilm, „Die Prinzessin mit dem goldenen Stern“ geht es um eine wunderschöne Prinzessin, die sehr abenteuerlustig ist. Radio spielte in ihrem Elternhaus nur in Zusammenhang mit klassischer Musik eine Rolle.

Zunächst verfolgte sie ihren Wunsch, Medizinerin zu werden. Bald setzte sich jedoch ihr künstlerisches Interesse durch – schon während der Schulzeit war sie in einer Studententheatergruppe aktiv und war dafür von der Schule befreit worden – und sie bewarb sich erfolgreich um ein Fernsehvolontariat. Sie strebte an, später einmal Dokumentarfilme für Kinder zu machen, weil ihr bewusst war, „...ich habe ein Sendungsbewusstsein, und bei Erwachsenen kommt das nicht, das kann man lassen, und eigentlich muss man sowieso bei Kindern anfangen, wenn man was ändern will in dieser Welt, muss man bei Kindern anfangen“ (090304).

In ihren Sendungen möchte die Probandin Kindern Alternativen zu bekannten und eingefahrenen Wegen zeigen (090311), sie möchte verschiedene Handlungsmöglichkeiten vorstellen und Kinder dadurch ermutigen, ihren eigenen Weg zu suchen und zu wagen. Die Redakteurin spricht auch von „Kinder in ihrem Ich bestärken“ (090313). Erreichen möchte sie dies über ein lustiges Programm, „... weil ich glaube, dass ich über Humor und über Lachen das meiste lerne ...“ (090339). Sie selbst hatte in ihrer eigenen Kindheit immer versucht, ihre Vorstellungen durchzusetzen und war von ihren Eltern darin unterstützt worden. In ihrem Bemühen ließ sie auch in Konflikten mit den Eltern selbst nicht nach. Sie sagt von sich, „... dass ich immer noch abenteuerlustig bin, dass ich immer noch nach irgendwelchen neuen Wegen suche ...“ (090375) und genau dazu möchte sie die Zuschauer befähigen.

Hinsichtlich der Gestaltung einer Sendung ist es ihr wichtig, in Zeiten immer größerer Beschleunigung auch einmal „... einen Schnitt stehen zu lassen“ (090352).

Interviewpartnerin 10

In kleinstädtischem Umfeld wuchs Probandin 10 als Einzelkind auf. Ihre mittlere Kindheit spielte sich Ende der 30er Jahren ab; nach dem Zweiten Weltkrieg gehörte ihre Heimatstadt zur ehemaligen DDR. Dass sie aufgrund der Berufstätigkeit ihrer Eltern viel Zeit bei den Großeltern verbringen musste, war ihr recht. Ihren Vater beschreibt sie als ernst und streng, die Mutter hingegen als lebhaft und phantasievoll, „... zwischen denen hat es manchmal etwas heftig gerumst ...“ (100056) „... und bei den Großeltern fand ich die Geborgenheit, die

ein Kind braucht“ (100005). Neben harmonischen Familienverhältnissen sehnte sie sich nach Geschwistern. „... der Traum meiner Kindheit (war es; Anm.d.V.), einen großen Bruder zu haben“ (100220).

Die Interviewpartnerin bezeichnet sich als zurückhaltendes, stilles und ängstliches Kind, das häufig allein oder mit jüngeren Kindern spielte. Nachbarbabys im Kinderwagen ausfahren „... das war ja meine ganze Wonne“ (100240). Stundenlang konnte sie sich die schönsten Geschichten um Knöpfe, Stoffreste und Blumen herum ausdenken. Sehr gern und häufig spielte sie Theater. Sie erinnert sich auch an Kreis- und Laufspiele auf der Straße und an Stunden mit ihrer Freundin im Garten. Mit zahlreichen häuslichen Pflichten waren die Nachmittage bei der Großmutter ausgefüllt, die Lesen als Zeitverschwendung betrachtete. Davon ließ sich die Probandin aber nicht beeindrucken, zumal ihre Mutter auch viel las, und suchte sich ihr Lesematerial überall. Dazu gehörte typische Mädchenliteratur wie „Das braune Lenchen“, in dem das Bild eines lieben und artigen Mädchens dargestellt wurde. Häufig schmökerte sie auch in Fachbüchern, obwohl sie vieles noch nicht verstand. Sie dachte sehr gern über Sprache nach und schämte sich, wenn die etwas derbe Großmutter Fremdwörter falsch aussprach. In der Schule, die sie gern besuchte, traf sie auf einen Lehrer, der das schüchterne Kind zum Mitmachen ermutigte.

Im Radio war für sie die „Kinderstunde mit Dr. Ilse Obrig“ wichtig; „getreulich“ (100252) bastelte sie nach, was darin vorgestellt wurde. Im Rahmen der Jungmädelsvereinigung musste sie an den wöchentlichen Kinovorführungen teilnehmen, bei denen vor allem militaristische und antijüdische Filme gezeigt wurden, die sie sehr abstießen.

Ab der fünften Klasse orientierte sie sich an einer Freundin, die weniger ängstlich war. Sie selbst wurde mutiger und „aufmüpfig“ (100224), hatte Helden wie „Störtebecker“ und „Lederstrumpf“ (100225) und war von dem Wunsch erfüllt, sich für Gerechtigkeit einzusetzen. Dem Vorbild der Freundin folgend wurde die Interviewpartnerin Kindergärtnerin; schon zuvor im Pflichtjahr „... konnte ich meinen Drang, mich um Kinder zu kümmern, richtig ausleben“ (100278). In den neu gegründeten Arbeiter- und Bauernakademien sah sie ihre Chance: „... also ich werde keine falschen Wörter mehr gebrauchen ... und ich werde alles erfahren, was die Mädels ... vom Gymnasium in der Schule gelernt hatten“ (100605). Während des sich anschließenden Studiums kam sie über freie Mitarbeit zunächst zum Kinderrundfunk, dann zum Kinderfernsehen.

X[100656] A[Und da habe ich eben gemerkt, dass ich das, was ich damals als Kindergärtnerin praktisch geübt habe, Kinder an mich heran zu ziehen, dass mir das zugute kam, denn die Kinder haben ihre Umwelt völlig vergessen, das ging gut.]

Grundsätzlich wollte sie „... die Kinder, na, sagen wir mal zu den menschlichen Tugenden erziehen ... Achtung der Arbeit anderer zum Beispiel, nicht zerstören, was andere Menschen machen, Anerkennung, mutig sein, ehrlich sein, hilfsbereit sein“ (100782). Die wichtigsten Ziele von Probandin 10 im Kinderfernsehen waren es, Kinder zu ermutigen, ihren eigenen Weg zu gehen und „...dem Zuschauer Mut zu machen, Fragen zu stellen“ (100698). Indem ein Querdenker in der Sendung Probleme sehr umständlich löst, möchte sie die Phantasie der Kinder anregen, über einen eigenen Weg nachzudenken. Insbesondere wollte sie schüchterne Kinder ansprechen, die eine Ermutigung brauchen. Sie selbst war ein sehr zurückhaltendes Kind gewesen, für dessen Selbstvertrauen die Unterstützung des Lehrers und das Vorbild der Freundin wichtig waren. Das Ziel, vor allem ängstlichen und benachteiligten Kindern etwas zu vermitteln, ist auch in Zusammenhang mit ihrem Kindheitswunsch, für Gerechtigkeit zu sorgen, zu sehen. Einen Niederschlag im Programm fanden ebenso die Stoff- und Knopfspiele aus ihrer Kindheit.

X[100011] A[Und wenn ich das jetzt vorwegnehme, in meinen späteren Sendungen, in x2, habe ich aus Stoffen also Schlenkerpuppe und Knuddelhund entwickelt, das geht vermutlich auf meine Erinnerung aus der Kindheit zurück, weil mich fasziniert hat, später dann, als ich in der Arbeit und erwachsen war, was man mit einfachen Dingen anfangen kann, was die Phantasie um so eine Stoffpuppe herum bauen kann, selbst wenn die eben nur zwei Knopfaugen hat und durch Bändchen gebunden war.

X[100012] A[Und auch diese Knopfschachtel, die habe ich später, haben wir in x2 Knopfgeschichten gemacht.]

X[100013] A[Mir fiel das wieder ein und haben dann mit dem x22 mit x3 solche Geschichten dann ins Bild gesetzt.]

X[100014] A[Also, es besteht ein Zusammenhang.]

Unter gestalterischen Gesichtspunkten erachtete die Probandin Pausen als sehr bedeutsam, das heißt die Abwechslung von ruhigen und lebhaften Elementen. Ihr Programm soll auch Spaß machen, „... aber ich muss wissen, wo es hinführt, wozu“ (100707).

Interviewpartnerin 11

Interviewpartnerin 11 wurde als Tochter eines Landarztes Ende der 50er Jahre in einer Kleinstadt in der ehemaligen DDR groß. Sie hat zwei wenig ältere und eine zehn Jahre jüngere Schwester „...und ich war so der Wildfang, also die Wilde, ich war die Ungezähmte. Ich durfte, ich habe im Schatten meiner großen Schwestern, hatte ich meine Freiräume“ (110050). Ihr Vater war mit ihr weniger streng als mit den älteren Töchtern „...und ich bin so ein Mensch, ich suche mir meine Freiräume ...“ (110052).

Dadurch, dass ihr die Schule sehr leicht fiel, hatte sie viel Freizeit, in der sie vor allem mit anderen Kindern draußen war. Sie spielte häufig mit Jungs, „... die Mädchen waren mir zu

weich“ (110062). Sie erkämpfte sich die Position des stellvertretenden Häuptlings in ihrer Indianergruppe durch ihre Leistungen im Bogenschießen. „Wir wollten alle so sein wie Tokaito“ (110082), stark „... und geschickt und klug und gewandt und weise ...“ (110087). Der Indianer aus „Die Söhne der großen Bärin“ genoss in der ehemaligen DDR ungefähr die Bekanntheit und Bedeutung wie „Winnetou“ in der Bundesrepublik. Häufig kamen über Sommer auch ihre zahlreichen Cousins und Cousinen zu Besuch. Sie bauten Weitsprunggruben und Rennstrecken, kletterten auf Bäume, fuhren Rollschuhe und Fahrrad, im Winter Schlittschuhe und Ski. In Bewegung zu sein war sehr wichtig für sie, ebenso wie die Abenteuerspiele im Wald, bei denen sie sich in Panzerlöchern Höhlen bauten, denn „...gefährlich hat Spaß gemacht“ (110036).

Häufig hat sie sich nachmittags „... zu meinem Vater ins Auto gesetzt, und wir sind über Land gefahren, und ich bin mit ihm hingefahren zu den Leuten nach Hause“ (110006), um „... zu gucken, wie die Leute so leben ...“ (110194). „Ich habe dadurch Milieus gesehen ...“ (110007), „... das war wirklich toll mit den Leuten, dieses, wo die gelebt haben, Sie können sich das nicht vorstellen“ (110210). Sie war sehr neugierig „... und dieser Drang, immer weiter zu fahren, gucken, was hinter dem Horizont ist, das muss ich auch als Kind schon gemacht haben“ (110220). Dieser Handlungswunsch liegt auch ihrem Kindheitstraum zugrunde, „Weltreisende zu werden“ (110225). Ihre vielgereisten Eltern und ihre Großmutter veranstalteten häufig Diaabende.

X[110234] A[Und da wollte ich überall hin und da gab's dann nur eins: Beruf.]

Unterstützt wurde diese Vorstellung von ihrem Vater, der ihr früh das Landkartenlesen beibrachte und einen Ausflug mit ihr in einen großen Hafen unternahm – für sie eine halbe Weltreise.

Als Lieblingsbuch und -hörspiel gibt sie „Kalle Blomquist lebt gefährlich“ an. Sie las alle Bücher von Astrid Lindgren und viele Märchen; ihr Vater trug abends regionale Geschichten in Mundart vor. Im Fernsehen sah sie vor allem Spielfilme, die als Testprogramm am frühen Nachmittag liefen. Im Kino wurden vor allem russische Partisanenfilme gezeigt.

X[110433] A[Also meinen Traum von der Weltreise wollte ich mit meinem Beruf verbinden und deswegen hab ich Dokumentarfilmregie studiert.]

Kinderfernsehen war eigentlich nicht ihr Ziel.

X[110471] A[Dann hab ich eines Tages gemerkt, guck mal an, Kinderfernsehen ist überhaupt gar keine Notlösung.]

X[110472] A[Im Gegenteil, du kannst alles miteinander verbinden, du kannst deine Fantasie voll ausleben, das wird immer mehr.]

Probandin 11 war als Kind „... immer unheimlich neugierig...“ (110216), „... neugierig, wie die Leute leben“ (110215) und hat von der Möglichkeit, in „... fremde Milieus ...“ (110215) hineinzuschauen, ausgiebig Gebrauch gemacht. Mit ihren Dokumentationen über Kinder und Erwachsene möchte sie „... bei Kindern Neugier ... wecken auf die Welt ...“ (110479), sie dazu anregen, die Welt zu „... untersuchen, hinter die Dinge (zu; Anm.d.V.) kriechen“ (110480). Gleichzeitig ist es ihr ein Anliegen, die Neugier der Kinder mit realen Lebensgeschichten von jungen und alten Menschen, die ein spannendes Leben führen oder etwas Besonderes können, zu befriedigen. In ihren Portraits möchte sie Kindern vor allem die „einfachen“ (110431) und „kleinen“ (110432) Erwachsenen und Kinder vorstellen, die „Geschichten am Wegesrande“ (ebd.), da sie als Kind bei den Hausbesuchen mit ihrem Vater die bereichernde Erfahrung gemacht hatte, dass nicht nur berühmte Persönlichkeiten Interessantes und Berichtenswertes zu erzählen haben.

Die Redakteurin vertritt außerdem die Meinung, dass Kinder einen Helden brauchen, „... sie brauchen einen, den sie toll finden“ (110507). Auch dieses Ziel leitet sie aus einer Erfahrung als Kind ab:

X[110508] A[So wie ich Kalle Blomquist toll fand, so müssen sie Harry Potter toll finden.]

X[110509] A[Kinder brauchen den Guten, den Helden, der kann Ecken haben, Macken haben, Kanten haben, der muss es schwer haben, aber die brauchen einen Helden.]

Alle Geschichten, die sie im Fernsehen erzählt, sollen spannend sein und zu Herzen gehen (110507). Die Probandin thematisiert auch die politische Dimension ihrer Tätigkeit: Sie verfolgte die Strategie, Pionierveranstaltungen möglichst zu vermeiden, und wenn diese unumgänglich waren, der Geschichte dennoch einen eigenen Akzent zu verleihen.

Interviewpartnerin 12

Ehemalige DDR, Mitte der 50er Jahre: Bis zu ihrem achten Lebensjahr wuchs die Probandin in einem Dorf auf, anschließend zog die Familie in eine Kleinstadt um. Sie hat eine zehn Jahre ältere Schwester und einen fünf Jahre älteren Bruder, die beide keine oder nur eine kleine Rolle in ihrer Freizeit gespielt haben. Das Verhältnis zu Geschwistern war gut, das zu den Eltern, beide berufstätig, war „auch in Ordnung“ (120023); die Mutter, eine relativ einfache Frau, legte Wert auf Bildung und schulische Leistungen.

Ihre Freizeit verbrachte die Probandin mit den Nachbarskindern, Mädchen und Jungen gemischt, auf der Straße und in der Natur um das Dorf herum mit „...rennen, laufen, Ball spielen, sehr viel Ball spielen ...“ (120061), außerdem erwähnt sie Hüpf-, Hochzeits-, Doktor-

und Kaufmannsspiele. Puppen mochte sie nicht besonders. Ihre beste Freundin war die schlechteste in der Klasse und stammte aus einer Umsiedlerfamilie mit neun Kindern „...und das war für mich war das interessant“ (120055).

Nach dem Umzug fand sie schnell wieder Anschluss und nahm gern die dortigen Angebote wie Turnverein und Kino an. Sie erinnert sich an Märchen- und Kriegsfilme; Fernsehen gab es noch nicht. Hörspiele im Radio fand sie „sehr schön“ und „sehr spannend“ (120129). In der Tageszeitung interessierte sie sich für die Kinderecken und hatte ein Abonnement der jeweils ihrem Alter entsprechenden Kinderzeitschrift wie „Atze“ oder „Frösi“. Sie las sehr gerne Märchen- und Abenteuerbücher und kannte auch alle Romane und Sachbücher aus dem großen Bücherschrank des Vaters. Dort stand auch der „Sophokles“ in lateinischer Sprache und den „... hab’ ich gelesen, obwohl ich ja kein Wort verstanden hab’, das fand ich interessant, nur so dieses, diese“ (120197). Sie schrieb gern Aufsätze und lernte freiwillig Gedichte auswendig – „... Sprache hat mir immer gefallen“ (120194). Lernen machte ihr Spaß und sie ging gern zur Schule.

Die Interviewpartnerin glaubt nicht, dass es eine bestimmte Vorstellung, einen zentralen Wunsch in ihrer Kindheit gab.

X[120218] A[... für mich ist Kindheit wirklich Weite, also Landschaft, also Landschaft, die kein Ende hat irgendwie.]

X[120219] A[Das ist auch in der frühen Kindheit so gewesen und auch später so, in x2.]

X[120220] A[Man kuckt aus dem Fenster und sieht nur Wiesen und Wälder und irgendwie die Weite, die ja nicht immer, also ich hab das auch nicht immer als nur schön empfunden oder als Freiheit, sondern es macht auch melancholisch.]

In Geschichten identifizierte sie sich meistens mit Figuren, die jemandem halfen.

X[120256] A[Also wenn schon Prinzessin, dann natürlich jemand heiraten aus dem Niederen.]

Da sie keinen entsprechenden Studienplatz für ihre berufliche Wunschrichtung Theater bekam, ging sie in Richtung Journalismus, wobei ihr allerdings das Interesse an einer künstlerischen Arbeit umso bewusster wurde. Aus diesem Grund strebte sie auch eine Stelle beim Kinderfunk oder Kinderfernsehen an.

X[120320] A[So dieses Künstlerische, außerdem das Kinderprogramm ist ja auch am meisten von den Normalprogrammen im Fernsehen am meisten künstlerisch, wenn man nicht in die Dramaturgie will.]

X[120321] A[Das gibt’s ja im Fernsehen nicht, aber wenn man nicht in die, wie heißt das alles, Vorabendprogramme oder Fernsehspielabteilung möchte, dann ist die Kinderabteilung doch breit, da kann man viel machen, viel Verschiedenes machen.]

Ihr Ziel beim Kinderprogramm war es, Kinder zu unterhalten. „Ich wollte, also ich war, hatte keinen pädagogischen Ansatz, sondern wirklich Unterhaltung, Spaß“ (120340). Im „... weitesten Sinn ...“ (120387) dachte sie auch an Erziehung, „also an Charaktereigenschaften natürlich, soll man nicht brutal sein, soll man den, den Nachbarn – man muss ihn ja nicht lieben, aber man muss ja anständig mit ihm, sich zu ihm verhalten und da natürlich. Also diese ganze Breite an emotionalen Eigenschaften und moralischen, das das war ja auch in Ordnung“ (120388, 389). In ihrer Zielgruppe sieht sie „... keine besonderen Menschen ...“ (120378).

X[120379] A[Kinder sind nicht kritischer, Kinder sind nicht anspruchsvoller, Kinder sind eben auch Konsumenten und man muss sie eben auch, man muss ihre Interessen kennen und man muss, finde ich, ganz natürlich rangehen an diese Altersgruppe, oder überhaupt an Kinder.]

Einen Zusammenhang zu Erfahrungen aus ihrer Kindheit sieht die Interviewpartnerin nicht.

Interviewpartnerin 13

Ihre Kindheit verbrachte die Probandin Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre in der ehemaligen DDR. Mit ihren Eltern und ihrem vier Jahre jüngeren Bruder lebte sie in einer Siedlung außerhalb einer Stadt. Sie hatte ein sehr gutes Verhältnis zu ihren Eltern, die sich sehr um die Kinder bemühten; sie spricht von einer „... sehr sehr schönen Kindheit“ (130197).

Die Nachmittage verbrachte sie im Hort. Ihre Freizeit abends und an den Wochenenden spielte sich vor allem draußen ab, im Wald und an den Seen, wo sie zusammen mit den anderen Siedlungskindern mit dem Fahrrad unterwegs war und „viel Freiheit dadurch eigentlich auch gehabt“ (130052) hat. Mit den Jungs spielte sie „ständig“ (130046) Fußball und im Winter Eishockey, ging gern zum Schwimmen und war in der Tennis- und Handballmannschaft aktiv. Ihr Wunsch, professionell Eiskunstlauf zu machen, wurde von den Eltern nicht unterstützt, da sie dazu in ein Internat gemusst hätte. Sport war das große Hobby der Interviewpartnerin, sie ist sich aber nicht sicher, ob sie davon träumte, Leistungssportlerin zu werden, denn „... da hätt’ ich ja auch in dem Alter mich schon auf was richtig spezialisieren müssen, um wirklich realistisch diesen Traum haben zu können und ich glaube, da ich das nie gemacht habe, hab ich auch den nicht“ (130249). Mit Begeisterung verfolgte sie Radioübertragungen von Sportereignissen, zum Beispiel von der Friedensfahrt, der in der ehemaligen DDR eine sehr große Bedeutung zukam. Auch bei den Pionieren nahm sie sportliche Angebote wahr.

Radio spielte für sie eine sehr große Rolle. Bevor es Fernsehen gab hörte sie regelmäßig den „Abendgruß“ und die „Kinderstunde“. Nachdem ein Fernseher in der Siedlung angeschafft worden war, sah sie Sendungen wie „Meister Nadelöhr“ und „Meister Briefmarke“. Sie ging regelmäßig ins Kino, hat aber keine konkreten Erinnerungen an Filme. Ihr wurde viel vorgele-

sen und sie las auch selbst sehr gern, vor allem Abenteuerbücher und ungarische Bücher, sowie die ihrem jeweiligen Alter entsprechenden Kinder- bzw. Jugendzeitschriften, die die Eltern für sie abonniert hatten.

Im Laufe der Schulzeit entwickelte sie den Wunsch, Lehrerin zu werden. Sie verband damit das Ziel, für Kinder da zu sein und „... das Beste für die versuchen zu machen“ (130240). Sie wollte auch, „eine schöne eigene Familie haben und vertraut sein mit vielen Kindern ...“ (ebd.), „weil ... Kinder das Wertvollste sind, was eine Gesellschaft hat ...“ (130238).

Da es keinen entsprechenden Studienplatz gab, wick sie auf Journalismus aus und kam zum Fernsehen. Ob sie sich dort bewusst für das Kinderfernsehen entschied oder zugeteilt wurde, kann sie nicht mehr genau sagen. In die Politikredaktion wollte sie nicht, auch nicht in die Sportredaktion, für die sie sich eigentlich sehr interessiert hätte; sie wollte der Konkurrenz dort – das war „... in der DDR wirklich die Strecke, wo man in der DDR wirklich Ellenbogen gebraucht hätte, ... da gab's Westreisen ...“ von vornherein aus dem Weg gehen.

Ihr Ziel im Kinderprogramm ist es, die Sendungen „...so bunt, so vielfältig, so raffiniert sag ich jetzt mal in Anführungsstrichen, eben so interessant zu gestalten, dass die Kinder das auch sehen, also das war ja natürlich unser Anliegen, dass diese Sendungen gesehen werden“ (130319). Gleichzeitig ist für sie ein pädagogischer Anspruch im Kinderfernsehen selbstverständlich, „... selbst wenn ich Comedy mache, ... muss es ja irgendwo eine Botschaft haben und irgendwo eine Moral ..., da muss man schon ein paar Wertvorstellungen haben“ (130406). Mit ihren Sendungen verband sie die Absicht, „Verhaltensweisen für sozialistische Persönlichkeiten“ (130326) weiterzugeben, „... heute könnte man sagen, zu anständigen Menschen zu erziehen, wenn man das sozialistische weglässt, und dann waren das Themen wie Mut, Abenteuertum, gibt's heute noch Abenteuer, wo gibt's die, nur zusammen sind wir stark ...“ (ebd.). Große Freude bereitete ihr die Redaktion von Comedysendungen.

„Sicher gibt's einen Zusammenhang, wie man selber aufgewachsen ist ...“ (130361) und den Inhalten, die man für die Kindersendungen entwickelt. Sie spricht in diesem Zusammenhang von ihren Vorlieben, „... dass man Bücher liebt, dass man ein gewisses Verhältnis zum Theater hat oder auch, eben auch zu Sport ...“ (ebd.) und betont noch einmal, „... klar das fließt ganz bestimmt mit ein in die eigene Arbeit ...“ (ebd.). Insbesondere hat sie ihre „... Sportstrecke bedient ohne Ende“ (130308), zum Beispiel indem sie, wenn es in der Sendung um Vorbilder gehen sollte, Sportler eingeladen hat. Auf diese Weise lernte sie ihre Idole kennen, deren Wettkämpfe sie schon als Kind am Radio mitverfolgte. Allerdings ist ein Zusammenhang mit der eigenen Kindheit kein „... ständiger Maßstab ...“ (ebd.) und sie weist auch auf die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens in ihrer Kindheit und in der Zeit, in der sie

im Kinderfernsehen anfang, hin. Die politische Haltung, die sie von ihren Eltern vermittelt bekam, wollte sie auch im Programm umsetzen, aber nie „... plakativ, also sagen wir mal, den Kindern soll's gut gehen, das war unser Anspruch, den Kindern soll's in diesem Land gut gehen, dafür brauchen sie nicht immer ständig schreien, DDR ist das Größte ...“ (130337).

Interviewpartnerin 14

Die Kindheit von Probandin 14 spielte sich Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre am Rande einer großen Stadt in der ehemaligen DDR ab. An ihren Vater, der starb, als sie acht Jahre alt war, hat sie kaum Erinnerungen. Ihre 20 und sieben Jahre älteren Brüder hatten für ihre Kindheit wenig bis keine Bedeutung. Sie wuchs „... sehr wohlbehütet ...“ (140034) von ihrer Mutter, zu der sie ein sehr gutes Verhältnis hatte, auf. Im Haus lebten noch eine Tante und eine Großmutter, die für sie sorgten, da ihre Mutter berufstätig war. Ihre Mutter beschreibt die Interviewpartnerin als einfache Frau, der die Bildung ihrer Tochter sehr wichtig war. An sich war ihre Erziehung „...bis auf so ein paar Prinzipien, ... nicht klauen und immer lieb sein und artig sein und so was ...“ (140123) sehr locker und so „...hab ich natürlich alles probieren können, was ich wollte, bin leider nirgends geblieben. Also ich habe jede Sportart durch, jedes Hobby durch, Briefmarken sammeln und was eben, was man alles so macht, hab' aber nichts bis zu Ende geführt, sag' ich jetzt mal“ (140123, 124).

Mit den Mädchen und Jungen aus der Nachbarschaft ist sie gern „... durch die Gegend gestromert ...“ (140056), die nur lose besiedelt war, „... da kannst du natürlich viele Streiche machen ...“ (140033); sie erinnert sich auch an Hüpfspiele, Rollschuh- und Fahrradfahren. Häufig fuhr sie auch die Babys aus der Straße spazieren. Eines ihrer „Lieblingsspiele“ (140142) war es, ihre Tante und Großmutter zu unterrichten, „...weil ich wollte mein Leben lang eigentlich Lehrerin werden“ (ebd.).

X[140153] A[Ja, und ich glaube, also ich kann mich erinnern, dass viele Mädchen Lehrer werden wollten, das muss so ein Traumberuf gewesen sein.]

Sie ging sehr gern zur Schule, mochte die Lehrer „und ich hatte einen tollen Klassenlehrer ab dritte bis achte“ (140160). Ihr Lieblingsfach war Deutsch, sie schrieb gern Aufsätze und lernte freiwillig Gedichte. Ab der dritten Klasse besuchte sie aufgrund ihrer guten Noten eine Sprachenschule, deren Nachmittagsangebote wie Sport oder Russischclub sie gerne annahm.

Sie las auch sehr gern, vor allem Mädchenbücher; sie vermutet, dass sie auch die „Frösi“ abonniert hatten. Obwohl relativ früh ein Fernsehgerät in der Familie vorhanden war und sie auch regelmäßig ins Kino ging, kann sie sich an konkrete Sendungen oder Filme nicht mehr erinnern. Radio hatte für sie keine Rolle gespielt.

Nachdem sie wiederum aufgrund sehr guter Leistungen an eine Schule mit pädagogischer Zusatzausbildung delegiert worden war, schien sich ihr Berufswunsch Lehrerin zu realisieren. Schließlich verlor sie aber das Interesse und wollte beruflich in Richtung „Mode“, „Modejournalismus“ gehen und bewarb sich erfolgreich um ein Fernsehvolontariat, um im Anschluss daran, so sah es eine Regelung in der ehemaligen DDR vor, Journalismus studieren zu können. Nach Studienabschluss wurde sie der Kinderredaktion zugewiesen, obwohl sie lieber für das Jugendfernsehen gearbeitet hätte.

Als erstes Ziel im Hinblick auf ihr Programm nennt sie, „... dass es den Kindern Spaß gemacht hat ...“ (140411); „moralische Werte“ (ebd.) sollten auch vermittelt werden.

X[140423] A[Na ja, wir haben so die ganz niederen Werte schon auch genommen, also dass du nicht stehlen darfst und so, also diese Werte haben wir, glaub' ich schon, in den Mittelpunkt gestellt, ja.]

Kinder über Politik informieren war ein weiteres Programmziel von Redakteurin 14; im Kinderprogramm hatte man ihrer Meinung nach „... natürlich mehr Möglichkeiten als in der ‚Aktuellen Kamera‘“ (140351), dennoch waren diese auch „eingeschränkt“ (ebd.). So beispielsweise ihre Versuche, neben den von oben bestimmten Gesprächspartnern auch eigene zu finden. Als Widerstand möchte sie dies aber nicht verstanden wissen. Die Probandin sieht keinen inhaltlichen Bezug zu eigenen Kindheitserfahrungen.

Interviewpartner 15

Die mittlere Kindheit des Probanden spielte sich Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre in einer Großstadt in der Bundesrepublik ab; im Alter von sechs Jahren war er mit seiner Mutter – Vater und Schwester waren ums Leben gekommen – von einer Kleinstadt dorthin umgezogen. Obwohl die Mutter berufstätig war und tagsüber Haushaltshilfen oder Kinderfrauen angestellt waren, übte sie einen „... sehr starken Zugriff auf das Kind ...“ (150042) aus, ließ ihm eine „... ängstlich starke Förderung ...“ (ebd.) zuteil werden, indem sie darauf achtete, „... auf welche Schule geht er ... was für Bücher stehen im Regal ...“ (150043). Sie versuchte, Mutter- und Vaterrolle zu erfüllen, liebevoll zu sein und gleichzeitig hart durchzugreifen, was häufig „... schwer miteinander homogenisierbar ...“ (150045) war.

Er „... hatte keine Probleme mit Freunden ... aber ich konnte sehr gut mit mir alleine sein“ (150126). Das Alleinsein bog er sich in das „... Leben eines Trappers ...“ (150124) um, „... der alleine durch die Wildnis geht“ (150125). Auch in der Situation, die er als zentral für seine Kindheit beschreibt, ist er allein. Immer wieder kletterte er auf eine Buche im Stadtwald und erlebte dabei „Abenteuer“ (150109), „Risiko“ (150113), die Erfahrung „... eigener Kraft,

eigener Fähigkeit, eigener Geschicklichkeit ...“ (150114), „... von Weite, Stärke, Größe, Selbsterfahrung ...“ (150121); er erwähnt auch „... die Geborgenheit des Baumes“ (150117).

X[150103] A[Das Gegenbild dazu war im Grunde die Kinosituation, die war schon wichtig.]

Das Kino war für ihn ein „magischer Ort“ (150106), ein „Höhle“ (150107), in der er in eine andere Welt eintauchte.

Neben Kino waren Bücher und Radio wichtige Medien für ihn; Fernsehen gab es noch nicht. Zu seiner Lektüre gehörten Abenteuerliteratur (Indianerbücher, Sagen), Sachbücher („Brehms Tierleben“, „Das neue Universum“) und Heftchen, die er heimlich erwarb. Im Radio hörte er Hörspiele („Kalle Blomquist“), Schulfunk (Reportagen aus der Arbeits- und Tierwelt), Unterhaltungssendungen (Satiressendungen) und politische Berichterstattung.

Überwiegend verbrachte er seine Freizeit auf der Straße und im Stadtwald mit Verfolgungsjagden, Fahrradrennen, Ball- und Indianerspielen und dem Entdecken der Natur. Er hielt sich oft in der Tierhandlung auf, fotografierte und nahm an Sportwettkämpfen teil. Ein Teil seiner Freizeit war mit Haushaltspflichten ausgefüllt.

Seine Schulnoten waren nicht immer schlecht; teilweise empfand er die schulischen Anforderungen als belastend.

Zum Kinderfernsehen kam er zufällig: Er wechselte in eine Abteilung, zu der auch das Kinderfernsehen gehörte.

Der „Grundtenor“ (150142) seines Programmverständnisses ist das Bild „... des witzigen, aufmüpfigen, autonomen, kessen Kindes“ (ebd.). Dieses möchte er darstellen, um Erwachsene auf den gleichberechtigten Status des Kindes hinzuweisen und Kinder in ihrer Autonomie zu stärken. Diese Sichtweise von Kindern und Erwachsenen kommt für ihn in der zur Verfügung Stellung von Finanzen, Redaktionen, Produktions- und Technikkapazitäten zum Ausdruck und auch in der Auswahl von Themen, von denen Kinder „... den Eindruck haben, jawohl, hier wird unsere Sache, im Spaß wie im Ernst, verhandelt“ (150188).

X[150172] A[Also gleiches Recht für die Kinder – Punkt.]

X[150173] A[In der jeweiligen Relation, das ist klar.]

Eine Zielgruppe ist ihm besonders wichtig, und zwar die Zuschauer, „... die zwischen Kindheit und Jugend, ich sage mal so zwischen zehn und zwölf angesiedelt waren, also die Kinder, die sozusagen in voll entwickelter Kindheit mit großer Neugierde schon mal über den Zaun gucken und sagen, was kommt da eigentlich auf uns zu“ (150180). Sein Anliegen ist es, ihnen „...Mut zu machen, an Themen ranzugehen, mit Themen umzugehen und auch Themen nicht

auszuweichen: Tod, erste Liebe ...“ (150182), indem alle diese Themen angesprochen werden. Da er selbst in „... der heranreifenden Pubertät ... mit vielen Fragen, mit vielen Problemen aufgewachsen“ (150206) ist, „... war es mir wichtig, ... diese so genannten Lückekinder, diese Übergangskinder, in den Blick zu nehmen in der Arbeit, um gerade denen, die sozusagen das Kindsein gerade abstreifen und sich aufmachen und vieles ist völlig unbefragt und ungeklärt und mit vielen Fragezeichen versehen, denen etwas anzubieten ...“ (150207).

Die Erfahrungen von Interviewpartner 15 als Kind mit den Medien, die für ihn sehr wichtig waren, „...haben doch dazu geführt, dass ich in der späteren Arbeit immer wieder den Eindruck hatte, es ist den Kindern viel mehr zumutbar, ... wenn wir ihnen die Möglichkeit eröffnen mit den Medien auch adäquat umzugehen“ (150197) und Eltern an der Mediennutzung ihrer Kinder Anteil nehmen, ein Punkt, für den er sich immer wieder einsetzt.

Obwohl seine Kindheit in der Nachkriegszeit mit manchen Entbehrungen verbunden war, hatte sie doch auch „... ganz viele schöne, fröhliche, muntere Seiten ...“ (150204).

X[150204] A[Die wollte ich auch später bei der Arbeit am Kinderprogramm, im Kinderprogramm wieder finden, das war mir wichtig.]

Interviewpartner 16

Proband 16 stammt aus einem europäischen Land, seine Kindheit ist Anfang der 70er Jahre anzusiedeln. Er verbrachte seine ersten vier Lebensjahre in einer Großstadt, die nächsten vier in einer kleinen Stadt und ab dem Alter von acht Jahren lebte er wieder in der Großstadt. Seine Erziehung durch die Eltern stand unter dem Motto „...ohne Fleiß kein Preis und solche Sachen ...“ (160112). Im Gegensatz zu seinem vier Jahre jüngeren Bruder habe er dieses Leistungsbewusstsein verinnerlicht, „...in der Schule war ich eher ein Streber, ... ich wollte immer eine Eins haben und der Erste in der Klasse sein und so und er war mehr jemand, der das Leben genossen hat“ (160025). Außerdem war der Befragte experimentierfreudig, „...es gibt kaum eine Sportart zum Beispiel, die ich nicht probiert habe, ich habe Judo, Aikido, Rugby, Fallschirmspringen gemacht ...“ (160028). Er sammelte die unterschiedlichsten Dinge und interessierte sich einerseits für alles, was mit logischem Denken zu tun hatte (Rätsel, Mathematik) und andererseits für Kreatives (ziemlich früh fing er an, Geschichten und Theaterstücke zu schreiben). In den Sommerferien, die er immer bei seiner Großmutter verbrachte, traf er viele Gleichaltrige: „... das ist die Zeit, wo gespielt wurde“ (160036).

Eine zentrale Kindheitsphantasie war es, stark zu werden für andere, anderen zu helfen oder die Welt zu retten. Zum Beispiel war er fast immer Klassensprecher und setzte sich für andere Kinder ein, wenn er das Verhalten eines Lehrers als ungerecht empfand. Auf dem Pausenhof

versuchte er, bei Streitereien zu schlichten und zu Hause rettete er die Tiere, die von seinem Bruder gequält wurden. Er dachte sich Maschinenkonstruktionen aus und wollte „... was Unglaubliches erfinden“ (160123), da „... Phantasie und ein gewisses Querdenken auch was Hilfreiches sein können für viele Situationen“ (160128). Sein Vorbild war „Zorro“, den er aus dem Fernsehen kannte – „...ich fand diese Retter der Leute ganz spannend, ich wollte auch so was werden, immer schon was retten“ (160059). Er erinnert sich auch an kurze Geschichten von kleinen Tieren auf einem Planeten, die Probleme lösen mussten. An diese knüpfte er an und malte eigene Lösungen. Bei „Pippi Langstrumpf“ fand er „... diese Anarchie sehr toll“ (160058). Er las viel, zum Beispiel Bücher von Enid Blyton; sein Lieblingsbuch war „Der kleine Prinz“. Ab dem Alter von elf Jahren hörte er im Radio häufig Interviews.

Nachdem er zunächst als Wissenschaftler tätig war, wechselte er zum Fernsehen. Zum Kinderfernsehen wollte er, weil ihm die Fernsehmacher am sympathischsten waren, „... die irgendwie mit Kreativität zu tun haben ..., die mit so was Empfindlicherem wie Kindern zu tun hatten“ (160201).

„Und mein Ziel ist wirklich, was Gutes natürlich für Kinder anzubieten und was Gutes zu machen, aber auch zu vermitteln, dass Erwachsene verstehen, was das heißt, Kind zu sein, weil ich glaub’, wenn man das macht, dann gibt’s ganz viele Antworten auf ganz viele Fragen, die sonst schwierig erscheinen“ (160228). So sollten sich Erwachsene auf von ihm als positiv erachtete Eigenschaften aus der Kindheit besinnen, zum Beispiel auf eine gewisse Unvoreingenommenheit.

Kinder brauchen seiner Meinung zufolge „...eine Rückmeldung, eine Bestätigung, die brauchen Beachtung ...“ (160293), denn „... oft wurden Kinder was gefragt, aber nicht sehr ernst genommen“ (160292). Dieses Kindheitsbild findet sich „... in Gesellschaften wie Skandinavien, deswegen ‚Pippi Langstrumpf‘, wo Kinder irgendwie selbstverständlich auch als Menschen wahrgenommen werden, das sind nicht nur kleine Erwachsene, die nur Lärm machen, das sind einfach also Menschen, die gewisse Rechte haben und Ansprüche, und die werden ganz früh dann so wahrgenommen und akzeptiert“ (160283). Er möchte Kinder nicht in erster Linie als Wesen sehen, die vernünftig werden und möglichst viel Wissen anhäufen müssen, sondern vor allem ihre Phantasiewelt ansprechen, ihre Hoffnung auf etwas Gutes unterstützen und ihnen Zuversicht vermitteln. Im Gegensatz dazu sei hierzulande verbreitet, „... ein Kind muss lernen, muss vernünftig werden, muss die Regeln lernen“ (160289). Er betont, „... bei Kindheit geht’s auch um Spaß haben, es geht nicht nur um Lernen“ (160288). So wie viele Erwachsene Fernsehen als Entspannungsmittel benutzten, dürften dies Kinder auch.

Seine Ziele im Kinderfernsehen bringt er rückblickend in Zusammenhang mit der seine Kindheit bestimmenden Idee eines „Retters der Menschheit“ (160215) und dem Kindheitsbild, das in seiner Kindheitslektüre „Pippi Langstrumpf“ zum Ausdruck kommt. So versteht er sich als „... jemand der immer auf Besseres hofft und der versucht irgendwie, in jedem was zu wecken, was zum Besseren bringt“ (160274). Unter diesem Aspekt sieht er seinen Wunsch, Kindern Zuversicht zu geben, und dem Kinderfernsehen zu einem besseren Image zu verhelfen.

Interviewpartner 17

Der Proband wuchs Mitte, Ende der 30er Jahre in einer Großstadt in der Bundesrepublik auf. Seine Schwester und seine Cousine, die mit ihrer Familie im selben Haus wohnte, waren beide drei Jahre älter. Das Verhältnis zu seinen Eltern war „... rund um gut“ (170029). Sie waren besorgt und versuchten die Kinder zu fördern; so durften beide Kinder aufs Gymnasium gehen, was für viele damals nicht selbstverständlich gewesen sei.

Ganz wichtig war für ihn sein Fahrrad, mit dem er mit einem Freund zusammen ins Grüne rausfahren und dort Spiele machen konnte, die in der Stadt nicht möglich waren: Hütten und Höhlen bauen, Stichlinge und Frösche fangen. Er konnte dabei auch ein Stück dessen nachempfinden, was er sich in seiner Phantasie immer wieder vorstellte: als Indianer das „... Abenteuer des Überlebens ... in der scheinbar unbegrenzten Natur“ (170250) zu erleben. Dabei ging es ihm nicht um „... Tomahawkkämpfe und so etwas und das Skalp runter nehmen ...“ (ebd.). Die zentralen Momente waren für ihn das Erleben der Natur und „... dass man sozusagen in die Gemeinschaft auch aufgenommen wird und mit denen (den Indianern; Anm.d.V.) zusammen lebt“ (170257). Bedingt durch den Krieg kam er erst im Alter von 15 Jahren zu den Pfadfindern, bei denen er seinen Traum ein Stück weit realisieren konnte.

Im Gegensatz dazu gefiel ihm die Mitgliedschaft in der Hitlerjugend, zu der er ab dem zehnten Lebensjahr gezwungen war, überhaupt nicht. Gründe dafür waren die Massenaufläufe von Menschen, die Befehlsstruktur und die Inhalte wie marschieren, exerzieren und dass man „... Lieder mehr gebrüllt als gesungen hat“ (170263). Er bevorzugte die Zweiergemeinschaft oder kleinere Gruppen; eine Zeit lang war er mit zwei Brüdern befreundet.

Seine Indianerphantasien „entzünden“ (170238) sich an seiner Lektüre von „Robinson Crusoe“ und „Karl May“ (170040); lesen war eine „wichtige Beschäftigung“ (170084). Er erinnert sich auch an Musiksendungen im Radio, die er gemeinsam mit seinen Eltern hörte. Seine einzige Kinoerinnerung ist die an die Olympiade 1936.

Motiviert durch das Beispiel seiner Schwester und Cousine wollte er auch Klavier lernen, aber „... ich war dann zu faul zum Üben und hatte andere Dinge im Kopf ...“ (170152). Mit

den beiden Mädchen spielte er häufig Brettspiele oder Quartett; letztere bekamen sie immer von einer Tante geschenkt, „... weil man daraus etwas lernen konnte“ (170078).

Da er bereits während des Studiums den Wunsch hatte, zum Fernsehen zu gehen, engagierte er sich im Arbeitskreis „Rundfunk und Fernsehen“. Nach seinem Volontariat war eine Stelle im Nachmittagsprogramm frei – er kam also zufällig zum Kinderprogramm.

Grundsätzlich sollte das von ihm verantwortete Programm zusammengesetzt sein aus Spannung und Unterhaltung sowie Information und Wissensvermittlung. Im Speziellen wollte er Kindern Mut machen.

X[170374] A[Ja, das halte ich für ganz wichtig, für ganz wichtig, dass man ihnen Mut macht, auch Dinge zu realisieren, also nicht von vorn herein sie abblockt und sagt, das geht nicht oder das kannst du nicht, sondern wenn das dein Wunsch ist, versuch es, dann mach es, als Eltern, ich helfe dir.]

Es geht ihm um die Ermutigung, „...Dinge zu wagen und zu probieren, die scheinbar aussichtslos sind“ (170375), und um die Erfahrung, fehlgeschlagene Versuche auch hinnehmen zu können, Hauptsache, man hat es überhaupt probiert.

Auf der Folie des alltäglichen Pflichtprogramms wollte der Interviewpartner „... Fernsehergebnisse schaffen für Kinder“ (170396), indem er „... individuelle, authentische, phantasievolle Figuren und Szenarien entwickeln ...“ (170395) wollte, „... die sich nicht beliebig häufig reproduzieren lassen in einer Großserie ...“ (170396).

Eines seiner Ziele im Kinderfernsehen war es, Kindern die „... Natur nahe zu bringen ...“ (170421). Dies bringt er in direkten Zusammenhang mit seiner Begeisterung für die Natur, die er bereits als Kind empfunden hatte. „Draußen leben, unbeschränkt zu sein, Kanu fahren, reiten, Indianer beobachten ...“ (170427) – diese Aspekte von Naturerfahrung sind sowohl Bestandteil seines „Kindheitstraumes“ als auch seiner Ziele im Kinderfernsehen. Ihm ist ein Programm wichtig, das „...seine Spannung eben nicht bezieht aus Jagden oder Schießereien oder Motorradrennen oder solchen Dingen, sondern einfach aus der Auseinandersetzung mit der Natur, auch das Durchsetzen in der Natur“ (170429). In einer Serie beispielsweise trifft eine Familie, die nach Kanada auswandert, auf eine Landschaft, „...was ich auch versucht habe da auf dem Bild zu zeichnen, die unendliche Weite, die Prärie, aber auch die Härte, dass man sich sein Blockhaus baut und Wälder rodet. Und natürlich, was auch wichtig war, der Kontakt zu den Indianern, Indianer und Weiße mit feindlichen und auch freundlichen Begegnungen“ (170425, 426). Mit diesen Sendungen möchte er Kindern „... auch ein Stück Mut machen ...“ (170428), dass es diese Art des Naturerlebnisses noch gibt.

Interviewpartner 18

Der Proband verbrachte die Jahre seiner mittleren Kindheit in den 70er Jahren in einer Stadt in der Bundesrepublik, in der er mit seinen Eltern und seinem vier Jahre jüngeren Bruder lebte. Im Alter von acht, neun Jahren gehörte er „... zu den Kindern, die dann unglaublich viele Dinge gleichzeitig gemacht haben“ (180387). Fußball war „... eine der wichtigsten Beschäftigungen, klar. Nachmittags raus – logisch“ (180088, 089). Bedingt war diese Leidenschaft auch durch seinen Großvater, „... der war Nationalspieler sogar“ (180077) und „... er konnte halt sehr schöne Geschichten erzählen zu diesem Thema ...“ (180092). „...und hinterher kam dann noch Tennis dazu. Also Sport war sehr wichtig. Das ist, glaube ich, die Hauptbeschäftigung gewesen damals“ (180082-084). Von Bedeutung war für ihn auch das Klavier.

X[180053] A[Ja, also ich wurde nicht genötigt von den Eltern zum Klavierspielen, sondern ich gehöre zu denen, die dann gesagt haben: Bitte, bitte, ich würde gerne.]

In diesem Zusammenhang hebt er auch die künstlerisch-multikulturelle Atmosphäre seines Heimat-Stadtteils hervor, die durch die dort ansässige Kunsthochschule zustande kam und die ihn inspirierte.

„Enid Blyton“, „Die drei Fragezeichen“ von „Alfred Hitchcock“, „... diese ganze Jugendliteratur habe ich durch“ (180113). Ihn faszinierte daran „... diese Größe, die die Kinder in dieser Literatur hatten ... und ich kann tatsächlich mal was bewirken, was tun, was machen, das ist sehr wichtig ...“ (180122, 123). Radio spielte in seiner Kinderzeit keine Rolle. Er erinnert sich an zahlreiche Sendungen des Kinderfernsehens wie „Das feuerrote Spielmobil“, „Rappelkiste“ und die „Augsburger Puppenkiste“. An seiner Lieblingssendung „Robbi, Tobbi und das Fliewatüt“ gefielen ihm die spannenden Abenteuer und der Computer, „... ein kleiner, niedlicher Held, den man einfach gern haben musste“ (180186). Er phantasierte sich in Figuren wie „Winnetou“, „Cowboy“, Actionheld „Big Jim“ oder „Weltraumkapitän“ hinein. Seine Traumfiguren „...wechselten praktisch mit den Medien, die wechselten mit dem Alter, die wechselten ja auch mit den Spielsachen, die man zum Teil hatte“ (180269) oder geschenkt bekam. „... Fußballer fand ich schon klasse“ (180268).

Sein Berufswunsch war es, Journalist zu werden. Während des Fernsehvolontariats lernte er das Kinderfernsehen kennen und entschied sich nach einigen Berufsjahren für eine Tätigkeit dort.

„... spannend, emotional, informativ und lustig, das sind für mich so die wesentlichen Kernbereiche ...“ (180450), die Kinderfernsehen berücksichtigen sollte. Kinder wollen nicht nur unterhalten werden, sondern sie sind auch neugierig. Mit seinen Programmvorstellungen

möchte Proband 18 Angebote machen, die diese Neugier befriedigen, die auch dazu anregen, neue Fragen zu stellen. Informationssendungen haben seiner Meinung zufolge für Kinder nur dann einen Sinn, wenn „...die Kinder da auch tatsächlich am Ende des Tages zwei Dinge verstanden haben oder drei ...“ (180456) und nicht, wenn sie nur zum Lachen gebracht wurden. Es ist ihm außerdem wichtig, dass Kinder selbst in die Programme eingreifen können im Sinne eines aktiven Mediengestalters. Sie sollen nicht nur zuschauen, sondern auch Einfluss nehmen, zum Beispiel indem sie verrückte Ideen präsentieren oder das Programm selbst zusammenstellen. Ihr Beispiel soll auch andere Kinder zum Mitmachen motivieren. Der Redakteur möchte die Gefühle und Themen der Kinder ansprechen, „... etwas, was sie irgendwie anrührt ...“ (180447) und ihnen einen Helden geben, mit dem sie sich identifizieren können, der sie zum Nachdenken zwingt, „... wie man Probleme richtig lösen kann...“ (180463). Neue Entwicklungen im technischen Bereich und in der Animationstechnik hält er für sehr wichtig, damit der ewig gleiche „Strich“ abgelöst wird durch neue Formen und neue visuelle Eindrücke.

Als Kind ärgerte ihn in der „Augsburger Puppenkiste“ die Darstellung des Meeres mit einer Plastikfolie.

X[180136] A[Und ich fand als Kind die ganze Geschichte fand ich spitze bis zur Plastikfolie. Ich kam mir da wirklich veräppelt vor, weil ich gedacht habe: Wieso verkaufen die mir jetzt eine Plastikfolie als Wasser.]

X[180137] A[Sie könnten doch normales Wasser nehmen, ich habe da immer protestiert.] Aus dieser Erfahrung zieht er für seine heutige Arbeit den Schluss, „...dass man immer auch versuchen muss, einen Standard zu finden, der für Kinder glaubwürdig ist und man muss die Kinder sehr ernst nehmen, da sie kritisch gucken“ (180138).

X[180146] A[Und das bedeutet für mich halt auch, Kinderfernsehqualität: die Geschichten und ihre Umsetzung haben überzeugend zu sein.]

Interviewpartner 19

Ende der 30er Jahre verbrachte Proband 19 die Jahre seiner mittleren Kindheit in einer Stadt, die heute zu Polen gehört. Er bezeichnet sein Verhältnis zu seinen Eltern als sehr gut und vermutet, dass er von seiner Mutter, die sehr feinfühlig war, die poetische, lyrische Seite hat. Da er in der Schule gute Noten hatte, ohne dass er viel dafür lernen musste, hatte er viel Freizeit. Diese verbrachte er mit seinem älteren und seinen beiden jüngeren Brüdern, die alle nur ein bis eineinhalb Jahre auseinander waren, und den Nachbarjungs mit Fußball spielen – „... also alle Jungs, die irgendwas auf sich hielten da unten, haben Fußball gespielt“ (190044). Beliebt waren auch ein Stein- und Kieslager, wo Burgen und Bunker gebaut wurden, und

Mutproben, mit denen man für einen Tag zum Anführer der „Räuberbande“ werden konnte. Zwischen verschiedenen Banden kam es auch zu Straßenkämpfen. Darüber hinaus hatte er viele verschiedene Interessen, verfolgte aber keines wirklich konsequent: Er schrieb schon sehr früh Gedichte, zeichnete und sang sehr gern, zeitweise auch in verschiedenen Chören. Er las „unheimlich gern“ (190088) und versorgte sich in der Stadtbücherei mit Jungen-, Abenteuer- und Indianerbüchern, Heldensagen und Literatur über Geschichte – „... Geschichte war für mich ein unheimlich wichtiges Fach ...“ (190059). Seine Lieblingsfächer in der Schule waren neben Geschichte Deutsch, Musik und Kunst. Radio war in seiner Familie nicht vorhanden und Fernsehen gab es noch nicht; im Kino, in dem es Kriegs- und Liebesfilme zu sehen gab, war er aufgrund der Kosten nur selten. Einen großen Eindruck hinterließ bei ihm die Theatervorstellung „Der kleine Muck“, da er selbst Theaterstücke schrieb und mit anderen Kindern aufführte, in der Kirche bei Krippenspielen und bei der Jungschar in der Theatergruppe mitwirkte. Er hatte „...immer das Bedürfnis mitzumischen, irgendwie was zu machen oder aktiv zu sein in der Gemeinschaft ...“ (190248) „und man konnte mich auch sehr leicht für eine Sache begeistern“ (190141).

Der große Traum des Interviewpartners war es, Flieger zu werden „und wenn ich sage, ich wollte Flieger werden, dann wollte ich natürlich Jagdflieger werden“ (190221).

X[190228] A[Im Kriege die Helden, unsere Helden, die waren die Jagdfliegerasse, die U-Boot-Asse, nicht, die ersten Eichenlaubträger, das waren eben die Leute wie „Mölders“ und „Gallant“, „Priem“ und „Wiek“ und „Schepke“ und so, die haben wir, also ich zum Beispiel ich habe die Postkarten von denen und die Bilder von diesen Eichenlaubträgern gesammelt.]

In der Zeitung verfolgte er die Schicksale seiner Helden und heulte „... Rotz und Wasser ...“ (190233), wenn einer der Helden abgeschossen wurde. Vorbilder waren für ihn auch ein Cousin, der bei der berühmten „Legion Condor“ war und ein Onkel, der Flugzeuge baute.

Vor seiner erfolgreichen Bewerbung beim Kinderfernsehen als Redakteur war er in verschiedenen künstlerischen Berufen in den Bereichen Malerei, Tanz und Literatur tätig. Der Bezug zum Kinderfernsehen resultierte aus einem Praktikum, verschiedenen Studienarbeiten zum Thema Kinderrundfunk und der räumlichen Nähe zum Studio. Im Kinderfernsehen sah er die Chance, seine vielfältigen Talente einbringen zu können.

„... sehr vielfältig und sehr vielseitig ...“ (190514) sollten auch seine Sendungen durch die Abwechslung von inhaltlichen und unterhaltenden Elementen sein. Er wollte Kinder zum Singen, Tanzen und Musizieren animieren, weil er der Überzeugung war, dass Kinder dies gerne machen und die Pionierorganisation die Ansicht vertrat, dass zu wenig gesungen wird. Seine weiteren Anliegen waren es, Kinder mit besonderen Fähigkeiten oder Leistungen als

„... Helden der Kinder ...“ (190500) in den Mittelpunkt zu stellen. Gleichzeitig brachte er sie mit Erwachsenen zusammen, die im gleichen Fachgebiet sehr gut waren, um das wie er fand künstlich konstruierte Generationenproblem überwinden zu helfen.

X[190517] A[Ich wollte, dass die Kleinen in die Fußstapfen der Großen treten und die Großen auch ein Verhältnis zu den Kleinen haben, dass das eine Gegenseitigkeit ist]

In einer anderen Sendung befragten Kinder Erwachsene, die eine besondere Fähigkeit hatten oder etwas Außergewöhnliches geleistet hatten.

Der Proband sieht einen Zusammenhang zwischen seiner eigenen Kindheit und seinen Zielen im Kinderfernsehen in Bezug auf seine Interessen. Er sang gern und schrieb schon früh Texte und Gedichte, Tätigkeiten, zu denen er die Kinder vorm Bildschirm auch anregen wollte. Die Erinnerung an die Helden seiner Kindertage, die Kriegshelden, empfindet er als bedrückend. Deshalb zielte er darauf ab, Kindern in seinen Sendungen andere Helden zu zeigen und zwar „... Kinder, die Herausragendes leisten, das war auch der kleine Lebensretter, ja und es war auch der Kleine aus dem Kinderfilm, der Hauptdarsteller oder so was“ (190500).

Interviewpartner 20

Anfang der 40er Jahre verlebte Interviewpartner 20 seine Kindheit in einem kleinen Dorf, das nach der Teilung Deutschlands in der ehemaligen DDR lag. Er wuchs in einem Pfarrhaus auf und führt darauf zurück, dass schon sehr frühzeitig „... sich bei mir so eine Einstellung herausgebildet (hat; Anm.d.V.), dass man für andere Menschen da sein muss, dass man helfen muss, dass man zuhören muss und so weiter“ (200017). Seine Mutter beschreibt er als lieb und umsichtig, seinen Vater als „... sehr zurückhaltend, sehr in sich gekehrt“ (200015). Er wuchs sehr liberal auf, „... also ich kannte keine Verbote, keine Reglementierungen, das einzige wo vielleicht mal ein bisschen Zwang auf mich ausgeübt wurde war, Klavierstunde zu nehmen Aber sonst bin ich eigentlich sehr selbständig aufgewachsen ... (200011, 012). Seine drei und acht Jahre jüngeren Brüder spielten in seiner Freizeitgestaltung keine Rolle, „... ich war zwar ein sehr unternehmungslustiger und sehr agiler Junge, aber dann vorzugsweise immer mit Gleichaltrigen, mit Freunden und so zusammen ...“ (200044). Unter ihnen war er der „... nicht unbedingt der Befehlsgeber, aber der Ideengeber“ (200268).

Der Proband war erfüllt von seinen zahlreichen Aktivitäten. Er „... war sehr aktiv, agil, mobil ...“ (200152), „... ich war immer unterwegs, ich war immer mit etwas befasst, also sagen wir mal, wenn auf der kulturellen Schiene in der Schule irgendetwas organisiert oder ausgestaltet werden musste, ich war immer dabei ...“ (200160). Zeit für seine zahlreichen Interessen war ausreichend vorhanden, da er für die Schule in der Phase nichts lernen musste. Sein naturwis-

senschaftliches Interesse äußerte sich in Naturbeobachtungen und chemischen Versuchen. Er half den Bauern, sammelte und züchtete. Auch bei „kriegswichtigen“ Aktivitäten der Schulklassen wie Seidenraupen züchten und Heilkräuter sammeln engagierte er sich über das übliche Maß hinaus.

X[200082] A[Wobei ich meine Hauptzeit eigentlich damit verbracht habe, Literatur zu verschlingen.]

...

X[200084] A[Also das ging bei mir ziemlich wahllos durcheinander, ich habe eigentlich alles gelesen, was ich in die Hände bekam, also den Bücherschrank meiner Eltern, habe ich, glaube ich mit zehn Jahren fast durch gehabt, wobei vieles dabei war, was man überhaupt verstandesmäßig nicht verarbeiten konnte]

Vorzugsweise las er Märchen, Abenteuerliteratur, Zukunftsromane, Reisebeschreibungen „...und wenn mal keine Belletristik zur Hand war, dann habe ich mir die Brockhäuser vorgenommen, weil ich sehr wissensdurstig war“ (200096). Mit sechs Jahren las er bereits flüssig, „... auch die Zeitung, Kriegsberichte und so was ..., was anderes stand ja kaum drin“ (200119). In Verbindung mit seinem Interesse für Literatur und inspiriert durch den Schmalfilmprojektor in der Schule „... kam bei mir immer so Schritt für Schritt also das Interesse am Film“ (200107). Er war fasziniert von den Kriegs- und Märchenfilmen im Kino.

Für ihn belastende Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges waren die nächtlichen Besuche im Luftschutzkeller und die Konfrontation mit den Kriegsgefangenen und Zwangsarbeitern, die durch das Dorf getrieben wurden. Auch das Jungvolk, in das er mit zehn Jahren eintreten musste, fand er wegen des militaristischen Gehabes grässlich.

Ab seinem 14. Lebensjahr galt sein Interesse der Filmbranche, an die er sich durch ein entsprechendes Studium annäherte. Eine Stelle bekam er beim Fernsehen, das er noch nicht kannte und das im Vergleich zur Filmkunst als etwas Minderwertiges galt.

X[200319] A[Und da habe ich innerhalb kurzer Zeit so Blut geleckt, und gesagt, Mann, da hat das Schicksal dir ja dermaßen geholfen.]

X[200320] A[Ich hatte auch, während all der Jahre eigentlich, bis auf Versuche die von außen kamen, mich abzuwerben, nie das Bedürfnis, was anderes zu machen als Kinderfernsehen.]

Darin wollte er Kindern „... den Sinn des Lebens oder den Wert des Lebens ...“ (200364) vermitteln, darstellen, was es heißt, „... ein guter Mensch, ein hilfsbereiter Mensch, ein freundlicher Mensch, ein solidarischer Mensch ...“ (200374) zu sein. Dies sollte an den tatsächlichen Verflechtungen von Kindern in der Familie und im Leben gezeigt werden, ohne die Geborgenheit des Kindes in der Familie, auf die es trotz aller Schwierigkeiten bauen kann,

zu vernachlässigen. Zu diesen Schwierigkeiten zählen für ihn beispielsweise der Umgang mit den Freunden, Reibepunkte zwischen Geschwistern in kinderreichen Familien oder die Mithilfe im Haushalt, alltägliche Probleme, die bei den Zuschauern einen Wiedererkennungseffekt bewirken sollten. Er wollte „auf keinen Fall Oberfläche und Larifari, also es musste schon einen Sinn haben“ (200367). Darüber hinaus strebte er an, das Angebot an Kinderfilmen zu erweitern, verstärkt kürzere dramaturgische Stücke von einer halben Stunde zu produzieren, kurz, in Form und Inhalt vielfältiger zu werden.

„... trotz des großen Zufalls, dass ich da beim Kinderfernsehen gelandet bin ... habe ich also sehr schnell meine Liebe zum Kind ... wieder entdeckt“ (200461) und auch die Erinnerung an die eigene Kindheit. Aus der Erinnerung an das Vorbild seines Vaters, von dem er früh lernte, „... dass man für andere da sein muss ...“ (200017), leitete er für sich und seine Sendungen im Kinderprogramm die Verpflichtung ab, „... für Kinder muss man was tun, man darf sie nicht alleine lassen“ (200456).

Interviewpartner 21

Der Proband wuchs Ende der 50er Jahre in der ehemaligen DDR in einem Dorf auf. Häufig war er mit seiner Mutter und seinem fünf Jahre jüngeren Bruder allein, da der Vater beruflich unterwegs war. Das Verhältnis zu seiner Mutter beschreibt er als „richtig gut“ (210077); „...die war nicht mal so besonders liebevoll, aber die war sehr, ich sag mal, sehr berechenbar, sehr ehrlich, und korrekt und gerecht ...“ (210081), „...sie war unheimlich fleißig und arbeitssam ...“ (210082). Auch die Beziehung zu seinem Vater, den er erst im Jugendlichenalter richtig kennen und schätzen lernte, war harmonisch. Als Einschränkung empfand er es, am Nachmittag auf seinen Bruder aufpassen und zahlreiche Aufgaben im Haushalt erledigen zu müssen, bis die Mutter von ihrer Arbeit nach Hause kam. Das Verhältnis der Brüder war nicht besonders gut. Der Proband war ein sehr guter Schüler und wurde von seiner Mutter hinsichtlich schulischer Bildung gefördert.

In seiner Freizeit waren er und die anderen Jungen aus dem Dorf mit Krebse fangen, Kahn fahren, Buden bauen, Spielen wie „Räuber und Gendarm“ und Ähnlichem beschäftigt. Am Wichtigsten aber war Fußball für ihn. Über dieses Hobby entwickelte er „... so eine Liebe zum Sport ...“ (210180) und zur „Sportpublizistik“ (210192), entstanden seine ersten Kontakte zu Büchern, die ansonsten für ihn keine Rolle spielten. Er interessierte sich für Publikationen über berühmte Sportler und große Sportereignisse, verfolgte Sportübertragungen im Radio und las den Sportteil in der Zeitung, weil er davon träumte, einmal Sportreporter zu werden.

X[210193] A[... es war ja dann ziemlich schnell die Mauer, und es hatte damals schon was damit zu tun, so, rauskommen.]

X[210194] A[Also die DDR-Sportreporter die waren eben, der DDR-Sport, der war ja auch noch nicht so erfolgreich, aber immer einigermaßen erfolgreich, äh, und die waren eben draußen.]

Sein großes Vorbild war der in der ehemaligen DDR legendäre Sportreporter Heinz Florian Oertel, der mit „... der Sprache malen konnte“ (210197), „... der hat eben Erfolge schildern können und die Leute haben daran teilgehört und das hat denen Spaß gemacht“ (210203).

Mit dem Thema Sport sind auch seine Fernseherinnerungen verbunden: die Übertragung der Olympischen Spiele 1960 in Rom und die Kindersendung „Spiel, Sport, Spannung“. Er sah auch „Meister Nadelöhr“, „Professor Flimmrich“ und häufig den Testfilm am frühen Nachmittag. An Filme aus dem Wanderkino, das er regelmäßig besuchte, kann er sich nicht mehr erinnern.

Um den Traum vom Sportreporter zu realisieren, bewarb er sich erfolgreich um ein Fernsehvolontariat, das er jedoch beim Kinderfernsehen absolvierte, da das Sportressort keine Volontäre ausbildete. Auch nach dem Studium blieb er – nicht ganz freiwillig – beim Kinderfernsehen und verantwortete die Kindersportsendung, für die er auch schon im Volontariat gearbeitet hatte. Dennoch hat er Kinderfernsehen „... und sozialistisches Fernsehen so richtig lieben gelernt, weil ich dachte, dass ist ja eine Spielwiese. Es gab natürlich auch irgendwo Grenzen, aber wenn man gut war, konnte man mehr machen, als viele Leute im Nachhinein eingestehen würden, fand ich“ (210319, 320).

Da im DDR-Fernsehen viele Sendungen gelaufen seien, „die überhaupt keinen Menschen interessiert haben“ (210405), war es sein grundsätzliches Ziel, seine Zielgruppe zu erreichen, mit Inhalten, die „... so verpackt sind, dass sie unerhört unterhaltsam sind oder unerhört aufregend oder so ...“ (210408). Er wollte vor dem Hintergrund eines bis dato relativ belanglosen Kinderfernsehens (Märchenfilme und nette Handpuppen) Kindern mit kindgemäßen, neuen Formen und Sendeformaten politische Zusammenhänge erläutern, hinter die Kulissen schauen und auch den ein oder anderen kritischen Nebensatz anbringen – ohne die DDR aus den Angeln zu heben.

Er sieht einen Zusammenhang zwischen Lernerfahrungen, die er als Kind sammelte, und den Werten, die er im Kinderfernsehen vermitteln möchte. „... Ehrlichkeit, direkt sein, Liebe zur Wahrheit, den Leuten offen gegenüber zu treten ...“ (210613) sind Eigenschaften, die ihm seine Mutter vorlebte und die er „...in den verschiedenen Verantwortungsbereichen oder einzelnen Sendungen ...“ (ebd.) umsetzen will. „In differenzierter Weise ...“ (210404) hat sich auch sein Kindheitstraum, journalistisch zu arbeiten, erfüllt.

7.1.2 Interviewübergreifende Auswertung des empirischen Materials

7.1.2.1 Zentrale Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit; lebensweltliche und medienvermittelte Bezüge

Im Folgenden werden zunächst die Kategorien vorgestellt, in die die zentralen Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit eingeteilt wurden. Dies geschah auf der Grundlage der Studie von Götz; Lemish; Aidman und Moon (siehe S. 38f), wobei die Kategorien teilweise abgewandelt und die Unterscheidung der beiden Auswertungsebenen der „Welt“ und des „Handlungswunsches“ beibehalten wurden. In einer weiteren Vorbemerkung sei darauf hingewiesen, dass mit einer Phantasie mehrere Handlungswünsche verknüpft sein können; in die Auswertung wurde jeweils der Handlungswunsch eingebracht, der für den Befragten am bedeutungsvollsten erschien.

Zentrale Welten in der mittleren Kindheit

Insgesamt werden sechs „Welten“ unterschieden:

Welt der Natur, der Tiere und Menschen

Welt des Konflikts, des Kampfes, der Bedrohung

Welt des Reisens

Welt des Sports

Welt der Kunst

Welt der Schule

Allein Interviewpartner 20 kann keiner „Welt“ zugeordnet werden, weil er keine Vorstellung oder kein Interesse nennen kann, dass für ihn unter all seinen zahlreichen Beschäftigungen eine herausragende Position eingenommen hätte.

Welt der Natur, der Tiere und Menschen

In der Welt der Natur, der Tiere und Menschen sind die zentralen Vorstellungen von sechs Befragten angesiedelt. Sie suchten immer wieder das Naturerlebnis oder den Kontakt mit Tieren oder Menschen. Die Probanden 01 und 15 erinnern sich an einen Lieblingsbaum, auf dem sie „Stunden“ (010264) verbrachten – „... da konnte man so halb sitzen, halb liegen und sich so reinlummeln und dann hier oben gucken die Wolken, das war auch ganz wichtig“ (010313), „Das war eines der Dinge, da hatte ich einen bestimmten Baum, den hatte ich immer wieder aufgesucht ... das habe ich sehr gerne gemacht ...“ (150102). Für Redakteurin 12 ist „... Kindheit wirklich Weite, also Landschaft, also Landschaft, die kein Ende hat irgendwie“ (120218). „So Küchenfenster, Walnussbaum und Garten, Wiese, weit, weit Wiese und dann Wald“ (120233). Interviewpartner 17 träumte sich in eine Prärielandschaft, „... begrenzt

durch die Berge, aber im Prinzip soll das sehr weit sein“ (170244), und Indianerwelt, Redakteurin 10 in eine Familienwelt und bei Probandin 07 spielten Tiere eine Rolle.

Welt des Konflikts, des Kampfes, der Bedrohung

Konflikte, Bedrohungen oder als ungerecht empfundene Situationen kennzeichnen die zentralen Kindheitsvorstellungen der Redakteure 06, 16, 19 und 09. Die Bedrohung seiner tatsächlichen Lebenswelt – Proband 19 war bei Ausbruch des Zweiten Weltkriegs neun Jahre alt – ging in die Vorstellung des Interviewpartners ein. Für Proband 16 spielten sowohl konkrete Problemsituationen aus seinem Alltag als auch imaginäre Krisenszenarien auf der ganzen Welt eine Rolle. Der Konflikt mit den Implikationen der weiblichen Geschlechtsrolle war für Interviewpartnerin 06 zentral und Redakteurin 09 kreierte sich mit ihren Freunden zusammen eine bedrohliche Person, die es zu beschatten galt.

Welt des Reisens

Unbekannte Länder und fremde Kulturen bilden die Kulisse für die zentralen Vorstellungen der Interviewpartnerinnen 02, 11 und 08. Die Phantasien waren bei Probandin 08 durch die Wohnlage an einem Fluss mit Binnenschiffahrt und bei Redakteurin 11 durch die Diaabende inspiriert, die die Eltern nach ihren Reisen in die unterschiedlichsten Länder veranstalteten. Interviewpartnerin 02 unternahm jedes Jahr eine mehrwöchige Reise mit ihrer Familie, bei der sie mit dem Auto durch ganz Europa fuhren. „... diese ganze Spanne von sechs bis zehn Jahren ist wirklich sehr geprägt durch die Erinnerung einfach an diese Fahrten und das, was alles damit zusammenhängt“ (020149). Sowohl bei Probandin 02 als auch bei Redakteurin 11 wurde das Interesse an fremden Ländern von ihren reiselustigen Vätern unterstützt, die gemeinsam mit den Töchtern Atlanten studierten: „Ich konnte zwar noch nicht lesen, aber Karten lesen“ (020078); „Ich konnte Landkarten lesen mit sechs oder mit fünf“ (110316).

Welt der Kunst

Drei Probandinnen träumten sich in die Welt der Musik (04), des Tanzes (05) und des Zirkus (03) hinein. Sie stellten sich vor, eine Pianistin, eine indische Tänzerin beziehungsweise eine Dompteurin zu sein. Zum Klavierunterricht kam Probandin 04 durch ihren Vater, der den künstlerischen Ausdruck für sehr wichtig hielt. Sehr schnell entwickelte sich bei ihr ein großes eigenes Interesse. Für die Vorstellungen von den Redakteurinnen 05 und 03 standen jeweils Vorbilder Pate: Tänzerinnen, die Probandin 05 in Indien sah – sie verbrachte dort ihre Kindheit – und die Dompteurin „Tiger-Lilly“ aus der Fernsehserie „Salto Mortale“.

Welt des Sports

Die zentralen Vorstellungen der Probanden 18, 21 und 13 sind in der Welt des Sports angesiedelt. Redakteur 21 und Redakteurin 13 wuchsen in der ehemaligen DDR auf, lauschten

begeistert den Radioübertragungen der Friedensfahrt und trieben selbst Sport: Fußball (21, 13) sowie Handball, Tennis, Ballett und Schwimmen (13). Außerdem interessierte sich Redakteurin 13 für professionelles Eiskunstlaufen und Proband 21 wollte Sportreporter werden. Fußball war „... eine der wichtigsten Beschäftigungen ...“ (180088) für Interviewpartner 18, „... ich muss schon sagen, Fußballer fand ich schon klasse“ (180268).

Welt der Schule

Redakteurin 14 wollte ihr „... Leben lang eigentlich Lehrerin werden ... das muss schon ganz früh angefangen haben, weil meine Oma und meine Tanten mussten immer Schüler spielen ... ich war Lehrer, also da kann ich mich auch noch dran erinnern“ (140142-144).

Zentrale Handlungswünsche in der mittleren Kindheit

Es können vier Handlungswünsche differenziert werden:

Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein

Spannung erleben

Etwas Besonderes sein

Sich für Gerechtigkeit einsetzen

Ähnlich wie bei der Kategorisierung der Welten kann die zentrale Vorstellung einer Probandin keinem Handlungswunsch zugeordnet werden. Redakteurin 14 kann sich an den Grund für ihren Berufswunsch Lehrerin nicht mehr genau erinnern:

X[140151] A[Ja, weiß ich nicht, weiß ich nicht, eine Zeit lang mochte ich auch die Lehrer, das hat sich aber zwischendurch auch mal geändert und wahrscheinlich bin ich doch sehr gerne in die Schule gegangen, das hat sich dann auch erst so ab siebente Klasse, war ich dann ein bisschen aufmüpfiger.]

X[140153] A[Ja, und ich glaube, also ich kann mich erinnern, dass viele Mädchen Lehrer werden wollten, das muss so ein Traumberuf gewesen sein.]

Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein

Die Vorstellungen der Probanden 01, 17, 10 und 07, die Harmonie erleben und bzw. oder sich mit anderen verbunden fühlen möchten, sind in der „Welt der Natur, der Tiere und Menschen“ angesiedelt. Sie möchten in friedvollem Einklang „... in der scheinbar unbegrenzten Natur“ (170250) leben, die Gemeinschaft mit dem Lieblingsbaum („Das ist mein Freund, mein Kinderfreund“, 010351), mit anderen Menschen wie Geschwistern, Eltern (10) oder Indianern (17) sowie mit Tieren, beispielsweise einem Phantasiepferd (07), genießen. In mehreren Fällen ist den Probanden sowohl der harmonische Kontakt mit der Natur als auch mit Menschen wichtig.

Das Naturerlebnis beschreiben die Redakteure 17 und 01 übereinstimmend als „... eigentlich gar nichts“ (170248) Spezielles im Sinne eines punktuell herausragenden Ereignisses, „... es passiert Natur Und auch die Stille ist eine Aktion, die man mal hören muss; man hört die auch. Und auch der Baum, der spricht auch mit einem. Der ist um einen herum, der umgibt einen, und er geht so ein bisschen mit, das ist so eine Harmonie mit dem Wind, und das umhüllt einen, das ist schon eine Kommunikation ... es ist so eine geschlossene Welt in der Natur, in die man sich eben fallen lässt“ (010323-327). Darüber hinaus träumte Probandin 01 davon, „... dass ich mal Tierärztin werde, weil Tiere waren natürlich irrsinnig toll“ (010239). Ihr Wunsch war es, für die Tiere da zu sein; beispielsweise hat die verletzte Katze in ihr „... alle Instinkte wach gerufen ...“ (010244). Proband 17 geht es in seiner Prärie- und Indianerwelt überhaupt nicht um „... Tomahawkkämpfe und so etwas und das Skalp runter nehmen, so dieses nicht ...“ (170250), sondern „... da war vor allem das Naturerlebnis wichtig“ (170276); „... verbunden, natürlich, dass man mit Indianern Blutsbrüderschaft trinkt, das gehört unbedingt dazu. Dass man sozusagen in die Gemeinschaft auch aufgenommen wird und mit denen zusammen lebt“ (170256, 257). Erst im Jugendalter, nach Kriegsende, realisierten sich Elemente seines „Kindheitstraumes“ (170279): Bei den Pfadfindern genoss er Natur- und Gemeinschaftserlebnisse – dagegen war die Mitgliedschaft im Jungvolk für ihn „... ein negatives Erlebnis“ (170270).

Zu dem Wunschbild einer harmonischen Familie von Probandin 10 gehören „... Vater, Mutter und eine ganze Kinderschar, die fröhlich zusammen spielen ...“ (100396) sowie ein großer Bruder, „... der Traum meiner Kindheit“ (100220). Sie „... wollte gerne, dass die Eltern sich nicht so viel streiten, das wollte ich“ (100304); sich selbst sah sie in ihrer Vorstellung als ein Mädchen, „die möchte gerne, dass kein Streit kommt ...“ (100421), „... das ist so eine, die keine Probleme kennt, die mit allem fertig wird“ (100425). Für ihre Vorstellungen hat sie Vorbilder in der Realität: Sie war gern bei ihren Großeltern, bei denen „... kein böses Wort ...“ (100313) fiel, und in den älteren Bruder ihrer Freundin war sie „... regelrecht verknallt, obwohl der uns wirklich übel behandelt hatte“ (100221). Auch die „... Harmonie, sagen wir einmal in der Natur ...“ (100376) war Probandin 10 „... schon sehr wichtig ...“ (ebd.). „... ganz ganz intensiv ...“ (070110) war bei Probandin 07 der Wunsch vorhanden: „... ich wollte immer ein eigenes Tier haben“ (ebd.).

X[070112] A[Und ich hatte lange Jahre vorher einen Phantasiehund, und später, ich glaube in dem Alter von acht, neun Jahren, ist der durch ein Pferd abgelöst worden und zwar war mein Fahrrad eigentlich ein Pferd.]

X[070113] A[Das war immer sehr intensiv die Vorstellung, dass das eigentlich ein Pferd ist.]

Während die anderen Kinder mir ihren „Rennautos“ auf der Rallyestrecke entlangfuhren, stellte sie sich vor, auf „Iltschie“ – benannt nach dem Rappen von Karl May’s „Winnetou“ – zu galoppieren: „Kaum jemand ist wirklich mit dem Fahrrad da lang gefahren, das sah nur von außen so aus“ (070143).

Im Gegensatz zu den vier genannten Probanden dieser Kategorie kann der Wunsch nach Verbundenheit mit der Natur oder anderen Menschen bei Interviewpartnerin 12 nur vermutet werden. Bei dem Blick durch das Küchenfenster auf die weite Landschaft verfiel sie teilweise in eine melancholische Stimmung im Sinne von „keiner will was von mir irgendwie“ (120226). Im Interview bestätigt sie auf Nachfrage, dass es sich um ein Gefühl der Einsamkeit handelte, kann aber zu der Situation nicht mehr sagen. Ein Handlungswunsch kommt nicht zum Ausdruck. Mehr als eine Vermutung ist auch deswegen nicht vertretbar, da sie bei der Beschreibung ihrer Freizeit in keinsten Weise von Kontaktschwierigkeiten berichtet.

Spannung erleben

Den Wunsch, etwas Spannendes zu erleben, teilen Redakteure aus den unterschiedlichsten Welten. Dabei kann es sich darum handeln, etwas Aufregendes zu entdecken, etwas Neues kennen zu lernen, in ein fremdes Milieu einzutauchen oder seine eigenen Ängste zu überwinden. Letzteres trifft auf Interviewpartner 15 zu. Zwar erwähnt er auch „... die Geborgenheit des Baumes ...“ (150117), in dem er immer sitzt, und das „... sich sicher Fühlen so bei aller Unsicherheit, die da ist“ (150122), allerdings steht für ihn das „Abenteuer“ (150109), das „Risiko“ (150113), die „... Erfahrung eigener Kraft, eigener Fähigkeit, eigener Geschicklichkeit ...“ (150114), „... diese Erfahrung von Weite, Stärke, Größe, Selbsterfahrung ...“ (150121) im Vordergrund. Vom „... tollen Leben ...“ (030099) der Fernseh-Zirkusfamilie war Interviewpartnerin 03 „... unheimlich fasziniert“ (030089), „... das war ja fast schon Jet-Set-mäßig dargestellt ...“ (030100). Da auch ihr Vorbild „Tiger Lilly“ diese Lebensart verkörperte, wollte sie Dompteurin werden. Ihr Wunsch war es, in der Welt der Schönen und Reichen zu leben, die ihr vor dem Hintergrund ihres bürgerlichen Lebens als sehr spannend erschien. Mit der eigentlichen Zirkusromantik, „... wie man es vielleicht dann gedacht hätte ...“ (030099) hatte ihr Traum nichts zu tun, „... also ich hab’ mich jetzt nicht irgendwie mit drei Wohnwagen durch die Lande juckeln sehen ...“ (030100).

Etwas herausfinden und Neues entdecken wollten Redakteur 20 sowie die Redakteurinnen 09, 11, 08 und 02. Proband 20 trieb seine „... ausgeprägte Wissbegierde ...“ (200192) zu immer neuen Unternehmungen und Ideen an, so dass er für seine Spielkameraden „... der Inspirator ... der Ideengeber“ (200268) war. Stets war er unterwegs „... mit einer gewissen Neugier, also nun keine Schätze zu entdecken, aber was zu finden ...“ (200171), „... wenn mal keine

Belletristik zur Hand war, dann habe ich mir die Brockhäuser vorgenommen, weil ich sehr wissensdurstig war“ (200096) und „... wenn auf der kulturellen Schiene in der Schule irgendetwas organisiert oder ausgestaltet werden musste, x7 (Eigennamen des Probanden; Anm.d.V.) war immer dabei, immer vorn weg“ (200160). Auch Probandin 09 wollte immer irgendetwas rauskriegen (090067) oder ausspionieren (090068) und „ganz ganz unbedingt“ (090192) Detektivin werden. In Vorbereitung dazu gründete sie mit drei anderen Kindern eine Detektei, beschattete einen Studenten, der in ihren Augen etwas „Außergewöhnliches“ (090068) war und provozierte so „... irgendwie so ein bisschen das Abenteuer und die Aufregung“ (090070) selbst. Ausgerüstet mit Spiegelkonstruktionen, Stadtplan und Aluspänen für Fingerrabdrücke folgten sie dem Verdächtigen quer durch die ganze Stadt.

Die Interviewpartnerinnen aus der „Welt des Reisens“ wollten „auf zu neuen Ländern“ (080213). Interviewpartnerin 02 „berauschte“ (020367) sich auf den Reisen an den neuen „musischen Eindrücken“ (020366) und den „Sinneseindrücken“ (020382), wie Landschaft, Natur, Sprache, Musik, Gesang, Tanz, Architektur, Festen und so weiter. Reisen war für sie ein „Eintauchen in die Umgebung“ (020555). Nur in ihren Träumen unternahmen die Probandinnen 11 und 08 spannende Entdeckungsreisen, zu denen sie durch den Anblick von Schiffen am Fluss (08) beziehungsweise bei einem Ausflug in einen großen Hafen (11) inspiriert wurden. Sie standen als Symbol für „Freiheit“ (080109), „Abenteuer“, (ebd.), „Vagabundieren“ (ebd.), „Aufbruch“ (110307) und den Beginn der ersehnten „Weltreise“ (110297). In die Länder von den Urlaubsdias der Eltern „... wollte ich überall hin und da gab’s dann nur eins: Beruf“ (110234), „mein Beruf war Weltreisende“ (110228).

Etwas Besonderes sein

Alle sechs Probanden dieser Kategorie hatten Vorbilder für ihren Wunsch, auf künstlerischem Gebiet, im Sport oder als Jagdflieger ebenso überragende Leistungen zu erbringen und dadurch als etwas Besonderes betrachtet zu werden. Künstlerischer Ausdruck, journalistisches Können, sportlicher Erfolg und Kämpferqualitäten waren ihnen wichtig, daneben aber auch die Bewunderung, wie Interviewpartnerin 04 auf den Punkt bringt: „Da habe ich rauschenden Beifall gehört, da habe ich mich verbeugen sehen und so weiter, das gehörte alles mit dazu, nicht nur das Stück gut spielen zu können, sondern auch das Drumrum“ (040330).

Interviewpartnerin 04 verbrachte den Großteil ihrer Nachmittage am Klavier und träumte davon, Pianistin zu werden. Genauer gesagt wollte sie wie die „wunderbaren Damen“ (040280) werden, die in Illustrierten abgebildet waren und die sie immer neben sich liegen hatte: Das Bild einer Pianistin, „... ganz schmal mit einem weißen Kleid, was über den Boden floss, das hat mich über Jahre begleitet, so wollte ich sein“ (040332). Redakteurin 05 nahm Tanzunter-

richt, weil sie „... sehr sehr gerne eine indische Tänzerin gewesen ...“ (050106) wäre. Sie wollte so sein wie „... mein großes Vorbild, meine Tanzlehrerin, die hieß Madumatie ...“ (050120), das heißt: Sie wollte eben so gut aussehen („... die Hände mit Henna bemalt ...“ (050116) und angetan mit „... wunderschönen Kleidern mit goldenen Borten und glänzendem Schmuck, der eben um den Hals liegt und an den Ohren hängt, sieht sehr schön aus“ (050127)), Anerkennung und Bewunderung erhalten („Na ja, dem gegenüber sitzen natürlich begeisterte Zuschauer, das ist doch klar“ (050122)) sowie sich künstlerisch ausdrücken („Also alle Handbewegungen zum Beispiel, die man macht ... das sind alles Tiere, und man erzählt also immer von den Rehen, den Schmetterlingen, den Vögeln und das sind überlieferte Geschichten, die erzählt werden“ (050129)).

Öffentliche Anerkennung genießen auch Leistungssportler und die Reporter, die über die großen Sportereignisse berichten. „... so sein wie der ...“ (210208) war das Ziel von Redakteur 21, und dahinter verbirgt sich nicht nur der Wunsch, so wie Sportreporter Oertel über Sport Bescheid zu wissen, wie er reden, die Zuhörer mitreißen und ins Ausland reisen zu können, sondern so wie er für diese Leistungen von den Massen bewundert zu werden. Deutlich wird dies in dem Zitat: „... das war damals schon so mein Vorbild, Heinz-Florian Oertel, das war ein Großer“ (210195). Er arbeitete auf sein Ziel ihn, besorgte sich Fachliteratur und lebte selbst sportlich und gesundheitsbewusst. Probandin 13 äußerte in ihrer Kindheit den Wunsch, „...da gab's ja auch Vorbilder, Eiskunstlauf machen zu wollen“ (130252). Insbesondere die Eiskunstläufer galten in der ehemaligen DDR als Vorzeigesportler und wurden in den Medien als Aushängeschild instrumentalisiert; die öffentliche Anerkennung war ihnen gewiss. Der Traum, ebenso angesehen zu sein, war bei der Redakteurin anscheinend nicht so stark ausgeprägt, da sie nicht protestierte, als sich ihre Eltern gegen den Besuch des Sportinternats aussprachen – sie wollten die Tochter bei sich zu Hause behalten. Dennoch waren ihr das Erbringen sehr guter sportlicher Leistungen im Kreis ihrer Gleichaltrigen und die damit verbundene Anerkennung wichtig: „Wir haben viel Fußball gespielt und ich war nicht die Letzte, die gewählt wurde beim Mannschaften aussuchen“ (130055). „Fußballer“ war einer der Helden, in die sich Interviewpartner 18 hineinphantasierte. Sein Vorbild war sein Großvater, der in der Bundesliga gespielt hatte und ihm ein Trikot seines ehemaligen Clubs schenkte, das ihm zweifellos die Bewunderung seiner Mannschaftskollegen einbrachte. Da „... war ich natürlich auch super stolz drauf, gar keine Frage“ (180081).

Der große Traum von Redakteur 19 war es, Jagdflieger zu werden, weil „... im Kriege die Helden, unsere Helden, das waren die Jagdfliegerasse, die U-Boot-Asse, nicht, die ersten Eichenlaubträger, das waren eben die Leute wie ‚Mölders‘ und ‚Gallant‘, ‚Prien‘ und ‚Wiek‘

und ‚Schepke‘ und so, die haben wir, also ich zum Beispiel, ich habe die Postkarten von denen und die Bilder von diesen Eichenlaubträgern gesammelt“ (190228). Als er vom Abschuss des Jagdfliegers „Marseille“ in der Zeitung las, heulte er „Rotz und Wasser“ (190233). In den Schilderungen des Probanden geht es nicht um die Abwehr des Feindes, sondern um den Ruhm der Fliegerasse, wie die Formulierung „Helden“ und „Asse“ unterstreicht. Im Interview bringt der Proband seine heutige kritische Einstellung diesem Traum gegenüber zum Ausdruck.

Sich für Gerechtigkeit einsetzen

„Ich muss die Welt retten“ (160177) – auf diese Formel bringt Proband 16 seinen Kindheitstraum. Er sah sich mit einer Rakete zu den verschiedensten Krisenherden auf der Welt fliegen, um zu helfen, zu schlichten, sich für Gerechtigkeit einzusetzen. Behilflich wären ihm dabei tolle Erfindungen und seine Fähigkeit des „Querdenkens“ (160128). Geschichten wie „Pippi Langstrumpf“, „Der kleine Prinz“ oder „Barbar“ animierten ihn dazu, sich eigene Lösungen für die darin dargestellten Konflikte auszudenken.

X[160079] A[Und dann habe ich mich immer sehr stark eingesetzt, ich hab’ immer, wenn ich dachte, da ist ein Lehrer ungerecht gegenüber anderen Kindern, habe ich mich immer dann stark gemacht und diese gute Note benutzt, um tatsächlich zu überlegen, was kann man für den anderen machen.]

X[160083] A[Oder sehr oft so auch in der Schule auf dem Hof, also man weiß, wie manchmal Kinder hart miteinander umgehen können und da war ich sehr oft da Schiedsrichter, das war so ein Beispiel.]

X[160089] A[Die Kindheitsphantasien waren schon in der Richtung, ich wollte stark werden für andere, das ist so.]

Probandin 06 hatte den Wunsch, „... mich für Gerechtigkeit einzusetzen, also, ja, den Unterdrückten zu helfen oder so was, das war eher, glaube ich, so ein Bild, was mir immer wichtig war und in das ich mich hineinphantasiert habe“ (060078). Unter Gerechtigkeit verstand sie zum Beispiel, „...dass ich all diese Aktivitäten und dieses draußen Sein und dieses etwas Wagen wie die Jungs eben auch machen wollte – und ich konnte es ja auch zum Teil machen“ (060061). Ihr Konflikt bestand nicht nur darin, dass sie die Vorgaben der weiblichen Geschlechtsrolle ablehnte, sie wollte auch „... eine andere Erwachsene werden, als das, was ich da vor mir gesehen habe, das denke ich, war sehr früh da“ (060091).

Diskussion der Ergebnisse

„Offenbar lassen sich die Fantasien in der Kindheit auf ein allgemeines Set von Fantasiewelten und Handlungswünschen reduzieren“ (Mikos 2001, S. 37). Diese Schlussfolgerung, die Lothar Mikos angesichts des Vergleichs der Kindheitsphantasien von Erwachsenen und denen

der Kinder aus der oben genannten Studie von Götz u.a. (2002) zieht, wird von meinen Ergebnissen bestätigt. Ausgehend von dem Kategoriensystem der Untersuchung wurden zwar in der vorliegenden Arbeit Änderungen vorgenommen, so wurden die Kategorien „Harmonie erleben“ und „Mit anderen verbunden sein/sich in der Verbundenheit erleben“ aufgrund ihrer großen inhaltlichen Nähe zusammengefasst und bei der Auswertung jeweils der Aspekt hervorgehoben, auf dem bei dem jeweiligen Probanden der Schwerpunkt liegt. Der Wunsch, von anderen bewundert zu werden oder auch nur in den eigenen Augen etwas Besonderes zu sein, wurde von „Sich besondern“ in „Etwas Besonderes sein“, umbenannt, weil diese Formulierung meiner Ansicht zufolge die Bedeutung besser zum Ausdruck bringt und geläufiger ist. Schließlich wurde die Kategorie „Sich für Gerechtigkeit einsetzen“ eingeführt; andere Kategorien entfielen. Und auch auf der Auswertungsebene der Phantasiewelten wurde differenziert: Die Kategorie „Die Welt der Harmonie mit Natur, Tieren und Menschen“ wurde in „Welt der Natur, der Tiere und Menschen“ abgewandelt, um die Bedeutung weiter zu fassen. Auf mehrere Kategorien der Studie konnte verzichtet werden, da sie im empirischen Material nicht auftraten. Da die Kategorie „Welt von Spaß und Spannung“ in meinen Augen eine Wiederholung des Handlungswunsches „Spannung erleben“ darstellt, wurde bewusst auf sie verzichtet. Ergänzt wurde das Schema durch die Kategorien „Welt des Sports“, „Welt der Kunst“ und „Welt der Schule“.

Diese Umstrukturierungen ändern aber nichts an der inhaltlichen Übereinstimmung der Handlungswünsche, Harmonie/Verbundenheit mit anderen oder etwas Spannendes erleben sowie etwas Besonderes sein zu wollen. „Sich für Gerechtigkeit einsetzen“ kann als Unterkategorie der Kategorie „Eigenständig und unabhängig handeln“ (ebd.) gewertet werden. Es bestätigt sich auch Ben Bachmairs Aussage (siehe S. 38), dass sich die Wünsche von Kindern häufig um die zwei Grundthemen Selbstdarstellung/Selbstverwirklichung („Etwas Besonderes sein“, „Spannung erleben“ und „Für Gerechtigkeit sorgen“) und Geborgenheit („Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein“) entspinnen, dass sie einerseits etwas erleben und andererseits dabei aber nicht auf Schutz und Sicherheit verzichten möchten. Diese Bedürfnisse werden nicht nur bei der Befragung von Kindern artikuliert, sondern behalten ihre Gültigkeit auch, wie in der vorliegenden Studie, im Rückblick von Erwachsenen. Im Erinnern leisteten die Probanden biographische Arbeit, indem sie unterschiedliche Erlebnisse gegeneinander abwogen, um das Wichtigste herauszufinden. Bei den Ergebnissen handelt es sich also um klare Bedeutungszuschreibungen.

Von den „Welten“ wird die der „Natur, Tiere und Menschen“ am häufigsten genannt, zudem repräsentieren die sechs Probanden alle Generationen, Geschlechter und politischen Systeme.

Dies unterstreicht die Bedeutung und Faszination, die „Lebendiges“ im weitesten Sinne des Wortes, zwischenmenschliche Kontakte, Tiere und Pflanzen – trotz der Entwicklung beeindruckender Technologien und Erfindungen – nach wie vor genießt. In der Studie von Götz u.a. (2002) heißt es lediglich, viele Kinder phantasieren sich in diese Welt. Angesichts der beschriebenen Entwicklung, dass die Natur im Gegensatz zu den 50er und 60er Jahren für viele Kinder nicht mehr erreichbar oder frei zugänglich ist (siehe S. 56), wäre es interessant, die Bedeutung dieser Welt für heutige Kinder genauer zu untersuchen. Auch Redakteur 17, der seine Kindheit in den 30er, 40er Jahren verbrachte, hatte als Stadtkind erst durch sein Fahrrad Zugang zur Natur. Sein Interesse an dieser Welt ist ursprünglich medienvermittelt, ebenso bei Interviewpartnerin 07.

Die Analyse der Phantasien nach den Kriterien ihres Zukunfts- oder Gegenwartsbezuges sowie nach den darin enthaltenen medial vermittelten und lebensweltlichen Spuren demonstriert die große Vielfalt der Wünsche, ihrer Bearbeitung und des dazu verwendeten Materials. Rund die Hälfte der Probanden antizipiert in ihren Vorstellungen die Zukunft, sie unternehmen wie von Fakte (siehe S. 37) formuliert „Erkundungsfahrten in eine Möglichkeit“; sie träumen davon, eine bestimmte berufliche Tätigkeit wie Lehrerin, Detektivin, Pianistin, Tänzerin, Dompfeurerin, Weltreisende, Leistungssportlerin, Jagdflieger, Sportreporter und Fußballer auszuüben. Es zeigen sich dabei die von Hempel (2000/a) konstatierte Fähigkeit und das Bedürfnis, „Zukunft in das aktuelle Denken zu integrieren“ (ebd., S. 113f). Auch die Berufswünsche repräsentieren, wie von Hempel beschrieben, ein verblüffend breites Wissensspektrum. Nur zwei Befragte (16, 06), die in ihrer zentralen Vorstellung die Zukunft antizipieren, streben keinen Beruf an, sondern teilen das idealistische Ziel, in der Welt etwas zu verändern und sich für mehr Gerechtigkeit einzusetzen. Bei den Phantasien der Befragten, die sich auf ihr Hier und Jetzt beziehen, stehen auf der einen Seite die Vorstellungen, die sich wie die Wünsche nach familiärer Harmonie, einem eigenen Tier, einer Schiffsreise oder einem Leben in der Natur in der Realität nicht erfüllen. Andererseits schildern fünf Probanden Erlebnisse und Situationen aus ihrem Alltag, in denen sie ihre Wünsche verwirklichen, ihre Themen bearbeiten. Dazu gehören die Naturerlebnisse der Probanden 01, 12 und 15, das Eintauchen in fremde Welten von Interviewpartnerin 02 auf den Reisen mit ihren Eltern und das aktiv Sein von Redakteur 20. Sie können ihre Handlungswünsche „Harmonie erleben“ (01) sowie „Spannung erleben“ (15, 02, 20) in der Realität umsetzen. Ihren Wunsch nach Gerechtigkeit möchte Redakteurin 06 sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft verwirklichen.

Lediglich eine Probandin (09) erwähnt keine konkrete Anregung für ihre Wunschvorstellung. Alle anderen Interviewpartner nennen lebensweltliche oder medial vermittelte Bezüge. Zu

Anregungen, die aus der Lebenswelt der Befragten stammen, gehören die indischen Tänzerinnen (05), die Lehrerinnen (14), der Großvater und ehemalige Bundesligaprofi (18), die Eltern (10, 06) die Binnenschiffer (08), die Natur (01, 12, 15), ferne Länder (02) und die direkte Umwelt (20). Es bestätigt sich damit die Bedeutung der in Kapitel 1.2 dargestellten Bildungsinstanzen Familie, Freizeit/Spiele und Schule. An den Beispielen der einmal jährlich stattfindenden Reisen von Redakteurin 02 oder den Ausflügen von Interviewpartnerin 05, bei denen sie indische Tänzerinnen sieht, wird auch die Relevanz herausragender Ereignisse deutlich, wie Schulze sie für lebensgeschichtliche Lernprozesse beschreibt (siehe S. 11).

Medienspuren sind in den Phantasien und Vorstellungen von zehn Probanden, also knapp der Hälfte der Untersuchungsgruppe, zu finden – Beleg für die wichtige Rolle, die Medien als „Lieferant“ von „Identitätsmaterial“ spielen (siehe S. 33f). Aber weder die lebensweltlichen Bezüge noch die medienvermittelten werden von den Befragten einfach nur übernommen, sie fließen (zum Teil) in ihre Phantasien ein, Phantasien entfalten sich daran oder unterstützen bereits vorhandene Ideen. In den Schilderungen der Interviewpartner wird deutlich, wie sie einzelne Aspekte herausgreifen, verändern und an ihre Vorstellungen anpassen. Dieses Ergebnis entspricht der Bezeichnung der Medien als „kommerzielle Steinbrüche“, aus denen sich die Zuschauer das „symbolische Baumaterial für die individuelle Lebensweltkonstruktion herausbrechen“ (Bachmair 1997/a, S. 16; vgl. auch Theunert 1997, S. 189). Kinder übernehmen nicht einfach die Eindrücke, die sie sammeln, sondern eignen sich die vorgefertigten Bilder, Figuren und Geschichten als eigene Erlebnisse an, indem sie sie mit ihren persönlichen Themen und Gefühlen – Abneigungen oder Vorlieben – verbinden. Entsprechend kann die in der Studie von Götz u.a. (2002) vorgenommene Unterscheidung der Medienspuren in die Varianten „Setting“ und Figuren“ nachvollzogen werden: Manche Probanden entnehmen den Medien ganze Settings zum Beispiel die Welt der Indianer in der unendlichen Prärie (17), die Welt des Jet-Set (03) oder die Planetenwelt des „kleinen Prinzen“ (16). Interviewpartner 17 bezieht sich in seiner Vorstellung vom friedlichen Leben und Überleben in der Natur auf „Robinson Crusoe“ und „Karl May“. In den Karl May-Bänden werden neben den Beschreibungen der Landschaft und der Freundschaft zwischen Weißen und Indianern auch Kampfhandlungen und Gewalt zwischen Weißen und Indianern thematisiert; diese Passagen sind für seine Vorstellung nicht von Bedeutung, er nimmt sich die Textstellen heraus, die seinen Themen entsprechen. Probandin 03 entnimmt der Serie „Salto Mortale“ neben dem Setting auch die Figur der „Tiger Lilly“, wobei sie in ihr vor allem ein Mitglied der Glamourwelt und weniger eine Tiger- und Löwenbändigerin sieht – ihr Thema ist eben das Jet-Set-Leben und nicht etwa der Bezug zu Tieren. Interviewpartner 16 bastelt in sein Setting Figuren aus anderen

medienvermittelten Geschichten: So wie „Zorro“ muss er für Gerechtigkeit sorgen und wie „Pippi Langstrumpf“ mit ausgefallenen Ideen die Probleme in den verschiedenen Krisenherden der Welt, zu denen er fliegt, lösen. Andere Befragte greifen sich nur Figuren heraus, wobei es sich um ganz bestimmte Persönlichkeiten beziehungsweise Tiere handeln kann wie Sportreporter Oertel (21), „Pippi Langstrumpf“ (06) und „Iltschie“ (07) oder allgemeiner um Gruppen wie Pianistinnen (04), Eiskunstläuferinnen (13) und Jagdflieger (19). Die gut aussehenden und erfolgreichen Pianistinnen in den Zeitschriften haben bei Redakteurin 04 das Interesse am Klavierspielen nicht geweckt, sondern eher verstärkt. Interviewpartnerin 11 baut die über Dias vermittelten Anregungen deutlich aus, indem sie den Beruf der Weltreisenden erfindet und sich so eine Möglichkeit kreiert, Phantasie und Realität miteinander zu vereinbaren; ein Beruf legitimiert die Reisen sowohl ideell als auch finanziell. Wenig gemein mit dem harten Arbeitsalltag der Binnenschiffer hat die Wunschvorstellung von Interviewpartnerin 08: Ihr Traum vom Leben auf einem Binnenschiff ist von Freiheit und Romantik bestimmt; man könnte immer neue Flüsse erkunden und dort vor Anker gehen, wo es einem gerade gefällt. Sie phantasiert ihre Bedürfnisse in das in der Realität von Zeitdruck und Gleichförmigkeit bestimmte Binnenschifferdasein. Ein Beispiel für die Adaption der Erzählstruktur einer medienvermittelten Geschichte liegt nicht vor.

Die Vorstellungen, die in der Wirklichkeit nicht umsetzbar sind, werden gedanklich realisiert, äußere und innere Wirklichkeit zusammengebracht (siehe S. 35). So denkt sich Redakteurin 10 den großen Bruder ihrer Freundin zu ihrem großen Bruder und Redakteurin 07 ihr Fahrrad zu ihrem Pferd um. Die zukunftsorientierten Wünsche treten im Hier und Jetzt der Befragten in ihren alltäglichen Spielen zu Tage. Probandin 09 gründet mit ihrer Clique eine Detektei und Interviewpartnerin 14 erprobt ihre Lehrerinnenqualitäten an ihren Verwandten. Über die spielerische Dimension gehen die Aktivitäten von Redakteur 21 hinaus, der sich zur Vorbereitung auf seinen Wunschberuf Literatur besorgt und selbst Sport treibt. Bei Probandin 06 wird besonders deutlich, dass und wie die Befragten in ihren zentralen Vorstellungen Identitätsarbeit leisten: Sie entwirft in ihrer Phantasie ein Selbstbild in Abgrenzung gegenüber ihren erwachsenen Bezugspersonen, indem sie bestimmte, von ihnen repräsentierte Eigenschaften und Verhaltensweisen negiert und ihre eigenen Wünsche darin verwirklicht (vgl. ebd.). Das heißt, dass sie das Verhalten der Eltern, mit dem sie irgendwann zum ersten Mal konfrontiert wird, es also etwas Neues für sie darstellt, in etwas Eigenes umschmilzt, indem sie eine eigene Haltung dazu entwickelt. Sie verknüpft das Ereignis für sich mit einem Sinn (siehe S. 10). Andererseits lernt sie die Figur der „Pippi Langstrumpf“ kennen, die von ihr für gut befundene

Verhaltensweisen repräsentiert. Ihre Weltbezüge sind also vielfältig und Identitätsarbeit leistet sie, indem sie einen einheitsstiftenden Sinn hinein konstruiert (auch S. 15).

In der Mehrzahl orientieren sich die Probanden an Eindrücken, die sie als positiv bewerten. Lediglich zwei Probandinnen entfalten ihre Wunschvorstellungen, indem sie auf der Grundlage einer für sie negativen Erfahrung einen Gegenentwurf entwickeln; Negativerlebnisse werden in der Phantasiewelt korrigiert, so die Erfahrung häufig streitender Eltern und das Dasein als Einzelkind (10) sowie das Gefühl des Ausgeliefertseins an die elterliche Befehlsgewalt (06).

Die bei den Befragten gefundenen Medienspuren in den zentralen Vorstellungen und Phantasien – jeweils zwei Interviewpartner entnehmen die Anregungen Radio und Fernsehen, fünf Printmedien wie Buch, Zeitung und Zeitschrift sowie ein Proband sowohl einem Buch und als auch dem Fernsehen – sollen mit allgemeinen Anmerkungen zum Medienkonsum der Befragten ergänzt werden. Medien spielten in der mittleren Kindheit aller Befragten eine Rolle, wobei im Hinblick auf Fernsehen zu berücksichtigen ist, dass es dieses Medium in der mittleren Kindheit von neun Befragten noch nicht gab beziehungsweise die Eltern noch keinen Fernsehapparat angeschafft hatten. Dies war zwar bei anderen Interviewpartnern auch der Fall, allerdings hatten sie in der Nachbarschaft oder bei Gleichaltrigen Zugang zu einem TV-Gerät. Wenn vorhanden, wurde dieses Medium genutzt, alle Befragten erinnern sich an konkrete Sendungstitel. Fast alle Interviewpartner machten in dem Alter ihre erste Kinoerfahrung, zehn Probanden besuchten das Kino regelmäßig bis häufig, zwei (20, 15) von ihnen sprechen ihm eine große Bedeutung zu. Von den acht Redakteuren, für die das Radio eine große Rolle spielte, hatten sechs keinen Zugang zu einem Fernsehapparat oder nur indirekt oder im Laufe ihrer Kindheit. Sie berichten von speziellen Kindersendungen, Bastelstunden, Wettspielen, Hörspielen, Schulfunk und Beiträgen für Kinder über Natur, Geschichte und andere Themen. Die damals noch ausschließlich über das Radio laufende Sportberichterstattung begründete das spezielle Interesse von Proband 21 und Redakteurin 13 an dem Medium – in beiden Familien waren Fernsehgeräte vorhanden. Bis auf eine Probandin (04), die aufgrund ihrer kriegsbedingten isolierten Situation keine Bücher zur Verfügung hatte, und einen Interviewpartner (21), der kein Interesse daran hatte, haben alle Befragten gelesen. Für sie alle – lediglich bei Probandin 01 geht dies nicht so deutlich aus dem Interview hervor – spielte dieses Medium eine sehr große Rolle, wie folgende Zitate belegen: Sie haben „... Bücher gefressen ab einem gewissen Alter“ (030061), „... gelesen wie ein Weltmeister“ (080035) oder ihre „... Hauptzeit eigentlich damit verbracht ..., Literatur zu verschlingen“ (020082). Das Interesse für die Tageszeitung bei drei männlichen Probanden war spezifisch; die Interviewpartner 20 und 19

lasen die Kriegsberichte und Redakteur 21 den Sportteil. Eine Wochenzeitschrift las lediglich eine Probandin regelmäßig, um sich vom Ausland aus über die Ereignisse in Deutschland zu informieren. Darüber hinaus erwähnt nur Interviewpartnerin 03, aus einer gewissen Angstlust heraus – man denke an die teils brutalen Fotos – ab und zu einen Blick in den „Spiegel“ geworfen zu haben. Bezeichnenderweise verfügten ausschließlich Probanden aus der ehemaligen DDR (14, 13, 12, 09), wo von der FDJ eine flächendeckende Versorgung aller Altersklassen mit Zeitschriften angestrebt wurde, über ein Abonnement einer Kinderzeitschrift (siehe S. 66).

Der allgemeine Medienkonsum der Befragten bestätigt, dass das Radio für Kinder sehr wichtig war und mit dem Aufkommen des Fernsehens stark, allerdings nicht komplett, zurückgedrängt wurde. Auch der Blick auf die Entwicklung der Medienspuren in den Phantasien über die drei unterschiedenen Generationen hinweg zeigt eine Mediennutzung, die der Entwicklung auf dem Medienmarkt folgt. Die Bedeutung der Printmedien nimmt über die Zeit hinweg ab: In der ältesten Generation, die ihre mittlere Kindheit zwischen 1933 und 1941 verbrachte, bezogen drei Personen die Anregungen zu ihrer Phantasie aus Printmedien wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften (04: Abbildungen schöner Pianistinnen in Illustrierten; 19: Kriegsberichte in der Zeitung; 17: „Robinson Crusoe“ und „Karl May“). Aus der mittleren Generation nennen nur zwei Redakteurinnen (06 „Pippi Langstrumpf“ und 07 „Winnetou“) Bücher und in der jüngsten Generation gibt es nur noch einen Interviewpartner (16), der neben TV-Sendungen auch das Buch „Der kleine Prinz“ hervorhebt.

Interviewpartnerin 03 („Tiger-Lilly“) und Redakteur 16 („Pippi Langstrumpf“), die sich auf Fernsehfiguren beziehen, gehören beide der Generation an, die Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre ihr Kindheit verbrachte, in einer Zeit, als die massenhafte Verbreitung des Fernsehens seinen Anfang nahm. Während Probandin 06 „Pippi Langstrumpf“ noch liest, kennt Proband 16 das schwedische Mädchen aus dem Fernsehen. Ähnlich sind die Aspekte, die beide Befragten aus der Geschichte ziehen: Für Probandin 06 war es „ein wichtiges Medienereignis ... denn das war ja ein ganz anderes Mädchenbild, dieses wild Sein dürfen, dieses stark Sein, das war natürlich ein Traum, also das hat sich mir sofort festgesetzt, das fand ich wunderbar“ (060046); Auch Proband 16 „... fand diese Anarchie sehr toll“ (160058). Zur „Materialsammlung“ von Proband 16 gehören darüber hinaus auch aus dem Fernsehen „Zorro“ und „Les Chardocs“. Wie bereits erwähnt spielte für zwei Befragte der mittleren Generation das Radio nur deshalb „eine sehr große Rolle“ (130142), weil die für sie wichtigen Informationen noch nicht vom Fernsehen übertragen wurden.

Ob als Buch oder als Kino- oder Fernsehfilm, „es gibt ähnliche Geschichten, die über Generationen hinweg eine Rolle spielen“ (Mikos 2001/b, S. 33). Ebenso wie in der zitierten Studie ist in den vorliegenden Interviews die generationsübergreifende Bedeutung des „Karl May“-Stoffs und daraus insbesondere der Figur des heldenhaften Indianers „Winnetou“ geradezu frappierend: Interviewpartner 17, dessen mittlere Kindheit in die Endphase der 30er Jahre fällt, entnimmt ihr die Topoi, „... wo Kinder eben Freude daran haben: Draußen leben, unbeschränkt zu sein, Kanu fahren, reiten, Indianer beobachten und all die Dinge“ (170427). Probandin 07, die Anfang der 60er Jahre in diesem Alter ist, und sich schon immer ein Tier gewünscht hatte, findet in den „Winnetou“-Geschichten ein Beispiel für ihre Traumvorstellung: die innige und treue Beziehung des Indianers Winnetou zu seinem Pferd. Probandin 06 ist bei ihrer „Karl May“-Lektüre „...in diese Männerrolle geschlüpft und dann in die Welt gereist und hab als ‚Winnetou‘ oder als ‚Kara Ben Nemsi‘ dann da diese Abenteuer gemacht“ (060058). Auch die Probandinnen 05, 06, 03, 01 und Proband 18 thematisieren dieses Sujet.

Der Vergleich der zentralen Vorstellungen über die Generationen mit den jeweils unterschiedlichen geschichtlichen Einflüssen hinweg zeigt folgende Ergebnisse: Von den fünf Befragten der ältesten Generation spielt der Zweite Weltkrieg lediglich bei der Kindheitsphantasie eines Interviewpartners (19) eine Rolle. Für seinen Handlungswunsch, durch wagemutigen Einsatz zu einem bewunderten Helden zu werden, greift er sich die Vorbilder heraus, die seine Zeit liefern, ebenso wie sich heutige Kinder mit dem gleichen Wunsch, den es zu jeder Zeit gab und gibt, gegenwärtiger Helden bedienen. Bei den Wünschen, in ferne Länder zu reisen und ein erfolgreicher Sportler zu werden, die erst ab der mittleren Generation auftreten, ist ein zeitgeschichtlicher Einfluss zu vermuten. In beiden Fällen handelt es sich um Ziele oder Hobbys, die für die meisten Menschen erst mit zunehmendem Wohlstand möglich wurden. Es handelt sich dabei um Wunschvorstellungen, die entsprechend den Lebensbedingungen von Kindern in den 30er Jahren noch keine Bedeutung hatten. Damals war es ein Privileg der oberen Schichten, zu verreisen; für die breite Masse war dies ebenso wie das Sporttreiben kein Thema. Für Kinder aus der Arbeiterschicht stand die Mitarbeit zu Hause an erster Stelle und erst nach getaner Arbeit war hie und da Freiraum zum Fußballspielen. In Bezug auf die zentralen Vorstellungen bedeutet dies, dass es für diese Beschäftigungen keine Vorbilder und Anregungen gab. Und wenn sie existierten – eine solche Funktion hätten die Olympischen Spiele 1936 im eigenen Land erlangen können, wobei deren Instrumentalisierung durch die Nationalsozialisten in diesem Zusammenhang nicht thematisiert werden soll –, dann erreichten sie die Mehrheit der Bevölkerung nicht. Ein zeitgeschichtlicher Einfluss zeigt sich auch bei der zentralen Phantasie von Interviewpartnerin 03, die zur jüngsten Generation des Samples ge-

hört. Für ihren Wunsch, Dompteurin zu werden, hätte es in früheren Jahrzehnten seltener oder gar keine Vorbilder gegeben.

Am Beispiel der Redakteurinnen 04, 02 und 05, die insbesondere von ihren Vätern an das Klavierspiel beziehungsweise an Kunst und Kultur herangeführt werden, zeigt sich, dass ein Erziehungsverständnis entsprechend dem „Gärtnermodell“ (siehe S. 15) zu kurz greift, dass Anregungen von außen, stoßen sie bei den Zu-Erziehenden auf Interesse, zu zentralen Themen werden können, zu identitätsbildenden Größen. Aus erzieherischer Sicht ist auch die Gewährung von Freiräumen wichtig, damit Zu-Erziehende ihre Themen ausleben können, so wie Interviewpartnerin 09, die bei ihrem Detektivspiel die Erlaubnis hat, den Verdächtigen durch die ganze Stadt zu verfolgen. Die genannten Beispiele sind für das in der Kinderzeit der Probandinnen herrschende Kindheitsbild eher untypisch. Bildung wurde für Mädchen als nicht so wichtig erachtet – wobei bei den Redakteurinnen 04, 02 und 05 auffällig ist, dass sie keine Brüder haben, auf die die Väter ihre Bemühungen hätten richten können. Und auch die große Freiheit von Probandin 09 entspricht nicht der Erziehungsmaxime, Mädchen vor Gefahren zu beschützen.

Während ein Verbot der Eltern bei einer Redakteurin keine größeren Reaktionen auslöst, ist es für eine andere Befragte zentral. Redakteurin 13 protestiert nicht gegen den Gedanken des Bewahrens: Ihre Eltern geben ihrem Wunsch, sich als professionelle Eiskunstläuferin auszuprobieren, nicht statt, da sie ihr die Einsamkeit im Sportinternat ersparen möchten. Folgerichtig interpretiert die Interviewpartnerin ihre Reaktion dahingehend, dass ihr Wunsch wohl nicht so besonders groß gewesen sei. Bei dem zentralen Kindheitswunsch von Probandin 06 ist ein deutlicher Zusammenhang mit den in ihrer Kinderzeit vorherrschenden Erziehungsmaximen festzustellen. Das, „...was ich in meiner Kindheit erlebt habe – in den fünfziger Jahren war ja noch so eine Vorstellung bei den Erwachsenen, dass Kinder keinen eigenen Willen zu haben hatten, ja, die mussten machen, was die Erwachsenen sagen und sich anpassen“ (060129) –, führt bei ihr zu der Vorstellung, für gerechtere Verhältnisse sorgen zu wollen, sei dies in Bezug auf das Erwachsenen-Kind-Verhältnis oder auf geschlechtsspezifisches Verhalten.

X[060090] A[Ja, und auch so dieses, aber wenn ich groß bin, mache ich das aber anders, dann mach' ich das aber – ja, ich glaube, das ist auch so etwas ganz Starkes.]

Bei den zentralen Vorstellungen fällt ein Aspekt auf, der eng mit der in der DDR herrschenden Ideologie zusammenhängt. Sowohl Probandin 13 als auch Interviewpartner 21 sind begeisterte Sportler und Fans der Friedensfahrt, eines Radrennens, konzipiert als eine Art „Tour

de France“ des Ostblocks, bei dem die Demonstration sportlicher Größe mit einer eindeutigen politischen Botschaft an den kapitalistischen Westen verknüpft war. Wie unter Punkt 2.2 beschrieben, wollte sich die DDR mit Hilfe von „Diplomaten im Trainingsanzug“ (Helfritsch 2003, S. 463) auf internationalem Parkett platzieren und ihre offizielle Anerkennung forcieren. Es galt also, junge Menschen in dem „flächendeckend angelegten und stufenförmig aufgebauten System der Nachwuchsgewinnung und -förderung“ (ebd., S. 472) zu Spitzensportlern heran zu bilden und so zu politischen Botschaftern zu formen. Eine weitere Prestigedisziplin des DDR-Leistungssports war, wie bereits erwähnt, der Eiskunstlauf. Redakteurin 13 wollte Eiskunstläuferin werden und Redakteur 21 über die Friedensfahrt berichten. Beide griffen somit eine Anregung aus ihrem speziellen politisch-ideologischen Umfeld auf. Interviewpartner 21 thematisiert auch die Vernetzung der einzelnen Institutionen (siehe S. 59), die alle an dem Ziel mitarbeiteten, die Bevölkerung für Sport und Staat zu begeistern:

X[210200] A[Und das war ja alles so komplex zu DDR-Zeiten, wissen Sie, die Friedensfahrer fahren ja dann auch bei uns so zwischen x1 und x30, fahren die auf der Straße lang und dann wurden in der Schule Wimpel gebastelt und dann ist man zur Strecke gegangen und hat die Wimpel aufgehängt und konnte klatschen und dann ist man nach Hause gerannt und hat Oertel gehört und so, nicht, von daher kommt das.]

Die mittlere Kindheit von Redakteurin 11 spielte sich in der ehemaligen DDR kurz vor dem Bau der Mauer und der Befestigung der innerdeutschen Grenze ab. So ist zu erklären, dass sie in Zusammenhang mit ihrem Wunsch, Weltreisende zu werden, nicht die Problematik des Ausreiseverbots thematisiert.

In den Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit zeigen sich folgende geschlechtsspezifische Elemente: Der Aspekt, schön auszusehen, wird nur von Frauen erwähnt; den Probandinnen 04 und 05 ist es nicht nur wichtig, als Pianistin und Tänzerin eine gute künstlerische Leistung darzubieten, sondern sie möchten auch so gut aussehen wie ihre Vorbilder, die alle Schönheitsmerkmale verkörpern, die ihnen selbst angeblich fehlen. Sie definieren sich als krasses Gegenbild und leiden unter Komplexen:

X[040332] A[Und ich weiß noch eins, es war eine schwarze Person, ich weiß nicht, wer das war.]

X[040333] A[Ganz schmal mit einem weißen Kleid, was über den Boden floss, das hat mich über Jahre begleitet, so wollte ich sein.]

X[040334] A[Und so war ich überhaupt nicht, ich war ein dickes hässliches Kind.]

Auch für Redakteurin 05 war ihr Traumbild „... von der Realität weit entfernt, weil ich ein blondes Pummelchen war und keine schokoladenfarbige, schwarzhäutige, schlanke Schönheit

mit glühenden Kohleaugen, so wie das also, so wie die Inderinnen sind“ (050107). An beiden Zitaten wird deutlich, wie nachhaltig sich beide Mädchen mit der Zuschreibung „weiblich – gut aussehend“ identifizieren und sich selbst abqualifizieren.

Beide Vorstellungen gehören in die „Welt der Kunst“, die ausschließlich von Frauen genannt wird. Außer den Probandinnen 04 und 05 wurde Probandin 03 dieser Welt zugeordnet, die Dompteurin werden möchte. Auch wenn sie nicht explizit den Aspekt des Schönseins erwähnt, ist es trotzdem nahe liegend, dass auch dieses Element für sie eine Rolle spielte, da sie insgesamt von dem Jet-Set-Leben ihres Fernseh Vorbildes begeistert war und Jet-Set nichts anderes als „reich und schön“ bedeutet. Auch die „Welt der Schule“ ist bei den Männern nicht vertreten. Die Erinnerung von Interviewpartnerin 14 „...dass viele Mädchen Lehrer werden wollten, das muss so ein Traumberuf gewesen sein“ (140153) ist auf die allgemeine Situation übertragbar. Insbesondere beim Lehramt an Grundschulen handelt es sich seit geraumer Zeit um einen typischen Frauenberuf. Die in den Kindheitsphantasien der weiblichen Befragten zum Ausdruck kommenden Berufswünsche sind aber nicht nur geschlechtsspezifisch, wie die Beispiele Detektivin und Weltreisende belegen. Jagdflieger, Sportreporter und Fußballer, die Berufswünsche von drei männlichen Befragten, können nicht nur im Hinblick auf die Kindheitszeit der Probanden als typisch männlich bezeichnet werden. Dieses Ergebnis kann entsprechend der Untersuchungen von Hempel (siehe S. 93) interpretiert werden, wonach Grundschulkindern im Wesentlichen geschlechtsspezifische Berufswünsche angeben.

Der „Welt des Konflikts“ wurden die Kindheitsphantasien von jeweils zwei Redakteurinnen und Redakteuren zugeteilt. Ausgehend von der Tatsache, dass doppelt so viele Frauen wie Männer befragt wurden, könnte daraus eine größere Bedeutung dieser Welt für Jungen abgeleitet werden. Die „Welten des Konflikts“ der Jungen sind zudem dramatischer und von Kampfsituationen beherrscht und erfüllen somit typische Merkmale des Knabenspiels (siehe S. 91f). Es geht darum, die ganze Welt zu retten, Proband 16 fliegt mit einer Rakete zu den Krisenherden auf der ganzen Welt, um für das Gute zu kämpfen, Interviewpartner 19 träumt vom Ruhm eines Jagdfliegers, den dieser durch das Abschießen von Feinden erlangt. Die Konflikte, die die zentralen Vorstellungen der beiden Mädchen bestimmen, spielen sich dagegen in ihrem unmittelbaren Umfeld ab und enthalten nur im übertragenen Sinne Kampfelemente: Interviewpartnerin 06 erpresst die Jungs mit ihrem Fußball, damit sie mitspielen darf. Probandin 09 denkt sich einen „Verdächtigen“, um ihn mit detektivischen Mitteln zu „bekämpfen“.

Mit vier von 14 Frauen im Vergleich zu einem von sieben Männern nennen tendenziell mehr Frauen den Wunsch, Harmonie zu erleben oder mit anderen verbunden zu sein. Dies unter-

streicht das Ergebnis der Studie von Götz; Lemish; Aidman; Moon (siehe S. 38f). Gleiches gilt für das Resultat, dass fünf von 14 Frauen und vier von sieben Männern Medienspuren erwähnen, Männer somit häufiger auf Medien zurückgreifen. Bestätigt findet sich auch das Ergebnis, dass sich Frauen auf weibliche Medienfiguren und Männer auf männliche beziehen. Keine Ausnahme bildet die Bezugnahme von Interviewpartner 16 auf „Pippi Langstrumpf“; da sie keine typisch weiblichen Eigenschaften repräsentiert und sie für Proband 16 nur ein Teilaspekt in seinem Medienphantasiearrangement ist. Probandin 06 ist sehr glücklich über diese Orientierungsfigur „Pippi“, weil sie darin endlich ein weibliches Modell findet, das nicht die weiblichen Verhaltensstereotypen verkörpert.

7.1.2.2 Programmziele und implizite Vorstellungen von Erziehung und Kindheit

Die Antworten der Probanden auf die Frage nach ihren Programmzielen sind hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit sehr unterschiedlich ausgefallen. So erläutert beispielsweise Redakteurin 12 ihr Ziel in zwei Sätzen und fügt dem auch auf Nachfragen inhaltlich nichts Neues hinzu, während Interviewpartnerin 05 zahlreiche Einzelziele nennt. Der Großteil der Antworten lässt sich der Unterkategorie „Pädagogik“ zuordnen. Fast alle weiteren Äußerungen der Befragten gehören zu den Dimensionen „Zielgruppe Erwachsene“, „Marktwirtschaftliche Programmziele“ sowie „Gestalterische Programmziele“, wodurch das in Kapitel 3.2 gezeichnete Bild eines Berufes zwischen Pädagogik, Kunst, Journalismus und marktwirtschaftlichen Aspekten bestätigt wird. „Programmziele angesichts des Einflusses der politischen Dimension“ werden ausschließlich von Interviewpartnern aus der ehemaligen DDR thematisiert. Mit der Betrachtung der Programmziele unter geschlechtsspezifischer Perspektive schließt dieses Kapitel.

7.1.2.2.1 Pädagogische Programmziele

Bevor die einzelnen Programmzielkategorien vorgestellt werden, wird auf das Verhältnis zwischen „Unterhaltung, Spaß, Spannung, Abenteuer“ und pädagogischen Zielen eingegangen.

Zum Verhältnis zwischen „Unterhaltung, Spaß, Spannung, Abenteuer“ und pädagogischen Zielen

Unter dem Stichwort „Pädagogik“ sind alle Programmziele zusammengefasst, die im Hinblick auf Kinder mit einer speziellen erzieherischen Intention entwickelt wurden. Für solche müssen sich Redakteure des Kinderfernsehens nicht selten rechtfertigen. Dieses Ergebnis der Schorb, Stiehler-Untersuchung (siehe S. 84) bestätigte sich auch in der vorliegenden Studie, wie beispielhaft ein Zitat von Probandin 13 zeigt. Sie arbeitet für eine Gemeinschaftsproduk-

tion, „... und wenn man da Projekte einbringt, krieg' ich schon öfter mal zu hören, da ist ja ein ganz schöner pädagogischer Anspruch dran, und so was find' ich immer blödsinnig, weil irgendeine Geschichte muss man ja erzählen und ich denke schon, dass da irgendein Hintergrund sein muss“ (130395).

X[130405] A[Ich denke, dass so die Pädagogik, oder sagen wir mal der Anspruch, wenn man Kinderfernsehen machen will, muss man glaube ich irgendwo für sich einen pädagogischen Anspruch haben, also man muss ja wissen, wo man seine Geschichten.]

X[130406] A[Und selbst wenn ich Comedy mache, ist das ja irgendwo, muss es ja irgendwo eine Botschaft haben und irgendwo eine Moral oder irgendwo so was, ja einen Inhalt einfach nur, ja, und da muss man schon ein paar Wertvorstellungen haben, denke ich einfach, die man dann auch umsetzen will, na klar.]

In Äußerungen von sieben Interviewten kommt zum Ausdruck, dass „Pädagogik“ negativ konnotiert ist und in dieser (falsch interpretierten) Bedeutung eines erhobenen Zeigefingers in dieser Berufsgruppe regelrecht verpönt ist. Viele Redakteure sehen „Pädagogik“ auch als Widerspruch zu ästhetisch-gestalterischen Prinzipien des Fernsehens. „Belehrung“ wird gleichgesetzt mit einfallsloser trockener Darstellung von Bildungsinhalten; modernes Kinderfernsehen dagegen muss die Qualitätskriterien abwechslungsreich und bunt in Inhalt, Sprache, Dramaturgie, Bild und Ton erfüllen. Die folgenden Äußerungen zeigen, wie sich die Redakteure von „blanker Wissensvermittlung“, „Bildung“, „Belehrung“, „Erziehung“ und „Pädagogik“ abgrenzen:

X[040505] A[Auf etwas, von was wir von Anfang an sicher in diesem Kreis von sehr künstlerischen Leuten nie wollten, war, ein Bildungsprogramm machen.]

X[040506] A[Daran haben wir überhaupt kein Interesse gehabt, wir wollten nie jemanden belehren.]

X[040507] A[Und das habe ich in meiner ganzen Berufszeit nicht gewollt.]

X[040646] A[Wir wollten niemals irgendetwas machen, was belehrt, was wie ein Kaffeewärmer überstülpt, sondern wir wollten Phantasie wecken, wir wollten Interesse wecken und waren immer der Meinung, dass eine gute Sendung in jedem Fall immer eine lehrreiche ist.]

X[120339] A[Unterhaltung.]

X[120340] A[Ich wollte, also ich war, hatte keinen pädagogischen Ansatz, sondern wirklich Unterhaltung, Spaß.]

X[120341] A[Und natürlich, also auf diese Art natürlich ist man ja auch ein bisschen pädagogisch, aber dieses, also das was ich jetzt mache, das war eigentlich, das hätte ich mir nicht vorstellen können, das zu machen, also Wissensvermittlung war nicht mein Ansatz.]

X[150150] A[Und deshalb dachte ich immer, Kinderprogramm muss kein Aufklärungsprogramm für Erwachsene sein, also der Zeigefinger, der pädagogische Zeigefinger aus der Kulisserie, aus der Fernsehkulisserie, das fand ich immer grässlich.]

X[100781] A[Und na ja, wenn ich mir überlege, das wichtigste Anliegen war eigentlich, die Kinder, na, sagen wir mal zu den menschlichen Tugenden erziehen zu wollen.]

X[100782] A[Und da waren für mich ganz wichtige Kriterien, Achtung der Arbeit anderer zum Beispiel, nicht zerstören, was andere Menschen machen, Anerkennung, mutig sein, ehrlich sein, hilfsbereit sein.]

X[100783] A[So, das klingt jetzt alles furchtbar, aber ich meine, das waren erst mal so diese allgemeinen menschlichen Verhaltensweisen, die man sich von seinem Nebenmann oder seinem Kind wünscht, darum ging es eigentlich.]

X[100711] A[Ja, also das irgendwie, na ja, das war man ja, also dieser ganze Verein, der da immer erziehen wollte.]

X[100712] A[Ich meine das war ja dann auch noch, wenn ich eine neue Sendereihe machte.]

X[100713] A[Da musste ich mir ja überlegen, denn die Leitung unseres Hauses wollte wissen, warum macht sie das, was will sie damit erreichen?]

X[100714] A[Da musste ich ja erst mal ein Konzept entwerfen.]

X[100715] A[Das hatte manchmal auch so hochtrabende Namen, erzieherische Aspekte und so – gut, das kann man so und so auffassen.]

X[100716] A[Genau, also Erziehung ist ja nichts Schlechtes.]

X[100717] A[Ja sagen wir mal so, es kommt darauf an, wie man es macht.]

X[100718] A[Und diese Vorarbeit, das war eigentlich, die wurde bei uns immer sehr gründlich durchdacht.]

X[060180] A[Aber das mindert – unsere Reflexion als Macher, wir nennen das immer pädagogisch verantwortet, ist ja noch überhaupt nicht etwas, das dann daher kommt, als pädagogisches Programm, sondern ich verlange ja nur, dass wir es reflektieren als die Macher und es sozusagen, in der unterhaltsamen Form und in der Form, sagen wir mal, der Spannung oder des guten dramatischen Bogens so bringen, dass die Kinder sich darauf einlassen mögen, oder jemanden finden, mit dem sie sich identifizieren mögen, mitgehen können, sich selbst mit als Held erleben zum Beispiel.]

X[060133] A[Und das ist in meinen Augen immer noch Bildung, also ich hab' angefangen im Bildungsfernsehen, das war mir wirklich ein Anliegen und auch heute – wo wir wissen, dass wir eigentlich sehr viel, dass wir die Zuschauer am ehesten finden, wenn wir sie unterhalten und ihnen spannende Geschichten erzählen – ist mir immer wichtig zu prüfen, und was ist der Nährwert dieser Geschichte, was haben Kinder für ihre Entwicklung für einen Nutzen, wenn sie so eine Geschichte sehen.]

X[060134] A[Und ich bin der Meinung, wenn sie keinen Nutzen haben, ist es das Geld nicht wert, es auszugeben.]

X[200362] A[Also hieß nichts anderes, natürlich wollen wir den Kindern möglichst keine schwere Kost vorsetzen, sie sollen Spaß haben, aber im Kern wollen wir ihnen etwas mitteilen, sie sollen etwas davon haben, wieder gar nicht so im erzieherischen Sinne, aber so was.]

X[010833] A[Aber ich würde jetzt sagen, von diesem rein Edukativen habe ich mich ein bisschen entfernt, aber ich würde schon sagen, die ethischen Werte sind mir sehr wichtig, also dass es um die Etablierung dessen geht, dass das Gute im Menschen wichtig ist, dass Ehrlichkeit zählt, dass Verbindlichkeit zählt, dass das Helfen wichtig ist, dass auch der Glaube an sich selber wichtig ist, dass man auch, wenn man schwach ist, nicht schlechter ist als ein Starker, dass man auch verlieren kann, und es ist gar nicht schlimm.]

Sendungen sollen nicht als pädagogisches Programm „daher kommen“ (06) und sind „gar nicht so im erzieherischen Sinne“ (20) gemeint – diese Formulierungen zeigen, dass die negative Sicht von Erziehung bis heute nachhaltig verbreitet ist. Sie entstand in Folge der Kritik an der Überbetonung von elterlicher Autorität Ende der 60er Jahre, die allerdings weit über eine Auseinandersetzung im konstruktiven Sinne hinausging und darin gipfelte, der Erziehung grundsätzlich jegliche Legitimation abzusprechen (siehe S. 50). Kinderfernsehredakteure finden den pädagogischen Zeigefinger aus der Fernsehkulisse „grässlich“ (15), pädagogische Absichten „furchtbar“ und „hochtrabend“ (10). Dies bringt auf erschreckend deutliche Weise die in Folge antipädagogischer Stimmungsmache und falsch verstandener Liberalität eingepflichtete Angst zum Ausdruck, illegitimerweise über die Zukunft von Kindern verfügen zu wollen, in Anmaßung einer Kindern übergeordneten Stellung ihre Persönlichkeit gering zu schätzen. In diesem Kontext ist auch die Absicht von Probandin 04 und ihrer Kollegen zu sehen, die „nie jemanden belehren“, das heißt, die nie einen, dem Verständnis der Antipädagogik zufolge nicht zu rechtfertigenden Herrschaftsanspruch über ihr Publikum ausüben wollten. Redakteurin 01 findet edukative Inhalte gegenüber ihrer früheren Einstellung („... wunderbar, Kinder wollen Fernseh' schauen, und da kann man alles reinpacken. Und das ist ganz toll, da kann man denen Sachen lernen, und die finden das auch noch spannend“ (010821, 822)) „schon richtig grauselig“ (010829) und auch Interviewpartnerin 12 „... hatte keinen pädagogischen Ansatz“. Es scheint bei all den Aussagen eine Angst vor dem Vorwurf ideologischen Handelns mitzuschwingen; die Vokabeln „unmodern“, „unemanzipiert“ und „kinderfeindlich“ könnten synonym für „pädagogisch“ stehen.

Gleichzeitig und interessanterweise relativieren die zitierten Befragten ihre „antipädagogische“ Haltung, räumen ein, dass „... eine gute Sendung in jedem Fall immer eine lehrreiche ist“ (040646) und dass Erziehung „... ja nichts Schlechtes“ (100716) ist. Während Probandin 12 formuliert, „und natürlich, also auf diese Art natürlich ist man ja auch ein bisschen pädagogisch ...“ (120341), bezeichnet ihre Kollegin ihr Konzept ganz konkret als „Bildung“ (060133). Außerdem zeigt die Analyse der Programmvorstellungen, dass die Interviewpartner 15 und 20 pädagogische Ziele verfolgen, auch wenn sie dies im Interview selbst nicht so sagen. Die Formulierungen, dass Erziehung ja nichts Schlechtes sei und man ein bisschen pädagogisch sein wolle, sind bezeichnend für den Notstand der Erziehung, könnten aber dahingehend interpretiert werden, dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Erziehung und der Wille zu planvollem pädagogischen Handeln durchaus (wieder) vorhanden sind, das konkrete Benennen dessen allerdings noch zu großen Teilen tabuisiert ist beziehungsweise in einem absolut banalen Sinn „nicht mehr gekonnt“ wird, verlernt wurde. Bis zu einer allgemein aner-

kannten, Erziehung bejahenden Einstellung und einem unverkrampften Umgang mit Größen wie Autorität und Belehrung scheint es noch ein längerer Weg zu sein.

Das Ziel, Kinder zu unterhalten, ist nur bedingt zu den pädagogischen Programmkonzepten zu zählen, auch wenn diesem eine Reflexion über die Bedürfnisse von Kindern zugrunde liegen kann. Als Kriterien für Qualitätsfernsehen handelt es sich wie unter 6.2.2 ausgeführt bei Escapefunktion, Entspannung, Spaß und Unterhaltung eher um methodische Bemühungen, um die Art und Weise, wie Inhalte „verpackt“ sind, um ihren altersgerechten Transport. Die Meinung, dass pädagogische Inhalte über Humor und Spannung Kindern erfolgreich nahe gebracht werden können, vertreten folgende Befragten: Redakteurin 09 möchte Humor nutzen, „... weil ich glaube, dass ich über Humor und über Lachen das meiste lerne, also entweder über einen großen Schock – den wollte ich nun keinem zuteil werden lassen – oder aber über einen Spaß“ (090339). Interviewpartnerin 06 weiß, „... dass wir die Zuschauer am ehesten finden, wenn wir sie unterhalten und ihnen spannende Geschichten erzählen“ (060133), „... eine gute Geschichte, eine spannende Geschichte, die zu Herzen geht“ (110507); haben diese Geschichten aber keinen Nutzen für die Entwicklung der Kinder, „... ist es das Geld nicht wert, es auszugeben“ (060134). Redakteurin 08 möchte gerne „... einen Spaß an der Sache ...“ (080339) vermitteln, „...so dass die Kinder, die das sehen, auch etwas mitbekommen, etwas Bestimmtes und auch eine Haltung mitkriegen“ (ebd.). Auch Interviewpartner 18 findet, dass der Humor Kindern „...den Zugang erleichtert und insofern seine Berechtigung hat“ (180459). Probandin 02 denkt, über eine spannende Erzählweise Kinder für alles interessieren zu können. „Das ist das Schlimmste für ein Kinderprogramm, wenn es langweilig ist, dann kann man auch Kinder nicht begeistern“ (070268). Über einen Ort, der geheimnisvoll und spannend wirkt, möchte sie Kinder einen Weg in die Phantasie ebnen.

„Kinderfernsehen soll zuallererst gut unterhalten und Spaß machen. Daneben würde es der größte Teil der befragten Redakteurinnen und Redakteure begrüßen, wenn die Zuschauer den Angeboten darüber hinaus auch Wissenswertes und Lehrreiches entnähmen“ (ebd., S. 123). Aus der vorliegenden Studie sieht dies nur ein Drittel der Befragten ebenso. Sieben Probanden sprechen von „Unterhaltung“ (120339), „Spaß“ (140411), „unbeschwerter Unterhaltung“ (030195), „Unbeschwertheit“ (030280) vom „unterhaltenden Aspekt“ (0101845) sowie von „Blödsinn und Abenteuer“ (010856) und möchten zusätzlich bestimmte Inhalte vermitteln, wobei die Betonung auf zusätzlich liegt:

X[030222] A[Was auch heute – es muss in erster Linie spannend und unterhaltsam sein, aber es gibt eben genügend Unterhaltungen, die auch Werte transportieren.]

Über die Unterhaltung hinaus sollen „moralische Werte“ (140411), „so die ganz niederen Werte ... also dass du nicht stehlen darfst“ (140423) vermittelt werden. Es ist die Rede von „klassischen humanistischen Werten, also Gleichberechtigung, Toleranz, so in die Richtung, miteinander umgehen, Konfliktlösung, solche Dinge, Selbstwertgefühl“ (030197), oder von „Charaktereigenschaften“ (120388), von „emotionalen Eigenschaften und moralischen“ (120389); Probandin 12 subsumiert darunter, nicht brutal sein, sich anständig verhalten; dies zu vermitteln, war für sie „in Ordnung“ (ebd.). „... dass das Gute im Menschen wichtig ist, dass Ehrlichkeit zählt, dass Verbindlichkeit zählt, dass das Helfen wichtig ist, dass auch der Glaube an sich selber wichtig ist, dass man auch, wenn man schwach ist, nicht schlechter ist als ein Starker, dass man auch verlieren kann, und es ist gar nicht schlimm“ zählt Redakteurin 01 zu den „ethischen Werten“, die ihr sehr wichtig sind (010833). Sie spricht auch von „edukativen Sachen“ (010551). Die Begründung dafür wird in der Escapefunktion (01) und unter dem Aspekt des Bewahrens (03) gesehen; die anderen Befragten äußern sich dazu nicht.

X[010856] A[Das darf nicht sein, aber es kann vielleicht einfach auch mal nur um's Erzählen gehen, um's Abtauchen nach der Schule, weil die Kinder haben so einen Druck, die sind so aufgeladen, die wollen vielleicht einfach nur mal Blödsinn sehen, Abenteuer sehen, einfach irgendwas, wo man lachen kann, und da passiert jetzt was, und dann muss ich eh' zum Klavierunterricht.]

X[030192] A[Dass ich schon eben die Realität sehe, die halt heute nicht mehr so idyllisch ist und auch gerade im Fernsehen alles andere als idyllisch ist, also wenn wir als Kinder da hin und her zappen konnten zwischen ARD und ZDF, da ist uns tagsüber nicht wirklich was Furchtbares begegnet, was heute mit Sicherheit nicht mehr so der Fall ist.]

X[030193] A[Und da doch den Kids was zu bieten, was einerseits ihnen heute Spaß macht und was sie jetzt nicht langweilt, was aber nicht irgendwie altmodisch ist, aber was eben trotz allem auch Werte vermittelt.]

Der Anspruch der Interviewpartner 13, 04 und 21 ist auf einem noch geringeren Level anzusiedeln. Es geht ihnen in erster Linie darum, „Sendungen zu machen, die gesehen werden“ (210405), sie „... so bunt, so vielfältig, so ‚raffiniert‘ sag' ich jetzt mal in Anführungsstrichen, eben so interessant zu gestalten, dass die Kinder das auch sehen“ (130319), „gute Geschichten zu machen, die Kinder interessieren können, ihrer Phantasie entsprechend“ (040644), die „... so verpackt sind, dass sie unerhört unterhaltsam sind oder unerhört aufregend oder so“ (210408). Probandin 13 erwähnt außerdem die Kriterien unterhaltsam und spektakulär (130351). Mit der Aussage „Also mein Thema war eigentlich nur dieses Thema“ (130319), erklärt sie es zu ihrem wichtigsten Ziel, Sendungen zu machen, die von Kindern gesehen werden. Darüber hinaus möchte sie auch bestimmte Werte vermitteln, nämlich die, die die „sozialistische Persönlichkeit“ (130326) ausmachen. Ihr zufolge waren „... das The-

men wie Mut, Abenteuerum, gibt's heute noch Abenteuer, wo gibt's die, nur zusammen sind wir stark, oder auch was erzählt die kleinste Straße, was können Steine erzählen, aber alles immer so ein bisschen, wer ist ein toller Kerl, nicht“ (ebd.). Da es im DDR-Fernsehen viele Sendungen gegeben habe, „... die überhaupt keinen Menschen interessiert haben“ (210405), wollte Redakteur 21 seine Programme so attraktiv gestalten, dass sie eingeschaltet werden. Zusätzlich hat er versucht, Werte wie „... Ehrlichkeit, direkt sein, Liebe zur Wahrheit, den Leuten offen gegenüber zu treten ...“ (210613) in „... einzelnen Sendungen, die wir gemacht haben, unter zu bringen“ (ebd.). Redakteurin 04 kann auf die Frage nach „... diesen theoretischen Vorstellungen, wie mache ich Kinderprogramm, ganz schwer ... antworten“ (040738). „Ich hab' das aufgegriffen, was auf mich zukam und versucht, daraus das weiter zu entwickeln und wenn es nichts war, haben wir es wieder gelassen“ (040771). Über das, was sie nicht wollte, hat sie konkrete Vorstellungen: Sie wollte nie etwas Belehrendes machen.

An dieser Stelle kann an die oben begonnene Interpretation angeknüpft werden: Formulierungen wie „so die ganz niederen Werte“, „edukative Sachen“ und „solche Dinge“ deuten auf ein gebrochenes Verhältnis zum Erziehungsbegriff hin, auf Ängste oder auch auf die Unfähigkeit, die „Dinge“ beim wirklichen Namen zu nennen. Sie implizieren Vorbehalte, denen mit einem „Mut zur Erziehung“ begegnet werden sollte. Sicher kann irgendwo nachvollzogen werden, was unter den „ganz niederen Werten“ zu verstehen ist, eben Grundsätzliches; allerdings sind die damit gemeinten Werte heute alles andere als selbstverständliche Bestandteile der Erziehungswirklichkeit, aus Angst, dem „heiligen“ Kind – siehe Ellen Key – zu nahe zu treten, seine Selbstbestimmung zu untergraben, seine Individualität anzutasten, selbst als herrschsüchtiger Unterdrücker abgestempelt zu werden. Natürlich ist es wünschenswert, wenn ausgestrahlte Sendungen auch eingeschaltet werden; noch wichtiger allerdings ist es, dass sie im Hinblick auf ihre Zielgruppe, die ihres Zeichens nicht nur lernfähig sondern auch erziehungsbedürftig ist, dieser Erfordernis gerecht werden. Nur dann machen Sendungen einen Sinn. Wenn es nur darum geht, dass Sendungen eine hohe Einschaltquote erzielen, ist das Kind nicht länger mehr ein Zu-Erziehender, sondern ein Konsument wie jeder andere Erwachsene auch; dann wird das Wesen des Kindes verkannt anstatt erkannt. Denn es kommt nicht nur darauf an, in Kindern Menschen zu sehen, wie Erwachsene auch, sondern gleichzeitig die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zu akzeptieren (siehe S. 45). Bei dem durchaus berechtigten Wunsch, dass Sendungen auch eingeschaltet und gesehen werden – und zwar von der tatsächlichen Zielgruppe – ist einmal mehr auf den Aspekt der altersgerechten Aufbereitung einer Sendung zu verweisen. Die Analyse der Gestaltungsmittel und Darstellungswei-

se von drei ausgewählten Sendungen in der Programmstudie gibt Aufschluss über mehr oder weniger gelungene Umsetzungen.

Proband 16 möchte in seinen Sendungen Kinder ernst nehmen (160292), vor allem ihre emotionale Seite ansprechen und ihnen Zuversicht vermitteln. Gleichzeitig sagt er, „... ein Kind muss auch Spaß haben, Fernsehen beispielsweise wird nach wie vor von ganz vielen Leuten als Entspannungsmittel benutzt, also als, ja, und das dürfen Kinder auch“ (160290). Dies kann so interpretiert werden, dass er der Unterhaltung eine gleichwertige Rolle neben der Komponente „Wertevermittlung, Lernen, Information“ einräumt, so wie dies auch die folgenden Redakteure (05, 15, 17, 19) tun. Interviewpartnerin 05 zufolge soll Fernsehen wie ein Buch sein; man liest beziehungsweise sieht es, um sich zu unterhalten und um etwas daraus fürs Leben mitzunehmen. „... das Programm soll den Kindern helfen, es soll sie unterstützen, es soll ihnen nützen, sie sollen Spaß daran haben ...“ (150159) – diese Zielsetzung nennt Redakteur 15 in einem Atemzug. Interviewpartner 17 hat den „... Impetus, außer dem Unterhalten auch ein belehrendes Element mit rein zu bringen...“ (170331) und den „...Wunsch, neben Unterhaltung auch noch etwas anderes zu machen...“ (170353). Inhaltliche und unterhaltende Elemente wechseln sich in den Sendungen von Proband 19 ab, die ihm zufolge von daher „... sehr vielfältig und sehr vielseitig ...“ (190514) waren. Gegen Spaß „... so ins Blaue hinein ...“ (100707) verwehren sich Probandin 10 und Redakteur 20: „Spaßgesellschaft, das war nicht mein Ding, ... Spaß ja, aber ich muss wissen, wo es hinführt, wozu“ (100707). „Das Heitere muss eine sehr große Rolle spielen“ (ebd.), findet Interviewpartner 20, möchte aber „auf keinen Fall Oberfläche und Larifari, also es musste schon einen Sinn haben“ (200367), die Kinder „... sollen Spaß haben, aber im Kern wollen wir ihnen etwas mitteilen, sie sollen etwas davon haben ...“ (200362).

Die abschließende Analyse der Programmziele im Hinblick auf das Verhältnis „Spaß“ auf der einen und „Pädagogik“ auf der anderen Seite zeigt, dass unter den 21 Befragten im Gegensatz zur Schorb, Stiehler-Untersuchung (1999) keine Redakteure sind, die ausschließlich unterhalten möchten. Wie dargestellt misst ein Drittel den beiden Polen die gleiche Bedeutung zu, ein weiteres Drittel fasst Unterhaltung als methodisches Mittel zum besseren Transport der pädagogischen Ziele auf. Das dritte Drittel sieht Pädagogik zusätzlich zum Entertainment. In meiner Interpretation dieses Ergebnisses möchte ich mich dem Zitat einer Probandin anschließen, die beobachtet, „...dass jetzt wieder mehr ein Interesse entsteht, zu überlegen, mit welchen Themen wollen wir denn Kinder konfrontieren. Und dass, sagen wir mal so vor sechs sieben Jahren, gesagt wurde, nein, wir wollen doch jetzt mal einfach unterhalten und Spaß bieten, was ja in meinen Augen gar kein ‚Entweder-oder‘ ist, das kann man ja auch ... Aber da gab’s

halt mal eine Weile, da gab's mal eine Zeit, wo das einfach als ein ‚Entweder-oder‘ dargestellt wurde und ich denke, jetzt legt sich das wieder. ... Also ich denke, der große Erfolg von x15 ist zum Beispiel, dass ... das Lehrreiche als unterhaltend empfunden wird“ (060160-163, 165). Die Ursache für das „Entweder-oder“ ist darin zu sehen, dass Ende der 60er Jahre Pädagogik und Bildung in den Kinderfernsehredaktionen ganz groß geschrieben wurden und quasi als Gegenbewegung in den 90er Jahren, mitbedingt durch die neu entstandenen Privatsender, der reine Unterhaltungsaspekt im Kinderprogramm stark in den Vordergrund trat. Die Tatsache, dass alle Probanden beide Pole thematisieren, könnte darauf hindeuten, dass im Gegensatz zu dem „Entweder-oder“ der vergangenen Jahre, nun „Unterhaltung“ und „Pädagogik“ wieder stärker als sich ergänzende Größen betrachtet werden; zumindest wäre diese Entwicklung wünschenswert.

Programmzielkategorien

In der Untersuchung von Löhr (2001) hatten mehr als zwei Drittel der Befragten eine konkrete Vorstellung davon, welche speziellen Angebote Kindheit erfordert. Dies trifft in der vorliegenden Studie auf alle Probanden zu: Auf die 20 Redakteure, die in einer der acht Kategorien vertreten sind, in denen ein über die Vermittlung von Deutungsmöglichkeiten und Werten hinaus konkreteres pädagogisches Programmziel genannt wird, und auf die eine Interviewpartnerin, die ausschließlich der Kategorie „Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln“ zugeordnet ist. Dies kann als unterstützendes Argument für die oben dargelegte Interpretation angeführt werden, dass pädagogisches Handeln trotz aller Schwierigkeiten, es als solches zu benennen, stattfindet.

Das Bild des Kindes als Persönlichkeit mit eigenen Rechten dominiert in den Programmzielen. Der Wunsch, „Kinder ernst zu nehmen“, ist nicht nur in der gleichlautenden Kategorie, sondern auch in den folgenden Programmzielgruppen enthalten: Kinder sollen ernst genommen werden als Menschen, die ein Recht haben auf „herausragende Fernseherlebnisse“, „Information“, „Mediennutzung“ und eine differenzierte Betrachtung im Sinne der Berücksichtigung von „unterschiedlichen Zielgruppen“. Der Gedanke, Kinder in dieser Rolle, in der Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit zu unterstützen, kommt in der Kategorie „Kindern Mut machen und sie anregen“ zum Ausdruck. Die Tatsache, dass dieser Kategorie mit 18 Programmzielen in vier Unterkategorien die meisten Nennungen zugeordnet wurden, zeigt, dass Ermutigung und Anregung zu selbstbestimmtem Handeln und die Stärkung des „Ich“ von Kindern wesentliche Aspekte von heutigen Kindheitsbildern sind.

Kinder zu ermutigen und sie in ihrer Individualität zu fördern ist spätestens seit der Aufklärung ein zentrales Element von Kindheitsvorstellungen. Insbesondere Friedrich Schleierma-

cher betont, dass jeder Mensch „ein eigentümlich ausgebildetes Einzelwesen darstellen“ (Lichtenstein 1964, S. 68) soll. Erziehung hat ihm zufolge die Aufgabe zu erfüllen, der menschlichen Trägheit entgegenzuwirken und „der Herausbildung der Eigentümlichkeit zu Hilfe“ (ebd., S. 69) zu kommen. Schleiermacher sieht in der Eigentümlichkeit des Einzelnen „das Maß für die Vollkommenheit seiner Entwicklung überhaupt“ (ebd., S. 68) sowie „den Maßstab für die Bildungsstufe des Volkes“ (ebd.).

Erziehung bedeutet aber nicht nur Hilfe zur Selbstverwirklichung, sondern auch das Einüben von Gemeinschaftsfähigkeit. Schleiermacher sagt, Erziehung soll „den einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört“ (ebd.), die Menschen sollen für die Gemeinschaft erzogen werden (vgl. S. 69). Der Gedanke, dass Erziehung nicht nur zum eigenen Willen ermutigen, sondern auch darauf hinweisen soll, die Interessen und Rechte anderer zu achten, beschreibt Probandin 06:

X[060143] A[Und heute ist das vollkommen selbstverständlich, dass Kinder ernst genommen werden in ihrem Willen, oder es gibt eher ein anderes Problem, dass die Eltern jetzt ihren Kindern gegenüber ihren Willen nicht mehr vertreten können und das Grenzsetzten ein Problem geworden ist.]

X[060144] A[Und auch heute in der Sendereihe „x8“, die ich da mache, würde ich ja gar nicht mehr Geschichten erzählen vom Grenzenüberschreiten, weil wir ja jetzt eher etwas anderes erzählen müssen, nämlich das sich Konzentrieren, oder bei einer Sache bleiben, oder Verantwortung für etwas übernehmen, was einem wichtig ist – und so haben wir halt immer geantwortet, auf das, was sich eigentlich als Problem der Kinder deutlich macht.]

Dass dieser Aspekt nur von einer Interviewpartnerin in dieser Deutlichkeit erwähnt wird, ist ein weiterer Beleg für die bereits beschriebene Erziehungsauffassung, in der vor allem die Rechte von Kindern betont, Pflichten und Einschränkungen kaum thematisiert werden, da sie im Hinblick auf die Persönlichkeit des Kindes als Zumutungen, als Ausdruck eines illegitimen Herrschaftsanspruches empfunden werden. Erziehung heißt aber auch, Grenzen zu setzen. Wer für das Erziehungsziel „Hilfsbereitschaft“ plädiert, muss sich bewusst sein, dass dies gleichbedeutend mit einem Nein zu Egoismus ist, ein Nein, das Kindern gegenüber ausgesprochen, erklärt und durchgehalten werden muss. Wenn es um die Rechte von Kindern geht, darf Folgendes nicht verwechselt werden: Einerseits sind Kinder und Erwachsene als gleichwertig aufzufassen, da es sich bei beiden um Subjekte handelt. Andererseits darf dies nicht darüber hinweg täuschen, dass zwischen ihnen ein Kompetenzgefälle besteht, dass die Erziehungsbedürftigkeit der Kinder einen vormundschaftlichen Umgang mit ihnen erfordert (, der sich natürlich mit zunehmender Entwicklung zu einem stärker partnerschaftlichen verändern soll).

Werte, die sich auf den Umgang mit Mitmenschen beziehen, werden außer von Redakteurin 06 lediglich von drei weiteren westdeutschen Redakteurinnen und von sechs Probandinnen und Probanden aus der ehemaligen DDR genannt (Programmzielkategorie „Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln“). Die Verhaltensmaxime von Letzteren weisen eine deutliche Nähe zum staatlich vorgegebenen Bild der sozialistischen Persönlichkeit auf. Somit liegt die Vermutung nahe, dass sie auch daraus und nicht (nur) aus der Einsicht in erzieherische Notwendigkeit abgeleitet wurden.

Die Programmziele „Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln“ und „Kindern ein Stück unbeschwerte, glückliche Kindheit geben“ entsprechen dem Verständnis von Kindheit als Schutz- und Schonraum. Verbundenheit und Geborgenheit sind Grundvoraussetzungen für eine gelingende Entwicklung und Erziehung von Kindern; die Tatsache, dass die emotionale Ebene nur von fünf Interviewpartnern berücksichtigt wird, unterstreicht einmal mehr die Dominanz der Rechte der Kinder in den Kindheitsbildern. Drei Befragte erwähnen, dass in der Kindheit auch muntere und unbeschwerte Seiten wichtig sind; das Beschwerliche und die Pflichten werden wie bereits erwähnt nur von wenigen Interviewpartnern angesprochen.

Ein Vergleich der Programmziele mit den Studien von Erlinger, Jochens (1982), Schorb, Stiehler (1999) und Löhr (2001) (siehe S. 81ff) ist aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Auswertungskategorien nur bedingt möglich. So kann nicht beurteilt werden, ob die Ermutigung zu selbstbestimmtem Handeln in den anderen drei Untersuchungen eine ähnlich zentrale Rolle wie in der vorliegenden Studie spielt. Der einzig zulässige, wenn auch nicht besonders aussagekräftige Schluss ist der, dass Befragte aus allen vier Untersuchungen, deren Zahl nicht näher bestimmt werden kann, die speziellen Erfordernisse der Kindheitsphase und somit ihren Status als eigenständigen Lebensabschnitt anerkennen. Die Kategorien der Untersuchungen zu vergleichen, geht über Vermutungen nicht hinaus. So könnten zum Beispiel die Programmziele „Kinder informieren“ und „Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln“ bei Löhr mit „Kindern Weltverständnis, das heißt kognitives Wissen und soziale Werte, vermitteln“ und bei Schorb, Stiehler mit „kindgerecht die Welt erklären auf dokumentarische und fiktionale Weise“ – darunter subsumieren sie Informationen und Aspekte des Zusammenlebens wie Konflikte – umschrieben sein. Es ist zu vermuten, dass Nennungen, die in der vorliegenden Studie unter die Kategorien „Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln“ und „Kindern Mut machen und sie anregen“ gefasst wurden, Ähnliches zum Ausdruck bringen wie Programmziele, die in den anderen Studie den Kategorien „Bei der Bewältigung von spezifischen Problemkonstellationen der Kindheit helfen“ (Löhr), „Thematisierung kindlicher Alltagsprobleme“ (Erlinger, Jochens)

sowie „Gute Geschichten erzählen“ (Orientierung und Handlungsmuster geben; Themen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder) (Schorb, Stiehler) zugeordnet wurden. Die Programmziele „Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln“ und „Phantasie anregen“ können in Zusammenhang mit den Kategorien „Spezielle Wünsche von Kindern, zum Beispiel nach Geborgenheit, berücksichtigen“ (Löhr) und „Sensibilisierung für den Bereich der Gefühle und der Phantasie“ (Erlinger, Jochens) gesehen werden.

Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln

„Ein Spiegel zu ihrem Alltag oder vielleicht ein Modell“ (060178), „Welt- oder Lebenserfahrung“ (070230), Geschichten mit „Aha-Erlebnissen in Bezug auf das eigene Leben“ (ebd.), die etwas „... für das Leben und für die Menschwerdung ...“ (050242) vermitteln, „den Guten, den Helden“, der es schwer haben muss (110509), oder zitierfähige Programme (150189) – dies sind Umschreibungen dafür, Kindern Deutungsmöglichkeiten für das eigene Leben zu geben. Dies bedeutet, dass in den Programmen Figuren stellvertretend für die Kinder bestimmte Situationen erleben und ein Verhaltensvorbild abgeben. Das Verhalten der Fernsehfiguren insbesondere in problematischen oder bedrückenden Momenten, die die zusehenden Kinder so oder ähnlich aus ihrem eigenen Alltag wieder erkennen, kann für sie sowohl im Hinblick auf die Einordnung der Ereignisse und den damit verbundenen Gefühlen wie Ohnmacht, Scham, Wut oder Angst, als auch in Bezug auf Handlungsalternativen von großer Modellwirkung sein. Probandin 06 glaubt „dass Kinder sehr gerne gucken wie etwas gelingt, damit sie sich da ein Modell abgucken können, wie sie es auch selber machen könnten“ (060178). In der Stellvertreterfigur können die Zuschauer jemanden finden, „mit dem sie sich identifizieren mögen, mitgehen können, sich selbst mit als Held erleben“ (060180) und mit ihm das Gefühl nachempfinden, die Situation erfolgreich zu bestehen. So beispielsweise in der Geschichte „von einem kleinen Jungen und seinen ganz alltäglichen Schwierigkeiten, die damit anfangen, dass morgens seine Lieblingshose in der Wäsche ist und er eine Jeans anziehen muss, wo er den Hosenknopf nicht alleine zuknöpfen kann und dass sich die Mädchen dann darüber lustig machen, wenn sie nämlich in den Turnraum müssen und sich umziehen müssen und er kann die Jeans nicht alleine zukriegen“ (070252). Interviewpartnerin 07 möchte den Kindern zeigen, „dass man über etwas, worunter man leidet, auch lachen kann“ (070231), ihnen ähnlich wie im Märchen eine „Deutungsmöglichkeit geben des eigenen Lebens, auf verschlüsselte Weise und intuitiv zu begreifende Weise“ (ebd.). Darauf zielt auch Proband 15 mit der Formulierung ab, dass Programme für Kinder „zitierfähig“ (150189) sein sollen, das heißt, sie sollen auf die Lebenssituationen und Probleme der zuschauenden Kinder übertragbar sein.

Die Bezeichnung „Held“, in diesem Zusammenhang von den Probanden 06, 11, 03, 18 und 19 verwendet, bezeichnet genau diesen Vorgang, mit den kleinen und großen Herausforderungen im Leben fertig zu werden, die damit verbundenen negativen Konsequenzen und Gefühle auszuhalten, auch Schwächen zeigen zu dürfen, den Ereignissen für sich schließlich aber doch das Positive abzugewinnen und immer wieder neuen Mut zu schöpfen. Redakteur 18 möchte Kinder durch die Darstellung eines Helden zum Nachdenken anregen im Sinne von „... wo ist das Problem, und wie kann ich es lösen, und wie sehr kann ich mich mit dem Helden identifizieren?“ (180463) und so die Gefühle und Themen der Kinder ansprechen, „... etwas, was sie irgendwie anrührt ...“ (180447). Die Funktion des Helden als Vorbild für bestimmte Verhaltensweisen hebt Redakteurin 03 hervor, weil sie der Meinung ist, „... dass Kinder Beispiele brauchen für Verhaltensweisen und für, ja, eben für Werte so im klassischen Sinne und das kann auch eine Zeichentrickfigur sein, wenn es von den Eltern, den Geschwistern oder den Klassenkameraden nicht kommt“ (030297); sie möchte „auf jeden Fall das Positive zeigen“ (030298), „ein normales, nettes Kind, das auch mal über den Tellerrand rausschaut und vielleicht ein bisschen netter und hilfsbereiter ist als die anderen drum herum“ (030296). Zwei weitere westdeutsche Interviewpartnerinnen erwähnen „Gedanken von Toleranz, von miteinander leben oder von Respekt“ (080313) und „... dass das Gute im Menschen wichtig ist, dass Ehrlichkeit zählt, dass Verbindlichkeit zählt, dass das Helfen wichtig ist, dass auch der Glaube an sich selber wichtig ist, dass man auch, wenn man schwach ist, nicht schlechter ist als ein Starker, dass man auch verlieren kann, und es ist gar nicht schlimm“ (010833). Zu zeigen, dass Kindern auch Grenzen gesetzt werden müssen, dass es wichtig ist, sich auf etwas zu konzentrieren oder für etwas Verantwortung zu übernehmen, hält Probandin 06 für erforderlich. Weniger um soziales Verhalten als um Leistung geht es Interviewpartner 19: „... auf dem Gebiet der Biologie, der Technik, der Kunst, Tanz, Musik, Gesang, Mathematik, also was weiß ich, auf allen Gebieten gibt es doch Kinder, die unheimlich was auf dem Kasten haben“ (190499). „Und diese Kinder, die wollte ich in den Mittelpunkt stellen ...“ (190501). Er möchte „Kinder, die Herausragendes leisten“ (190500) – er bezeichnet sie als „Helden der Kinder“ (ebd.) – den zusehenden Kindern als Vorbilder zeigen. Als Beispiele nennt er den Lebensretter oder den Hauptdarsteller eines Kinderfilms.

Vorbilder für als vermittelnswert erachtete Verhaltensweisen möchten die Interviewpartner 13, 10 und 21 geben, Vorbilder für die sozialistische Persönlichkeit, die sich durch Mut, Abenteuerlust und Zusammenhalt auszeichnet (130326), für „... menschliche Tugenden ...“ (100781) und für einen guten „... Umgang der Menschen untereinander“ (100784), der sich in der „... Achtung der Arbeit anderer ..., Anerkennung, mutig sein, ehrlich sein, hilfsbereit

sein“ (100782) manifestiert oder für „... Ehrlichkeit, direkt sein, Liebe zur Wahrheit, den Leuten offen gegenüber zu treten ...“ (210613). Ähnliches thematisieren drei weitere Probanden, die auch aus der ehemaligen DDR stammen; sie sprechen von nicht stehlen (140423), sich anständig gegenüber Mitmenschen verhalten (120388) und Werten wie Hilfsbereitschaft, Solidarität, Freundlichkeit, kurz, von Aspekten des Zusammenlebens, die für „... den Sinn des Lebens oder den Wert des Lebens ...“ (200364) von Bedeutung sind. Die Interpretation dieses Ergebnisses folgt unter Punkt 7.1.2.2.3 (Programmziele angesichts des Einflusses der politischen Dimension).

Kinder ernst nehmen

Der Wunsch, Kinder mit dem für sie gemachten Fernsehprogramm ernst zu nehmen, bezieht sich auf die thematische Breite (02), den Anspruch von Inhalt (05, 03) und Form (18) sowie auf den Umgang mit Kindern (16). Probandin 02 empfindet es als anmaßend, Kindern bestimmte Themen von vornherein als für sie ungeeignet vorzuenthalten; dies würde für sie bedeuten, dass, „... Kinder unterschätzt werden“ (020710). Wichtig ist für sie eine spannende sowie altersgerechte Erzählweise. Redakteurin 05 findet „... es gemein, wenn Sendungen zu leicht sind, damit nimmt man Kinder nicht ernst genug ...“ (050203). Sie bezieht sich damit auf Kinderquizsendungen.

X[030240] A[Und es ist halt eine Sendung, also alles, was wir machen und das im Speziellen, ist eben was, was Kinder wirklich ernst nimmt, wo eben ihnen gezeigt wird, wie man was machen kann, was wirklichen Wert hat und nicht irgendwie, bloß damit sie die Zeit totgeschlagen haben.]

Kinder ernst nehmen bedeutet für Interviewpartner 18 „... Kinderfernsehqualität: die Geschichten und ihre Umsetzung haben überzeugend zu sein“ (180146). Für seine Arbeit als Programmierer zieht er den Schluss, „... dass man immer auch versuchen muss, einen Standard zu finden, der für Kinder glaubwürdig ist, und man muss die Kinder sehr ernst nehmen, da sie kritisch gucken“ (180138). Die Ansicht von Proband 16 lautet, Kinder brauchen „... eine Rückmeldung, eine Bestätigung, die brauchen Beachtung ...“ (160293), denn „... oft wurden Kinder was gefragt, aber nicht sehr ernst genommen“ (160292). Das Kindheitsbild des Redakteurs findet sich „... in Gesellschaften wie Skandinavien, deswegen ‚Pippi Langstrumpf‘, wo Kinder irgendwie selbstverständlich auch als Menschen wahrgenommen werden, das sind nicht nur kleine Erwachsene, die nur Lärm machen, das sind einfach also Menschen, die gewisse Rechte haben und Ansprüche...“ (160283).

Im Vergleich zu den 50er und 60er Jahren ist es heute „... vollkommen selbstverständlich, dass Kinder ernst genommen werden ...“ (060143). Die zitierten Probanden scheinen diese

Meinung nicht zu teilen, da sie die Rechte und Ansprüche von Kindern hervorheben. Indem Interviewpartner 16 formuliert, dass Kinder in anderen Ländern „selbstverständlich auch als Menschen wahrgenommen werden“ (160283), bringt er implizit zum Ausdruck, dass dies in Deutschland nicht der Fall ist. Dies erscheint überzogen und im Hinblick auf das dieser Arbeit zugrunde gelegte Kindheitsbild, in dem Rechte und Grenzen eine gleich wichtige Rolle spielen, völlig einseitig.

Herausragende Fernseherlebnisse für Kinder schaffen

„Auf der Folie des Alltäglichen ...“ (170318) „... Fernsehereignisse schaffen für Kinder ...“ (170396) strebt Redakteur 17 an. Diese „Akzente“ (170315) sollen gesetzt werden, indem „... wir individuelle, authentische, phantasievolle Figuren und Szenarien entwickeln, die keine Stereotypen sind, die eben sich nicht, die nicht legiert sind“ (170395) „und die sich nicht beliebig häufig reproduzieren lassen in einer Großserie ...“ (170396).

Auch dieses Programmziel könnte im übertragenen Sinne mit „Kinder ernst nehmen“ umschrieben werden und bringt eine Wertschätzung von Kindern zum Ausdruck im Sinne von: Auch Kinder haben ein Anrecht auf ein qualitatives Fernsehprogramm und nicht nur Erwachsene, für die es zahlreiche Redaktionen gibt. Redakteur 17, der zur ältesten Generation gehört, kritisiert damit implizit die rein an marktwirtschaftlichen Kriterien orientierte Entwicklung im Kinderfernsehen seit den 80er Jahren. Zunehmend werden kulturell kontextlose Zeichentrickserien produziert, um sie in möglichst viele Länder verkaufen zu können.

Kinder informieren

Am Beispiel von Interviewpartnerin 05 wird deutlich, dass die Kategorien „Deutungsmöglichkeiten geben“ und „Kinder informieren“ nahe beieinander liegen können. Sie möchte „... die Welt erklären, so dass Kinder sie verstehen können und in dem Sinn vielleicht Nachrichten im Sinn des Wortes machen, nämlich dass man Dinge weitergibt, nach denen man sich auch richten kann ...“ (050198). Über die „nackten Tatsachen“ hinaus sollen die Informationen Lebens- und Weltdeutung ermöglichen. Information ist für Proband 18 ein Kriterium, an dem sich Kindersendungen neben Spannung, Spaß und Emotionen orientieren sollten. Wenn es sich um eine Informationssendung handelt, „... dann erwarte ich davon, dass die Kinder da auch tatsächlich am Ende des Tages zwei Dinge verstanden haben oder drei, je nachdem, wie viel man vermitteln kann“ (180456). Interviewpartnerin 14 und Redakteur 21 möchten „... Kinder über die Weltpolitik informieren ...“ (140347) und „...bestimmte politische Zusammenhänge etc. ... erläutern mit nicht kindlichen, aber kindgemäßen Formen“ (210330, 331). Beide aus der ehemaligen DDR stammenden Fernsehmacher beschreiben die damit verbundenen Schwierigkeiten. Probandin 14 verweist auf die „... ganzen diplomatischen Ver-

wicklungen ...“ (140348) im Osten, die bei Themenwahl und -aufbereitung zu berücksichtigen waren, und Proband 21 erinnert sich, „... bestimmte Dinge gingen und bestimmte Dinge gingen nicht – also so ganz an den Grundfesten rütteln konnte man auch nicht“ (210332).

Dass auch Kinder ein Recht auf Information haben, war nicht immer Bestandteil von Kindheitsbildern. Insofern ist es nicht überraschend, dass die in dieser Unterkategorie vertretenen Redakteure der mittleren und jüngsten Generation angehören. Dem Recht auf Information liegt das Verständnis eines Kindes zugrunde, das seinem Alter entsprechend zunehmend zu kritischer Reflexion und Meinungsbildung hin erzogen und so schließlich in die Lage versetzt wird, Informationen selbst auszuwählen und einzuschätzen. Es ist dies ein emanzipiertes Kindheitsverständnis im Gegensatz zu dem Gedanken des Bewahrens, in dessen Folge Kinder keinen professionellen Umgang mit Informationen einüben können.

Medienumgang von Kindern fördern und üben

Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, „... mit den Medien auch adäquat umzugehen“ (150197). Ein wesentlicher Punkt ist für Proband 15 dabei die Anteilnahme der Eltern „... an dem Mediennutzen ihrer Kinder. Ich finde es existentiell wichtig, dass die Erwachsenen sich mit Ernsthaftigkeit darum kümmern, welche Medien ihre Kinder wahrnehmen“ (150198, 199). Dieser Forderung liegt das gleiche Kindheitsbild wie dem Programmziel „Kinder informieren“ zugrunde in dem Sinne, dass Kinder altersgerecht an eine kompetente Mediennutzung herangeführt werden – zum Beispiel indem sie auf den inszenatorischen Charakter von Medien aufmerksam gemacht werden. Gleichzeitig betont Interviewpartner 15, dass es eine ebenso wichtige Erziehungsaufgabe ist, Kinder vor Informationen und Medien zu schützen, die sie überfordern oder noch nicht verstehen können. Er berücksichtigt Rechte und Grenzen von Kindern und entwirft somit ein ausgewogenes Kindheitsverständnis.

Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen

Kinder ernst zu nehmen, sie als eigene Persönlichkeiten anzuerkennen, kommt auch in dem Ziel zum Ausdruck, zwischen Kindern zu differenzieren, die Bedürfnisse und Problemstellungen bestimmter Gruppen von Kindern in den Blick zu nehmen, so wie dies die Redakteurinnen 10, 06 und 05 sowie Proband 15 tun. Programme für benachteiligte Kinder halten die Interviewpartnerinnen für wichtig. Über das Medium Fernsehen sollen Anschauungen und Anregungen an Kinder heran getragen werden, in deren Genuss sie ansonsten nicht kommen könnten – zum Beispiel aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bildungsfernen oder finanziell schlechter gestellten Schichten. Redakteurin 10 hat sich immer „... die Kinder vorgestellt, die bescheiden aufwachsen, die sich auch über bescheidene Dinge freuen können, aber auch über die, denn die kannte ich ja aus meinem Privatkindergarten, die zwar also wesentlich besser

mit allem ausgestattet waren, aber die auch ihre Probleme hatten“ (100751). Sie verfolgt das Ziel, dass keine Kinder zurück bleiben.

X[060115] A[Und damals kam gerade die Vorstellung auf, dass eigentlich alle Chancen im Leben von der Bildung abhängen und dass wir eigentlich etwas tun müssten, um das Bildungsniveau möglichst anzuheben und zwar bei allen, auch bei denen, die da sonst wenig Zugriff zu haben und dass das über das Fernsehen am besten gehen könnte und eben möglichst früh bei den Kindern.]

Aus dem Zitat geht hervor, dass mit „damals“ die Zeit Ende der 60er Jahre gemeint ist. Bei Interviewpartnerin 06 ist dieses Programmziel ganz klar vor dem Hintergrund der Debatte um „Bildung für alle“ zu sehen. Sie verbindet damit den Gedanken, für Gerechtigkeit zu sorgen. Probandin 05 denkt an Kinder, deren Eltern ihnen nicht soviel wie andere bieten können und entwirft ein Fernsehen, „... das eben diese Anschauung bietet, die Kinder halt nicht selbst immer haben“ (050194).

Die Kinder, „... die zwischen Kindheit und Jugend, ich sage mal so zwischen zehn und zwölf angesiedelt waren, also die Kinder, die sozusagen in voll entwickelter Kindheit mit großer Neugierde schon mal über den Zaun gucken und sagen, was kommt da eigentlich auf uns zu“ (150180) hat Proband 15 besonders im Blick. Seine Programme sollen Antworten geben auf die Fragen und Probleme, die „... diese so genannten Lückekinder ...“ (150207) bewegen und ihnen Mut machen, „... an Themen ranzugehen, mit Themen umzugehen und auch Themen nicht auszuweichen: Tod, erste Liebe ...“ (150182).

Kindern Mut machen und sie anregen

- Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen

In dieser Kategorie sind sechs Befragte (10, 09, 06, 02, 17, 15) zusammengefasst, die mit ihren Programmen Kinder nicht auf vorgegebene Wege und starre Bahnen „zwingen“ wollen, sondern es ihnen im Gegenteil ermöglichen möchten, eigene Entscheidungen zu treffen. Dazu gehört es den Kindern mitzuteilen, dass es verschiedene Alternativen gibt und sie dadurch zum Nachdenken über eigene Entscheidungen anzuregen. Außerdem bedürfen die Kinder einer Stärkung ihres Selbstvertrauens, um einen eigenen Weg auszuprobieren. Die Probanden beschreiben dies mit folgenden Formulierungen: „Rechts und links vom Weg auch gehen“ (100908), Alternativen zeigen (090311), „Kinder in ihrem Ich bestärken“ (090313), „Geschichten erzählen, wie Kinder ihren Willen spüren und auch sich dafür einsetzen, das, was sie vorhaben auch zu erreichen“ (060130), Kindern in Bezug auf Themen und Möglichkeiten keine Grenzen setzen (020715), sie zur Selbständigkeit ermutigen (020732), die „Individualität eines jeden Einzelnen“ unterstreichen (020660), Kinder „ermutigen und ... ermuntern, ih-

ren eigenen Weg zu gehen“ (170394), „Dinge zu wagen und zu probieren, die scheinbar aussichtslos sind“ (170375), die Autonomie von Kindern darstellen (150143), ihnen „Mut machen, an Themen ranzugehen, mit Themen umzugehen und auch Themen nicht auszuweichen“ (150182).

Probandin 10 entwickelte „... aufmüpfige Figuren ...“ (100786), „... die so herrlich frech sein können ... gegen so festgefahrene Regeln aufmucken ...“ (100787) und „... gegen den Strom ein bisschen schwimmen“ (100786) sowie eine Puppe mit zweierlei Augen, um vom Normalen abzuweichen. Sie möchte Kinder dadurch zu phantasievollem Denken anregen, indem „... das Kind denkt, na, der muss doch dumm sein, das hätte ich doch ganz anders gemacht ...“ (100740). Probandin 09 verdeutlicht ihr Ziel an einem an sich banalen Beispiel, das sich aber auch auf Lebenswege generell übertragen lässt (090318): „... jeder hat seine eigene Ordnung, und die, bitte schön, möchte auch respektiert werden, also, es muss nicht immer so sein, wie Mama und Papa sagen, dass der Bleistift rechts liegen muss und der Füller links, sondern wenn ich's halt ganz anders mache, ich muss mich nur selber darin zurecht finden“ (090313). Probandin 06 möchte Kinder ermutigen, „... indem wir zeigen, dass auch Hindernisse überwunden werden können, dass das nicht gleich im ersten Anlauf geht und dass dies dazugehört und dass es aber zum Beispiel gemeinsam, wenn Freunde zusammen halten, geht“ (060131). Damit Kinder „... eine innere Gewissheit entwickeln können, das kann ich auch“ (060132), ist für ihre Arbeit grundlegend, „... dass es also erstens Geschichten sind, die gut ausgehen, zweitens Geschichten sind, die von der Geschicklichkeit der Kinder handeln, also nie von ihrem Scheitern sondern immer von Ihrer Klugheit, ihrem Mut, ihrer Pfiffigkeit“ (ebd.). Die Geschichten von Interviewpartnerin 02 haben „... immer mit dem Unterstreichen der Individualität eines jeden Einzelnen“ (020660) zu tun und sie wehrt sich dagegen „... zu sagen, du bist ein Kind, das interessiert dich nicht ...“ (020707). Sie möchte weder Konflikte (020663) noch Themen aussparen und propagiert Offenheit „auch für Trauriges, auch für Schwieriges, auch für Ungewöhnliches, Unkonventionelles ...“ (020667); indem man spannend erzählt, auch Themen, die auf den ersten Blick nicht spannend erscheinen, und die Geschichten in „... eine angenehme und vertrauensvolle Welt ...“ (020708) einbettet, „... so dass man nicht allein gelassen wird mit dem, was einem erzählt wird ...“ (ebd.), sei dies auch für Kinder möglich. Die Ermutigung, die Redakteur 17 Kindern geben möchte, bezieht sich auf die Realisierung von Träumen (170371), von Vorhaben, „... die scheinbar aussichtslos sind ...“. Er will, dass man Kinder „... nicht von vorn herein ... abblockt und sagt, das geht nicht oder das kannst du nicht, sondern wenn das dein Wunsch ist, versuch' es, dann mach' es, als Eltern, ich helfe dir“ (170374). Dazu gehört seiner Meinung nach auch die Akzeptanz dessen,

„... wenn es nicht geht ...“ (170375); dem voraus müssen aber Ermutigung und Ausprobieren gehen. Dem Programmverständnis von Redakteur 15 liegt das Bild „...des witzigen, aufmüpfigen, autonomen, kessen Kindes“ (150143) zugrunde, dem er Mut machen möchte, sich mit den verschiedensten Themen auseinander zu setzen. Erreichen möchte er dies mit einem Programm, „... das vor keinem Thema ausgewichen ist ...“ (ebd.), mit „... in den Themen und Formen deutlich sich artikulierenden Programmen“ (150184).

Mit vier (06, 02, 09, 15) von sechs Probanden ist die mittlere Redakteursgeneration in dieser Unterkategorie besonders stark vertreten. Dies ist nicht verwunderlich, da in ihrer Schaffenszeit in Abgrenzung zur bis dahin vorherrschenden Überbetonung der Unterordnung des Kindes unter die Erwachsenen, zur Sicht des Kindes als „Noch-Nicht“, die Emanzipation des Kindes zur eigenen Persönlichkeit diskutiert und vorangetrieben wurde. Dieses neue Kindheitsbild und Erziehungsverständnis erforderten es geradezu, Kinder zu ermutigen, gegen die bis dato allein bestimmenden Erwachsenen zu argumentieren, Kinder zu sensibilisieren, dass auch sie selbst eine eigene Meinung vertreten können. Allerdings und wie schon mehrfach erwähnt, wird das Recht von Kindern auf ihren eigenen Willen im Gegensatz zur Thematisierung ihrer Grenzen und Pflichten zu stark hervorgehoben.

- zur Neugier, zum selber Probieren und Mitmachen anregen

Probandin 11 „... hat interessiert, bei Kindern Neugier zu wecken auf die Welt ...“ (110479), auf reale Lebensgeschichten über große und kleine Leute, „... die spannende, tolle Sachen machen ...“ (110449). Für sie ist „... untersuchen, hinter die Dinge kriechen ...“ (110480) und „... hinter die Kulissen ... gucken ...“ (110482) wichtig. Redakteurin 10 geht es darum, „... dem Zuschauer Mut zu machen, Fragen zu stellen“ (100698) und auch Redakteur 18 ist der Meinung: „Und irgendeiner muss ihnen helfen, diese Neugierde auch zu befriedigen und ihnen auch mal die Chance geben, neue Fragen zu stellen“ (180506). Er möchte Kinder zur Eigenaktivität bewegen, denn Fernsehen ist für ihn nicht nur „gucken“, sondern auch „mitmachen“ (180467). Unter Mediengestaltern versteht er das Gegenteil von „Couchpotatoes“ (180468), Kinder, die in der Lage sind, „... was sie da im Fernsehen wahrnehmen, nicht einfach nur anzugucken, sondern mitzumachen und Einfluss nehmen zu können“ (ebd.). Auch Interviewpartnerin 08 hat sich zum Ziel gesetzt, die „... Neugier voran zu treiben und dass die Kinder selber Fragen stellen und vor allen Dingen ausprobieren, und wie funktioniert das und wie geht das und kann ich das eigentlich auch selber mal machen?“ (080349). Zum Mitdenken und Mitlernen auffordern (030232) lautet die Absicht von Redakteurin 03.

So unterstützenswert diese Programmziele sind – auch das Ausprobieren hat seine Grenzen. In diesem Zusammenhang sei die berühmte Diskussion darüber bemüht, ob Kinder das Ho-

nigglas auf den Teppich ausleeren dürfen oder nicht. In den Aussagen der Befragten spielen Grenzen keine Rolle, die Rechte der Kinder werden unterstrichen.

- Phantasie anregen

Interviewpartnerin 04 und ihre Kollegen „... wollten Phantasie wecken ...“ (040646). Probandin 07 möchte Kindern einen Weg von der Realität in die Phantasie ebnen.

X[070214] A[Ja, ich habe, glaube ich, so ein bisschen zauberhaft-magische Anklänge und gleichzeitig die Vorstellung, dass sich was verbinden sollte: Realität, also es sollte hier und heute spielen, in einer ganz normalen Stadt in der jedes Kind leben könnte, und es sollte gleichzeitig dieser Laden ... ein Eingang in die Phantasie sein.]

X[070215] A[Also dass man von einem Ort, einem geheimnisvollen Ort, zu Geschichten kommen kann.]

Und auch Proband 16 versucht, vor allem die Phantasiewelt und die Hoffnungen der Kinder anzusprechen, die seiner Meinung nach in Deutschland unterdrückt werden (160256, 257). In seinem Verständnis nehmen Kinder eine Opferrolle ein, Erwachsene üben illegitimerweise Herrschaft über sie aus. Abgesehen davon, dass diese Sichtweise einseitig und überzogen ist, wird verständlich, dass das Grenzsetzen in seinem Kindheitsbild nicht von Bedeutung sein kann.

- zu verschiedenen Hobbys und Interessen anregen

Vier Redakteuren ist daran gelegen, die zuschauenden Kinder über ihre Sendungen für bestimmte Hobbys und Interessen zu begeistern. Redakteur 17 strebt an, Kindern die „... Natur nahe zu bringen ...“ (170421), Interviewpartnerin 10 möchte sie zu Bastelarbeiten mit ganz einfachen Materialien wie Stoffresten und Knöpfen sowie zu Sprachspielen animieren und Probandin 13 hat die „... Sportstrecke bedient ohne Ende“ (130308). „... Kinder singen gern, Kinder tanzen gern ...“ (190492), „... und diese ganzen Dinge wollte ich wirklich in der ganzen Breite im Kinderfernsehen auch anbringen ...“ (190493).

Kindern ein Stück unbeschwerte, glückliche Kindheit geben

„... Geschichten von glücklicher Kindheit ...“ (070259) beziehungsweise Geschichten, „... die ganz viele schöne, fröhliche, muntere Seiten ...“ (150203) haben und „... so ein bisschen unbeschwertes Vergnügen und unbeschwertes Aufwachsen ...“ (030191) ermöglichen, wollen diese Interviewpartner Kindern bieten. In diesem Programmziel wird die Sicht von Kindheit als Schon- und Schutzraum offenbar; Kindern sollen im konkreten und übertragenen Sinn des Wortes Räume eröffnet werden, in denen sie vor den Bedrohungen der modernen Welt bewahrt bleiben. Ob und inwieweit die Probanden dabei dem Mythos von der „glücklichen Kindheit“ erliegen, kann nicht präzisiert werden.

Über dieses wichtige Erziehungsziel hinaus darf nicht vergessen werden, dass Kinder nicht vor allem Unangenehmen bewahrt werden dürfen und können, zum Beispiel, sich ab einem gewissen Alter bei anderen für eine Gemeinheit zu entschuldigen – auch wenn dies nicht leicht fällt und mit einer gewissen Überwindung verbunden ist. Auch Kindern sind entsprechend ihrem Alter Pflichten zuzumuten und die Aufgabe, sich gegebenenfalls einmal zu etwas zu zwingen.

Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln

In dieser Kategorie sind Aussagen von Redakteuren zusammengefasst, die Wert auf die Darstellung von Verbundenheit zwischen den Fernsehfiguren legen oder die Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen hervorheben möchten. Neben dem Streit, in den sie geraten, soll unter den Figuren der Kindersendungen „... immer diese Zuneigung zueinander spürbar ...“ (070263) bleiben. Probandin 07 hält diese Grundgeborgenheit für wichtig, denn „... dann kann man auch abenteuerliche Ausflüge in die Welt unternehmen, dann macht es Spaß, Abenteuer zu erleben“ (070265). „... keine abgekapselte Kinderwelt ...“ (200380), sondern „... das Kind in seinen Verflechtungen wie es im wirklichen Leben ist ...“ (ebd.) und „... die Geborgenheit in der Familie ...“ (200383) möchte Redakteur 20 darstellen. Die Bezeichnung seines Programms als Familienprogramm (200380) unterstreicht diese Zielsetzung. Sendungen, die Kinder und Erwachsene gleichermaßen ansprechen, sind das Ziel von zwei Redakteurinnen. Redakteurin 05 verbindet mit „Familienfernsehereignissen“ (050263) den Gedanken, „...wie schön das ist, wenn man etwas zusammen guckt, wenn man sich darüber austauscht und das vielleicht auch als gemeinsame Erinnerung dann bleibt, wo man auch später einmal darüber spricht“ (050266). Probandin 01 strebt familienaffine (010683) Programme an, die nicht nur für Kinder unter zehn Jahren interessant sind, sondern auch für Zwölfjährige, Teenager und Erwachsene. Begegnung und Austausch von Kindern und Erwachsenen soll Proband 19 zufolge in den Sendungen stattfinden, weil er möchte, „...dass die Kleinen in die Fußstapfen der Großen treten und die Großen auch ein Verhältnis zu den Kleinen haben, dass das eine Gegenseitigkeit ist ...“ (190517), und weil er gegen das seiner Meinung nach in der Gesellschaft künstlich aufgebaute Problem, „... dass die Generationen nicht miteinander können ...“ (190516) angehen will. So bringt er vor laufender Kamera junge begabte Sportler und Preisträger von Mathematikolympiaden oder Malwettbewerben mit erwachsenen Kapazitäten und Größen aus dem entsprechenden Bereich zusammen, lässt sie gegeneinander antreten oder etwas Gemeinsames unternehmen.

Obwohl dieses Programmziel nur von fünf Personen genannt wird, sind Redakteurinnen und Redakteure aus allen drei Generationen sowie aus beiden deutschen Staaten darunter vertre-

ten. Dies ist als ein Zeichen für die Überzeitlichkeit in die Einsicht zu werten, dass sich Kinder nur auf der Grundlage einer liebevollen Beziehung gut entwickeln können.

7.1.2.2.2 Weitere Programmziele

Kinder als entscheidungsmächtige und autonome Persönlichkeiten – dieses Bild möchten drei Probanden an Erwachsene vermitteln (Zielgruppe Erwachsene). Diese Vorstellung ist auch in der Sicht von Kinderfernsehen als Markt enthalten, dessen Optimierung vier Interviewpartner anstreben (Marktwirtschaftliche Programmziele). Zwei Redakteurinnen sprechen Kindern einen Schutz- und Schonraum zu, indem sie sich gegen immer grellere und schnellere Programme wenden, obwohl diese hohe Quoten versprechen (Gestalterische Programmziele).

Zielgruppe Erwachsene

Drei männliche Interviewpartner wenden sich in ihren Kinderprogrammen nicht nur an Kinder, sondern richten auch an Erwachsene konkrete Botschaften. In den Zitaten aller drei Interviewpartner werden das Können und die Autonomie von Kindern unterstrichen. Redakteur 15 verfolgt in seinen Programmen die Absicht, das Bild „... des witzigen, aufmüpfigen, autonomen, kessen Kindes“ (150142) darzustellen, um Erwachsene auf den gleichberechtigten Status des Kindes hinzuweisen, der für ihn auch in der Bereitstellung von Finanzen, Redaktionen, Produktions- und Technikkapazitäten zum Ausdruck kommt. Interviewpartner 19 macht ein künstlich konstruiertes Generationenproblem aus und strebt an, diese Teilung zu überwinden, indem er Erwachsene und Kinder in seinen Sendungen zusammenbringt. Beide Gruppen sollen sich miteinander auseinandersetzen und voneinander profitieren. Er zielt darauf ab, dass „... die Großen auch ein Verhältnis zu den Kleinen haben, dass das eine Gegenseitigkeit ist ...“ (190517). Als höherwertig beurteilt Proband 16 die Kindheitsphase und vertritt deshalb die Meinung, dass sich Erwachsene ein Vorbild an Kindern nehmen, beispielsweise an ihrer Unvoreingenommenheit. Er möchte, Erwachsenen „... ein Stück von dieser Kindheit näher bringen ...“ (160231), sie an ihre „Wurzeln“ (ebd.) erinnern, da Erwachsensein für ihn nicht „... die Kindheit verlassen, die Kindheit vergessen ...“ (160226), „... sondern Kindheit verstehen ...“ (160227) bedeutet.

Marktwirtschaftliche Programmziele

Vier Probanden geht es darum, das Fernsehangebot für Kinder zu verbessern, sei es generell oder für eine bestimmte Zielgruppe. Ein Redakteur möchte Lobbyarbeit für ein Marktsegment betreiben. Die Beweggründe sind nicht pädagogischer sondern marktwirtschaftlicher Art.

Die Interviewpartner 05 und 20 streben eine Vergrößerung des Kinderprogrammangebots an. Probandin 05 versteht unter „moderner Angebotsstruktur“ (050214), Kinderprogramm „groß-

flächig“ und „kontinuierlich“ (050213) anzubieten „... und nicht irgendwie eine halbe Stunde irgendwann ...“ (ebd.). Der größte Wunsch von Redakteur 20 in Bezug auf das Programmvolumen war es, „... wir möchten expandieren ...“ (200442). Den Überlegungen der folgenden Probandinnen zufolge soll das Programm für bestimmte Zielgruppen erweitert werden, für die es ihrer Meinung nach noch kein oder noch kein ausreichendes Angebot gibt. Die Redakteurinnen 07 und 12 denken dabei an kleine Kinder, Probandin 05 an „... diese Gruppe der Lückekinder, der Teens oder wie man auch immer sagt“ (050218).

Der Bedeutungsgewinn von Kinderfernsehen als Markt hängt mit der Sicht von Kindern als entscheidungsmächtige Persönlichkeiten zusammen. Auch in Folge eines weit verbreiteten Wohlstandes in unserem Land verfügen Kinder über nicht unbeträchtliche Summen von Taschengeld, über dessen Verwendung sie häufig selbstständig entscheiden dürfen. Sie sind so zu einer ernstzunehmenden Konsumentengruppe geworden (siehe S. 55f), die entsprechend mit Programm „bedient“ werden muss. Das Geschäft wird mit Werbung zwischen den Sendungen und Merchandisingprodukten, die mit Motiven aus den Programmen bedruckt sind, gemacht.

Redakteur 16 ist es ein Anliegen, sich gegen das in Deutschland herrschende und pauschalisierende Negativimage – „... Fernsehen ist in Deutschland schlecht, Kinderfernsehen ist irgendwie noch schlimmer und Privatkinderfernsehen ist am schlimmsten ...“ (160216) – einzusetzen. Für ihn kommt es darauf an, „... wer das macht und wie man das macht, und es ist sicherlich da auch was zu retten und zu machen“ (160217).

Gestalterische Programmziele

Gestaltungsvorstellungen thematisieren vier Interviewpartner. Zwei Redakteurinnen plädieren im Hinblick auf die technische Machart einer Sendung gegen den Trend „höher, schneller, weiter“, wenn dies den entwicklungsbedingten Rezeptionsmöglichkeiten der Kinder nicht gerecht wird, denn auch wenn Kinder „... ganz schnelle Schnitte heute sehen, dann heißt das noch lange nicht, dass sie sie auch begreifen und verarbeiten“ (090348). Probandin 10 findet, dass „...auch irgendwie eine Pause ... in einer Sendung sein (muss; Anm.d.V.), also Pause, ruhige Elemente und lebhafte Elemente ...“ (100848) und für Interviewpartnerin 09 ist der „Mut zur Langsamkeit“ (090352) wichtig, Mut, „einen Schnitt stehen zu lassen“ (ebd.). Gleichzeitig beschäftigt sie die Frage, „... wie kriege ich die Formen, die jetzt möglich sind, auch technische Formen ...“ (090375). Interviewpartner 18 strebt „völlig neue visuelle Eindrücke“ (180510), „verschiedene Ästhetiken“ (180508), „völlig neue Arten von Figuren“ (180513) an und Redakteur 21 möchte „... neue Formen und neue Sendeformate setzen, die Kinder möglichst auch ansprechen“ (210344).

Der Wunsch, gestalterisch innovativ zu sein, ist einerseits im Berufsbild eines Redakteurs begründet, andererseits spielt sicherlich auch die Konkurrenz auf dem Kinderfernsehmarkt eine Rolle. Der Trend geht zu hektischen, grellen und lauten Programmen, womit neben der Vermarktung ein weiterer Trend aus dem Erwachsenenprogramm auf das Kinderangebot übertragen wird. Oft sind die Sendungen mit den entwicklungsbedingten Verarbeitungsmöglichkeiten von Kindern der Zielgruppe nicht vereinbar. Die Berücksichtigung dessen trägt der Unterschiedlichkeit von Erwachsenen und Kindern Rechnung, will Kinder schützen und schonen. Dagegen führt das Bild des Kindes als entscheidungsmächtige Persönlichkeit nicht selten zu seiner Überforderung.

7.1.2.2.3 Programmziele angesichts des Einflusses der politischen Dimension

X[130334] A[Das war schon, Kinderfernsehen war Erziehungsauftrag in der DDR, das ist so gewesen.]

X[130335] A[Das gehörte zu dem Gesamtkonzept „Erziehung der jungen Generation“, da spielte die Pionierorganisation eine Rolle, die Schule, das Elternhaus und natürlich auch die Medien.]

Vier Interviewpartner aus der ehemaligen DDR thematisieren ihren Umgang mit parteipolitischen Vorgaben für Kindersendungen; da auf deren Einhaltung wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben vor allem in der publizistischen Abteilung, das heißt bei den Pioniermagazinen, Wert gelegt wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die Redakteure, die sich dazu äußern, alle in dieser Sparte tätig waren. Die Tatsache, dass die in den Chefredaktionen Film- und Puppenprogramm sowie Dramaturgie tätigen Probanden in den Interviews dieses Thema nicht angeschnitten haben, bestätigt den Forschungsstand, dass sie sich in ihrem Arbeiten inhaltlich deutlich weniger eingeschränkt gefühlt haben.

Das verbindende Element zwischen den Probanden 13, 11, 21 und 14 ist ihre Einschätzung, dass sie sich im Rahmen der grundsätzlichen Akzeptanz der politischen Vorgaben einen individuellen Handlungsspielraum erarbeiten konnten, entweder indem sie die vorgegebenen Themen „umschrieben“ (13), ihre eigenen Geschichten daraus gemacht haben (11) oder indem sie sich inhaltlichen Parteivorgaben zum Teil widersetzt haben (21, 14). Wie die Redakteurinnen 14 und 13 betonen, sollen diese Strategien aber nicht mit Widerstand verwechselt werden („Ich bin um Gottes Willen, also bis in die 80er Jahre, also bis die Gorbatschow-Ära kam und dann war’s keine Kunst mehr, bin ich absolut treu gewesen...“ 140377; „... aber wir haben natürlich nicht versucht, hier Widerstand zu leisten mit unseren Sendungen, das ganz bestimmt nicht, nein, also ich nicht“ 130321). Probandin 13 hebt außerdem hervor: „... uns war natürlich auch klar, warum wir da saßen, das war jedem klar, und da hat jeder gewusst,

wenn, ein politischer Auftrag war das für uns und ja, danach haben wir gehandelt“ (130320). Allerdings hat sie versucht, das Ziel, Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen – sie verstand darunter Themen wie Mut, Abenteuerum oder „nur zusammen sind wir stark“ (130326) – nicht plakativ darzustellen, sondern „... das mit ‚Liebe zur Heimat‘ oder so ein bisschen zu umschreiben, so ein bisschen raffinierter und nicht geradezu ‚Hurra der Sozialismus‘, das kam in unseren Sendungen nicht vor ...“ (130321). Probandin 11 betont, dass sie auch bei Berichten über Pionierveranstaltungen, die sie nicht immer umgehen konnte, ihre eigenen Geschichten erzählt hat (110484). Im Gegensatz zum Abendprogramm sei das Kinderfernsehen nicht so politisch gewesen, ab Mitte der 80er Jahre aber immer politischer geworden und „... dann musste ich auch Sachen machen, Phantasie entwickeln an Stellen ...“, die sie nicht interessierten (110486).

X[210405] A[Und mein Schaffenstraum zu DDR-Zeiten war eigentlich der, obwohl ich in der Partei war, Sendungen zu machen, die ehrlich sind]

Redakteur 21 versteht unter ehrlichen Sendungen, nicht alle Parteivorgaben kritiklos zu übernehmen, was seiner Meinung zufolge möglich war. „... wir haben auch gegenüber unseren Chefs bestimmte Sachen durchgesetzt, auch inhaltlich durchgesetzt“ (210317). „Es gab natürlich auch irgendwo Grenzen, aber wenn man gut war, konnte man mehr machen, als viele Leute im Nachhinein eingestehen würden, fand ich“ (210320). Im Gegensatz zum Kinderfernsehen habe im Erwachsenenprogramm und bei der Tageszeitung ein „ziemlich stringentes Parteiregime“ (210320) geherrscht. Dagegen, dass die Interviewpartner in ihren Sendungen ausschließlich von oben bestimmt werden, hat sich Redakteurin 14 gewehrt, indem sie sich eigene interessante Themen und Gesprächspartner suchte. Diese Vorgehensweise war nur in einem gewissen Rahmen möglich und „... mit Chefs, die dich irgendwann auch ein Stück genommen haben, wie du bist, sonst hättest du’s nicht geschafft“ (140383). Die Motivation dazu kam bei ihr „... aus dem Bauch, aus dem Bauch heraus ...“ (140374), „... ich hab nur immer noch gedacht, na ja, die da oben, die sind ja eigentlich viel klüger als deine kleinen Chefs und die kleinen Chefs haben Schiss und wollen es nur nicht, eigentlich könntest du viel mehr machen. Und deswegen hab ich dagegen versucht anzukämpfen, aber auch nicht mit Klugheit, sondern mit albernem Bauchgeschichten“ (140377, 378).

Eine weitere Bestätigung für die schwer fassbaren Gestaltungsfreiräume, die sich angesichts der Ausrichtung des Kinderfernsehens als offiziellem Erziehungsträger ergeben, wird aus der Nennung des Programmziels „Kinder ermutigen, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“ durch zwei Redakteurinnen (09, 10) aus der ehemaligen DDR abgeleitet. Dieses Programm-

konzept steht in Widerspruch zum staatlichen Willen, bereits die Kinder auf die Staatsideologie einzuschwören. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass in den Sendungen der Probandinnen politische Themen keine Rolle spielten, geschweige denn Kinder zu staatsfeindlichem Verhalten ermuntert wurden. Dennoch zielten die Frauen darauf ab, den freien und eigenen Willen der Kinder anzusprechen und zu aktivieren. Demgegenüber entspricht das Ziel von Proband 19, Kinder zum Singen zu ermutigen, auch weil die FDJ der Meinung war, dass zu wenig gesungen wurde, eher den gängigen Vorstellungen davon, wie Kindersendungen in der ehemaligen DDR zustande kamen.

Im Vergleich der Programmziele der west- und ostdeutschen Befragten ist auffällig und bezeichnend, dass in der Kategorie „Kindern Deutungsmuster für das Leben geben und Werte vermitteln“ die Redakteure aus der Bundesrepublik den Aspekt der Deutungsmöglichkeiten und die aus der ehemaligen DDR das Element der Wertevermittlung stärker betonen. Sechs von acht in der Kategorie vertretenen Probanden aus der ehemaligen DDR nennen Verhaltensweisen, die für die „sozialistische Persönlichkeit“ kennzeichnend sind, zum Beispiel Achtung der Arbeit anderer oder Hilfsbereitschaft. Sie unterstützen somit das in der ehemaligen DDR propagierte Kindheitsbild, demzufolge der Einzelne seinen Wert nicht um seiner selbst willen als kritisch reflektierende Persönlichkeit, sondern als angepasstes Mitglied des Staates, des Kollektivs erhielt (siehe S. 58). Bei der Vermittlung von Deutungsmustern geht es dagegen um die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Dem Kind soll geholfen werden, Situationen einzuordnen und sich selbst zu vergewissern. Es soll dadurch zu mündigem Handeln befähigt werden.

Das Programmziel „Kinder informieren“ wurde von zwei westdeutschen und zwei ostdeutschen Probanden genannt. Dazu ist zu ergänzen, dass die Informationssendung in der ehemaligen DDR im Sinne eines „Gleichziehens“ mit der westdeutschen Kindernachrichtensendung von übergeordneten Funktionären installiert wurde. Zum Ausdruck kommt dabei das ständige Bestreben der ehemaligen DDR, der Bundesrepublik in Nichts nachzustehen. Auch das Kinderfernsehen wurde als Plattform für die Profilierungsbemühungen des um Anerkennung bemühten Staates benutzt.

7.1.2.2.4 Programmziele unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel

Unter geschlechtsspezifischer Perspektive ist bei den Programmzielen auffällig, dass die Zielgruppe der Erwachsenen lediglich von männlichen Redakteuren angesprochen wird. Alle drei Probanden konstatieren in der öffentlichen Meinung ein Missverhältnis der Bewertung der Kindheits- und Erwachsenenphase und möchten bei Erwachsenen eine höhere Wertschätzung

der Kindheitsphase erreichen. Sie fordern gleiche Mittel für Kinder ein (15), wollen positive Aspekte der Kindheitsphase für das Erwachsenenalter fruchtbar machen (16) und die Trennung zwischen beiden Gruppen aufheben (19). Dies könnte so interpretiert werden, dass sich die Redakteurinnen aufgrund der Zuschreibungen der weiblichen Geschlechtsrolle – sich um Kinder zu kümmern ist „Frauensache“ – stärker auf die eigentliche Zielgruppe der Kinder konzentrieren und sich auf sie einlassen können, da sie sich schon länger oder intensiver mit dieser Gruppe auseinandergesetzt haben. Männer wären demgegenüber weniger sensibilisiert und bezögen deshalb die (Erwachsenen)Gruppe mit ein, die ihnen aufgrund ihrer eigenen Zugehörigkeit gedanklich näher steht. Ein differenzierterer Blick auf die Zielgruppe der Kinder vonseiten der Redakteurinnen könnte aus der Tatsache abgeleitet werden, dass alle drei Redakteurinnen, die in der Kategorie „Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen“ neben einem männlichen Redakteur vertreten sind, Kinder mit einer bestimmten Problemstellung fokussieren. Dass sie übereinstimmend Kinder in den Blick nehmen, die wenig Zuwendung und Bildungsanregungen aus ihrem sozialen Umfeld bekommen, könnte auf ein besonderes Einfühlungsvermögen hindeuten. Ein weiterer Hinweis darauf könnten die Äußerungen von zwei männlichen Probanden sein, die ganz allgemein sagen, dass sie etwas Gutes für Kinder tun möchten (200456, 160228). Sie nennen zwar darüber hinaus auch noch konkrete Programmziele wie „Phantasie anregen“ (16) und „Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln“ (20). Zunächst halten sie es aber für erforderlich, ihre grundsätzliche Einsicht in die Sorge um Kinder zu formulieren. Keine der befragten Redakteurinnen tut dies, sie setzen dies anscheinend als selbstverständlich voraus.

7.1.2.3 Retrospektiv hergestellte Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen in der eigenen Kindheit und der programmatischen Arbeit im Kinderfernsehen

Inwiefern die einzelnen Probanden Zusammenhänge zwischen ihren Kindheitserfahrungen und ihrer programmatischen Arbeit im Kinderfernsehen herstellen, wird in den biographischen Rekonstruktionen geschildert (Kap. 7.1.1). An dieser Stelle soll die Frage beantwortet werden, welche Aussagen über die Zusammenhänge in der Zusammenschau des gesamten Samples getroffen werden können: Gibt es Themen, für die vermehrt Bezüge zur eigenen Kindheit konstruiert werden, geschieht dies überwiegend in der Erinnerung an als positiv oder als negativ empfundene Erfahrungen und existiert ein verbindendes Element zwischen den Redakteuren, die Zusammenhänge herstellen? Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es – wie in der Fragestellung schon beschrieben – weitere Faktoren zu berücksichtigen, die einen

Einfluss auf die Programmziele haben können, wie zeitgeschichtliche Strömungen oder die Meinung des Redaktionsteams (siehe S. 8). Eine weitere Einflussgröße, die in den theoretischen Ausführungen nicht bedacht wurde, ist nach Auswertung der Interviews zu ergänzen. Sechs Befragte unterstreichen die Bedeutung ihrer eigenen Kinder für die konzeptionelle Arbeit beim Kinderfernsehen. So wehrt sich Probandin 13 gegen die Argumentation von Kollegen, dass die eigenen Kinder nicht der Maßstab sein dürften, denn durch ihren Sohn wusste sie, „... was die für Musik hören, welche Filme, für welche Filme die sich eigentlich begeistert haben, was sie in ihrer Freizeit gemacht haben und das musste ja dann auch in den Sendungen eine Rolle spielen“ (130365). Interviewpartnerin 10 bestätigt, dass ihr ihre Tochter „... die Beispiele geliefert hat. Was die erlebt hat mit ihren Freunden und dann im Kindergarten, und der Höhepunkt war, als nach vier Jahren eine Schwester unterwegs war und wir dann über Geschwisterkinder sprechen konnten und so“ (100672, 673). Redakteurin 08 greift auf, „...was man halt von seinen eigenen Kindern, als die klein waren, immer noch weiß, dass die halt sich wirklich nach jeder Schneck e bücken und die sich die genau angucken ...“ (080341). Und auch bei Interviewpartner 15 „...hat es eine große Nähe gegeben zwischen der persönlichen Erfahrung und dem persönlichen Erleben und der beruflichen Situation“ (150207). Für Proband 17 war „...eine Hilfe die eigene Tochter, die heranwachsende“ (170439). Ähnlich wie Redakteurin 07, deren Kinder „... beide ganz, ganz viel für mich beruflich auch beigetragen haben, indem ich von ihnen ganz viel gelernt habe, noch mal darüber, was Kinder wirklich fasziniert oder was sie ängstigt“ (070270), beobachtet er bei seiner Tochter, vor welchen Inhalten am Bildschirm sie sich fürchtet. Beide erfahren durch die Reaktionen ihrer Kinder, dass „...Geschichten, wo es knallt und schießt, oft gar nicht so angst erregend sind ..., dass sie ihre tiefsten Emotionen oft gar nicht berühren“ (070272), beziehungsweise, „...dass diese auch brutalen Szenen, wo auch Blut fließt bei den Indianern, das hat sie vorausgesetzt, das es so ist“ (170452).

Eine Bezugnahme auf Erfahrungen und Bildungsprozesse aus ihrer Kindheit wird bei 17 von 21 Befragten vorgenommen. Dieses Ergebnis bestätigt die zu Beginn des Forschungsprozesses aufgestellte These, dass Redakteure des Kinderfernsehens einen Zusammenhang herstellen. Die These war aus der Sicht des Menschen als eine von klein auf werdende und sich entwickelnde Persönlichkeit und der Vermutung eines Zusammenhanges insbesondere bei kreativ-inhaltlichen Berufen mit der Zielgruppe Kinder abgeleitet worden. Der Redakteur kann mit Blick auf seinen Lebenslauf erkennen, welche Bedeutung seine Erziehung für ihn persönlich hat (siehe S. 17f) und daraus entsprechende Rückschlüsse ziehen, die in seine handlungsbestimmende Alltagstheorie einfließen. Das Resultat konkretisiert auch die wenig aussage-

kräftige Formulierung von Paul Löhr (2001), dass eine Bezugnahme „oftmals“ festzustellen sei.

Dass die Bezugnahme aber nicht zwingend ist, zeigt das Beispiel der Probandinnen 01, 04, 12 und 14, die bei der Konzeption ihrer Sendungen nicht an Bildungs- und Lernprozesse aus der eigenen Kindheit anknüpfen. Probandin 04 hält die Verwirklichung von eigenen Themen aus der Kindheit „... für einen ganz gefährlichen Weg ...“ (040797) und für sie „... hat es sich auch nie ergeben“ (040801).

X[040809] A[Und ich finde, das Eigene da drüber zu stülpen...]

X[040810] A[Das ist natürlich eine sehr egoistische Rangehensweise.]

Sie vermutet, dass es unterschwellig wahrscheinlich bei jedem eine gewisse Rolle spielt, kann für sich selbst aber keine Zusammenhänge herstellen. „... ich habe darüber noch nie nachgedacht, ehrlich“ (010894), antwortet Interviewpartnerin 01 auf die Frage nach dem Zusammenhang, den es „... irgendwo letztlich schon ...“ (010880) geben wird, „...weil das hat mich ja geprägt, und irgendwo wird sich das bemerkbar machen in den Dingen, die ich dann beruflich auch mache, oder warum ich jetzt Sachen so sehe oder vielleicht nicht anders, und jemand sieht's wieder anders“ (ebd.). Einen konkreten Zusammenhang benennt sie aber nicht. Die Redakteurinnen 12 und 14 sehen keinen inhaltlichen Bezug zwischen bestimmten Bildungsprozessen in ihrer Kindheit und ihren Programmzielen.

Die folgenden Zitate sollen beispielhaft die von den Interviewpartnern hergestellten Zusammenhänge sowie die Eindeutigkeit, mit der sie von ihnen gesehen werden, dokumentieren. Wenn Probandin 02 formuliert, „Ich kann's vielleicht nach diesem Interview ziemlich einfach machen“ (020702), meint sie damit, dass sie ausführlich über die für sie wichtigen Erlebnisse und Erfahrungen in ihrer Kindheit gesprochen hat und ihr vor diesem Hintergrund die Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang leicht fällt:

X[020702] A[Ich kann's vielleicht nach diesem Interview ziemlich einfach machen.]

X[020703] A[Ich habe eben es erlebt als Kind, dass ich jedes, dass man mir sehr viel Dinge erzählt hat, die weder in der Schule noch in der Kinderwelt vorkamen.]

X[020704] A[Oder auch konkreter ausgedrückt, im Besonderen, mein Vater hat mich eben mit den Säulen von Cordoba konfrontiert, und ich fand das spannend.]

X[020705] A[Es mag Kinder geben, die es nicht spannend finden, aber ich fand es spannend.]

X[020706] A[Und so wie er es mir erzählt hat, werden es viele andere auch spannend gefunden haben.]

X[020707] A[Also von daher ist diese Übertragung da, auch bei Kindern keine Grenzen zu setzen, nicht zu sagen, du bist ein Kind, das interessiert dich nicht, sondern allein von den Themen her zu sagen, es ist einfach alles interessant und spannend, man muss es nur spannend erzählen.]

X[020708] A[Und wiederum auf der emotionalen Seite, Emotionen Ernst zu nehmen und sich zu sagen, es muss schon alles eingebettet sein in so eine angenehme und vertrauensvolle Welt, so dass man nicht allein gelassen wird mit dem, was einem erzählt wird, dafür erzählt's man eben Kindern.]

X[020709] A[Aber es gibt nichts, was ich nicht erzählen kann.]

X[100828] A[Ja, also ohne Einschränkungen muss ich sagen.]

X[100829] A[Ja, weil daraus habe ich ja immer geschöpft, ich meine daraus konnte ich bei meinen eigenen Kindern schöpfen, und bei meinen Enkeln schöpfen, da kamen natürlich wieder neue Erfahrungen hinzu.]

Die Interviewpartner 05 und 15 stellen mehrere Verknüpfungen zwischen Programmzielen und Bildungserfahrungen aus ihrer Kindheit her; anbei jeweils zwei Beispiele:

X[050242] A[Und das ist etwas, was meine Arbeit beim Kinderfernsehen einfach schon beeinflusst hat, weil ich so diese Art, also sowohl wahre Erzählungen, wahre Begebenheiten einfach weiter geben wollte, dass einfach Erinnerungen nicht verloren gehen, und weil ich andererseits aus all diesen Geschichten, die mir erzählt worden sind und die ich gelesen habe, immer etwas mitgenommen habe für das Leben und für die Menschwerdung und das wollte ich einfach auch für andere machen.]

X[050243] A[Also insofern, da ist schon ein enger Zusammenhang.]

X[050257] A[Also wie ich es gerade sagte, Geschichtsbuch gelesen, also ich hatte dann auch immer den Auftrag, die Reisen vorzubereiten und musste dann, oder durfte erzählen, was denn nun in diesem Tempel war und so weiter, und ich habe mich da richtig wichtig gefühlt auch schon mit neun oder zehn Jahren.]

X[050258] A[Das ist auch etwas, was ich mitgenommen habe, ich möchte mit dem, was ich tue hier in meiner Arbeit, Kinder immer genau so ernst nehmen, wie ich als Kind ernst genommen worden bin mit meinen Fragen und meinen Anliegen aber einfach auch mit meinem Bemühen, mich zu produzieren, auch eine Rolle zu spielen in diesem Familienzusammenhalt.]

X[150205] A[Ich habe allerdings in einer Zeit sozusagen der heranreifenden Pubertät, schon ein, bin schon mit vielen Fragen aufgewachsen, mit vielen Problemen aufgewachsen.]

X[150206] A[Und insofern war es mir wichtig, in der Arbeit in x16 beim x8 doch diese so genannten Lückekinder, diese Übergangskinder in den Blick zu nehmen in der Arbeit, um gerade denen, die sozusagen das Kindsein gerade abstreifen und sich aufmachen und vieles ist völlig unbefragt und ungeklärt und mit vielen Fragezeichen versehen, denen etwas anzubieten, das war uns wichtig und das ist, wenn Sie so wollen, ja – es ist wahrscheinlich ein indirekter Reflex auf die eigene Kindheit und auf die eigene Pubertät.]

X[150194] A[Ich denke schon, also wenn ich mich zurück erinnere, war das ein Kind, das den Medien, egal welchen, dem Hörfunk, dem Film, dem Buch aufgeschlossen gegenüberstand.]

X[150195] A[Das heißt, wenn ich das zwanzig oder dreißig Jahre weiter übersetzte in die Berufsarbeit, war der Ansatz sicher immer zu sagen, die Medien schaden überhaupt nicht – erster Punkt.]

X[150196] A[Der zweite Punkt war die Erfahrung mit guten wie, also mit zuträglichen, mit schönen, mit weiterbringenden Medien.]

X[150197] A[Und die Erfahrung mit dem ganzen Elend, das Medien auch produziert haben schon in den x11 Jahren und die Erfahrung, dass man da nicht untergeht, haben doch dazu geführt, dass ich in der späteren Arbeit immer wieder den Eindruck hatte, es ist den Kindern viel mehr zumutbar, wir müssen sie nicht in Watte einpacken, wir müssen sie nicht pädagogisieren, es ist ihnen mehr zumutbar, wenn wir ihnen die Möglichkeit eröffnen mit den Medien auch adäquat umzugehen.]

Bei Redakteurin 08 fließt die Bezugnahme bei der Schilderung ihrer Programmziele in einem Nebensatz mit ein:

X[080362] A[... dass man eben nicht nur am Computer sitzt und spielt, sondern dass man sich auch mal einen Basteltipp nehmen kann und das selber ausprobieren kann, wie ein Schiffchen fährt, wenn es mit Dampf angetrieben ist und es selber basteln kann oder irgendwie so etwas halt, kleine Experimente, das ist einfach ein schöner Gedanke und das fügt sich schon gut in diese Phantasien ein, weil ich das als Kind selber unheimlich gerne gemacht habe, halt auch so Sachen, ausprobieren, rumprobieren, Abenteuer erleben.]

Und auch Probandin 09 glaubt, „... dass das da schon einen direkten Zusammenhang hat ...“ (090376).

Während Löhr (2001) in seiner Studie nicht weiter differenziert, ob sich die Befragten vor allem auf negativ oder positiv besetzte Erinnerungen beziehen, wird in der vorliegenden Untersuchung deutlich, dass ähnlich wie bei den zentralen Kindheitsvorstellungen lediglich ein sehr geringer Teil der hergestellten Zusammenhänge einer negativ bewerteten Erfahrung entspringt, die zur Folge hat, dass die daraus abgeleitete gegenteilige Aussage zum zentralen Kindheitswunsch beziehungsweise zum angestrebten Ziel für die Gestaltung des Kinderprogramms wird. Dieser Effekt ist nur bei sechs Probanden (19, 06, 18, 15, 10, 09) zu beobachten. Interviewpartner 15 hatte anscheinend keinen wirklichen Ansprechpartner für die Fragen und Probleme, die für ihn mit Beginn der Pubertät auftraten. In seinem Kinderprogramm möchte er deswegen Kindern in dieser Phase Antworten anbieten. Und Redakteurin 06 entwickelt aus dem Lernprozess, dass sie als Kind aufgrund des Verbots ihrer Eltern nicht in dem Umfang „... all diese Aktivitäten und dieses Draußensein und dieses etwas Wagen, wie die Jungs eben auch ...“ (060061) machen durfte, das Programmziel, Kinder in ihrem Willen zu unterstützen.

X[060129] A[Und da ist mir eigentlich immer das Wichtigste gewesen, eine Ermutigung zu geben, also sozusagen Geschichten zu erzählen, die ganz anders waren, als was ich in meiner Kindheit erlebt habe – in den fünfziger Jahren war ja noch so eine Vorstellung bei den Erwachsenen, dass Kinder keinen eigenen Willen zu haben hatten, ja, die mussten machen, was die Erwachsenen sagen und sich anpassen.]

X[060130] A[Und das ist, wir wollten eigentlich Geschichten erzählen, wie Kinder ihren Willen spüren und auch sich dafür einsetzen, das, was sie vorhaben auch zu erreichen.]

Bei der deutlichen Mehrzahl von 31 Zusammenhängen, die von insgesamt 15 Befragten konstruiert werden (inklusive von vier Probanden, die sich sowohl auf positive als auch auf negative Erfahrungen beziehen), resultiert aus einer als positiv erachteten Erfahrung, aus einem als angenehm empfundenen Erlebnis eine Vorstellung, die im Kinderprogramm umgesetzt werden soll. Dies kann auch vor dem Hintergrund der relativ geringen Probandenzahl so interpretiert werden, dass Redakteure des Kinderfernsehens – sofern sie eigene Kindheitserfahrungen in ihre Überlegungen für das Programm mit einfließen lassen – vor allem auf Bildungsprozesse zurückgreifen, in denen sie wertvolle Anregungen von anderen Personen erhielten oder ein Interesse ungehindert verfolgen konnten, so dass sie es erfüllte und bereicherte. In den folgenden Ausführungen werden Beispiele genannt, die auch für dieses Ergebnis beispielhaft sind; sie sollen an dieser Stelle aus Platzgründen nicht extra dargestellt werden.

Die Auswertung der inhaltlichen Aussagen der Zusammenhänge ergab, dass in sieben von neun Programmzielkategorien Zusammenhänge hergestellt werden und außerdem das relativ allgemeine Vorhaben, „etwas für Kinder zu tun“, auf Erfahrungen aus der Kindheit zurückgeführt wird. Weder in der Kategorie „herausragende Fernseherlebnisse für Kinder schaffen“ (17) noch in der Gruppe „Kinder informieren“, in der vier Probanden zusammengefasst sind, kommt es zu Bezugnahmen auf Kindheitserfahrungen. Bei der zuletzt genannten Kategorie erklärt sich das daraus, dass es sich bei dem Ziel, Kinder mit Informationen zu versorgen, um ein relativ „modernes“ handelt, das in der Kindheit der Interviewpartner noch keine Rolle spielte.

16 Redakteure sind in der Gruppe „Kindern Mut machen und sie anregen“ zusammengefasst; von ihnen knüpfen zehn an ihre Kindheit an. Alle vier Interviewpartner, die ein „Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen“ möchten, stellen einen Zusammenhang her, ebenso alle drei Probanden, die „Kindern ein Stück unbeschwerte, glückliche Kindheit“ geben wollen sowie der eine Redakteur, dessen Absicht es ist, den Medienumgang von Kindern zu fördern. Das Ziel, Kinder ernst zu nehmen, resultiert bei drei von fünf Befragten aus einer Kindheitserfahrung, der Wunsch, Kindern Verbundenheit und Geborgenheit zu vermitteln, bei einem von fünf. Zwei männliche Probanden leiten aus ihrer Kindheit ab, etwas Gutes für Kinder tun zu wollen; dieses Ziel findet sich nicht auf der Liste pädagogischer Programmziele, da es zu allgemein gehalten ist. Von insgesamt 16 Befragten, die „Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben und Werte vermitteln“ möchten, beziehen sich sieben auf eine Bildungserfahrung aus der Kindheit, wobei wiederum sechs davon auch in den anderen Zusammenhängen vertreten sind. Das heißt, sie knüpfen sowohl in einem konkreteren Programmziel

als auch in dem allgemeineren Wunsch, ihren Zuschauern Deutungsmöglichkeiten beziehungsweise Werte mit an die Hand zu geben, an Kindheitserfahrungen an.

Aus der Kategorienübersicht und der Tatsache, dass für alle vier Befragten, die sich nicht auf Bildungsprozesse in ihrer eigenen Kindheit beziehen, „Unterhaltung“ (12), „Spaß“ (14), „Blödsinn und Abenteuer“ (01), „keine Belehrung“ (04) und nur in zweiter Linie die Vermittlung von „Charaktereigenschaften“ (120388), „moralischen Werten“ (140411) und „ethischen Werten“ (010833) am wichtigsten sind – Probandin 04 formuliert das Minimalziel, die Kinder mit ihren Geschichten zu erreichen –, lässt sich folgern, dass insbesondere solche Redakteure eine Beziehung zu Bildungsprozessen aus der Kindheit herstellen, für die über den Aspekt der Unterhaltung und der Vermittlung allgemeiner Werte hinaus prononciert pädagogische Programmziele am wichtigsten sind. Dies könnte im Umkehrschluss bedeuten, dass prononciert pädagogische Programmziele insbesondere aus entsprechenden nachhaltigen Kindheitserlebnissen abgeleitet werden.

Auch die Probandinnen 14 („Kinder informieren“) und 01 („Kinder und Erwachsene zusammenbringen“) nennen konkrete pädagogische Programmziele, für sie stehen sie aber erst an dritter Stelle. Außerdem gehören zur Gruppe „in erster Linie Unterhaltung“ des Weiteren die Interviewpartner 03, 13 und 21, die teilweise beziehungsweise bedingt einen Zusammenhang herstellen. Die Interviewpartner 21 und 03 beziehen sich bei den allgemeinen Werten, die ihnen wichtig sind, auf Kindheitserfahrungen. Redakteur 21 nennt Werte wie „...Ehrlichkeit, direkt sein, Liebe zur Wahrheit, den Leuten offen gegenüber zu treten ...“ (210613), die „...auch von der Mutter mitvermittelt...“ (210411) waren. „Toleranz, Mitgefühl, solche Dinge, Nächstenliebe im klassischen Sinne ...“ (030347), will Probandin 03 vermitteln; sie wurden ihr von ihrer Großtante und in der katholischen Mädchenschule nahe gebracht. Darüber hinaus stellt sie einen Zusammenhang zwischen dem „unbeschwerten Vergnügen“, das sie transportieren möchte, und ihrer eigenen Erfahrung, „...wie ich als Kind aufgewachsen bin und was ich da so gemacht hab ...“ (030191) her. Sie findet, dass die heutige Realität „...nicht mehr so idyllisch ist und auch gerade im Fernsehen alles andere als idyllisch ist ...“ (030192) und möchte vor diesem Hintergrund Kindern etwas bieten, „...was einerseits ihnen heute Spaß macht und was sie jetzt nicht langweilt, was aber nicht irgendwie altmodisch ist, aber was eben trotz allem auch Werte vermittelt“ (030193). Probandin 13 bezieht sich auf bestimmte „...Vorlieben, die man selber für sich hat, dass man Bücher liebt, dass man ein gewisses Verhältnis zum Theater hat oder auch, eben auch zu Sport, klar, das fließt ganz bestimmt mit ein in die eigene Arbeit ein, aber ich denke nicht, dass das der ständige Maßstab

dann dafür ist“ (130362). Dass sie in ihren Sendungen die „Sportstrecke“ besonders berücksichtigt, begründet sie nicht mit einem pädagogischen Zweck.

Die Zusammenhangskategorien werden im Folgenden detailliert dargestellt, wobei anzumerken ist, dass die Bezugnahme natürlich nicht immer zu den zentralen Vorstellungen der Probanden, sondern zu den verschiedensten Bildungserfahrungen aus ihrer Kindheit erfolgt: Das Zitat von Probandin 11, „So wie ich ‚Kalle Blomquist‘ toll fand, so müssen sie ‚Harry Potter‘ toll finden“ (110508), macht sehr gut deutlich, wie die im Rückblick als wertvoll aufgefasste Erfahrung, in „Kalle Blomquist“ eine Vorbildperson gehabt zu haben, an dem man das eigene Verhalten orientieren kann, in die inhaltlichen Überlegungen für das Kinderprogramm einfließt. Die Interviewpartnerin nennt dazu ganz konkret zwei Figuren – eine aus ihrer Kindheit und eine aktuelle – die in ihrer Popularität stellvertretend für mögliche andere Mediencharaktere stehen. Das verbindende Element an beiden ist, dass es Figuren sind, von denen Kinder begeistert sind, denn „sie brauchen immer einen Helden, sie brauchen einen, den sie toll finden“ (110507). In ähnlicher Weise beziehen sich die Interviewpartner 03, 07, 05, 21, 13 und 19 auf Vorbilder und Werte, die sie in ihre Programme integrieren möchten, weil diese in ihrer eigenen Kindheit Eingang in ihr individuelles Wertesystem fanden. „Ja eben gerade das, was ich eben gerade vorher sagte, dass ich das für wichtig halte, dass man das Kindern vermittelt, Toleranz, Mitgefühl, solche Dinge, Nächstenliebe im klassischen Sinne“ (030347) stellten in der katholischen Mädchenschule der Interviewpartnerin ein wichtiges Thema dar und ihre Großtante „... hat mir, glaub’ ich, einfach so, ja so ein bisschen beigebracht, was es heißt, sehr, ja da geht’s auch wieder so in Richtung ‚Gutmenschentum‘ so ein bisschen, also die war eben sehr bedürfnislos, sehr demütig ... das war glaub’ ich schon sehr prägend für mich“ (030298). Die Redakteurinnen 05 und 07 konnten den Geschichten ihrer Kindheit Orientierung beziehungsweise Deutungsmöglichkeiten für die Welt und für das Leben entnehmen und möchte ihren Zuschauern das Gleiche anbieten. „Also ich muss noch mal, also so Ehrlichkeit, direkt sein, Liebe zur Wahrheit, den Leuten offen gegenüber zu treten, das hab ich schon versucht, in den verschiedenen Verantwortungsbereichen oder einzelnen Sendungen, die wir gemacht haben, unter zu bringen“ (210613); diese Eigenschaften waren „... von der Mutter vermittelt, dieses Fleißigsein, dieses direkte, dieses Offensein ...“ (210411). Redakteurin 13 bezieht sich in ihrer Zielsetzung, „Verhaltensweisen für sozialistische Persönlichkeiten“ (130326) zu vermitteln, auf ihre Erziehung: „... ich habe in diesem Staat gelebt, ich bin da aufgewachsen und erzählt, in welcher Umgebung ich aufgewachsen war, das war klar, meine Eltern waren beide Genossen und ich war dann auch in der Partei, ich hab’ da auch keine Schwierigkeiten mit ...“ (130337). Dass Proband 19 seinen Zuschauern „... Kinder, die un-

heimlich was auf dem Kasten haben“ (190499), „... Kinder, die Herausragendes leisten ...“ (190500) als Helden zeigen möchte, begründet er in Abgrenzung gegenüber den Vorbildern seiner Kindheit, den Kriegshelden.

Vier von insgesamt sieben Probandinnen mit dem Programmziel „Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“, knüpfen an eigene Erfahrungen aus ihrer Kindheit an. Für Probandin 06 ist dies deswegen ein Thema, weil sie in ihrer Kindheit vor allem das machen musste, was ihre Eltern sagten (060129). Sie ist somit die einzige Interviewpartnerin in dieser Kategorie, deren Kindheitserfahrung und Programmziel in Verbindung mit der jeweiligen pädagogischen Hauptströmung gebracht werden können. Zum einen kann für ihre Kindheitszeit ein stark vormundschaftlicher Erziehungsstil und zum anderen für ihre Anfänge im Kinderfernsehen eine Aufbruchstimmung konstatiert werden, Kindern zu einem gleichberechtigten Status zu verhelfen. Die Probandinnen 02 und 09, die ungefähr gleich alt sind, machen demgegenüber andere Erfahrungen, die sie aber in ein ähnliches Programmziel übersetzen. „Spiegeln und erhalten“ (020400) möchte Redakteurin 02 die vom Vater vermittelte Erfahrung „der Individualität eines jeden Einzelnen“ (020660) und der inhaltlichen Offenheit. Interviewpartnerin 09 knüpft mit ihrem Programmziel, Kinder durch das Aufzeigen von Handlungsalternativen zu ihrem eigenen Weg zu ermutigen, ihnen die Chance zu bieten, „einmal nach rechts und nach links zu gucken und seinen (Weg; Anm.d.V.) immer wieder zu überprüfen“ (090317), an ihrer eigenen Kindheit an, in der es ihr immer wichtig war, ihren Willen durchzusetzen, und sei es mit den Fäusten, wie sie es in ihrer Schulklasse häufiger tat: „... wenn irgendwie was gewesen ist, was meinem Gerechtigkeitsinn widersprach, dann habe ich da erst diskutiert und wenn es so gar nichts brachte, dann habe ich Prügel angeboten ...“ (090281). Ihr Durchsetzungsvermögen trat auch bei ihren Wünschen, lesen zu lernen, ein eigenes Radio zu haben, ein Abonnement der FDJ-Zeitschrift „Frösi“ zu bekommen und bei ihrem großen Anliegen, nicht am Religionsunterricht teilnehmen zu müssen, zu Tage. Am liebsten hielt sie sich in der „Wildnis“ (090047) auf, „... wo sich keiner mehr drum gekümmert hat, was man da macht“ (ebd.) und kompensiert nach ihrer krankheitsbedingten Isolation die Zeit, die „... ich gelegen habe vorher“ (090039). Die Probandin „... hatte keine Durchsetzungsprobleme, mir ist das gar nicht klar gewesen, dass ich mich hätte durchsetzen müssen“ (090073). Neben gewissen Verboten unterstützten ihre Eltern ihren Weg auch, indem sie ihr „ganz viel Freiraum“ (090181) gewährten, „behüteten Freiraum“ (090183), „also ich durfte, wenn ich nur gut argumentiert habe, eigentlich alles machen, was ich wollte“ (090184). Entsprechend ihrer eigenen Neugier, die sie als Hobby-Detektivin auslebte, möchte sie Kinder neugierig auf Alternativen machen, ihnen zeigen, dass es auch anders geht.

Bei Probandin 10 kann ein Zusammenhang erschlossen werden zwischen ihrem Programmziel, Kinder zu ermutigen, und ihrer eigenen Erfahrung als ängstliches Kind, für das die Ermutigung des Lehrers zu Wortbeiträgen entscheidend war. Die Interviewpartnerin gehört zur ältesten Generation und ihr Vater pflegte einen für die Zeit typischen Erziehungsstil, indem er großen Wert auf Gehorsam legte. Umso befreiender und nachhaltiger muss die Ermutigung in der Schule für sie gewesen sein. Die Phantasie ihrer Zuschauer möchte sie mit Puppen anregen, die aus einfachen Materialien gebastelt sind, so wie sie sie als Kind hergestellt hatte:

X[100792] A[Denn die Puppen in x2, das waren dann die, also da kommt jetzt meine ganze Kindheitsgeschichte wieder, was ich vorhin gesagt haben, als ich mit den Lappen, Stoffresten und Knöpfen spielte und das fand alles in x2 seinen Niederschlag, vor allen Dingen, weil ich der Meinung bin, je mehr man ein Kind zudeckt mit Geschenken und mit Spielsachen, umso weniger bleibt Raum für die Phantasie.]

X[100012] A[Und auch diese Knopfschachtel, die habe ich später, haben wir in x2 Knopfgeschichten gemacht.]

X[100013] A[Mir fiel das wieder ein und haben dann mit dem x22 mit x3 solche Geschichten dann ins Bild gesetzt.]

X[100014] A[Also, es besteht ein Zusammenhang.]

Auch ihr Interesse für Sprache und Bildung greift sie in den Kindersendungen in Form von Sprachspielen auf.

Redakteurin 07 möchte Kindern über einen geheimnisvollen Ort einen „Eingang in die Phantasie“ (070214) ebnet, da die Phantasie für sie als Kind sehr wichtig war.

X[070216] A[In meiner Kindheit haben mich auch schon geheimnisvolle Orte interessiert, zum Beispiel hatten wir – in x2 gab es eine alte Glasfabrik, die, weiß nicht, während des Krieges oder so aufgegeben worden war vermutlich oder vielleicht noch früher, um die sich aber niemand gekümmert hatte.]

X[070217] A[Und die stand noch da, ganz in der Nähe von unserem Haus, und man konnte immer, wir konnten nicht eindringen, sie war abgeschlossen, aber von der Produktion her lagen Glasreste drum herum und zwar in allen Farben, blaue, zum Beispiel die blauen Gläser haben uns am meisten fasziniert und wir sind also oft dahin gegangen zum Schatzsammeln und haben in dieser, auf dem Gelände dieser alten Glasfabrik nach Glasschätzen gesucht und gesammelt.]

X[070218] A[Und das war für mich so ein magischer Ort.]

Zur Neugier und zum selber Ausprobieren möchten die Probandinnen 11 und 08 Kinder anregen. Redakteurin 11 war „... neugierig, wie die Leute leben. Ich war schon immer unheimlich neugierig, ich wollte immer wissen, was dahinter ist“ (110215, 216), deswegen „...habe ich mich zu meinem Vater ins Auto gesetzt, und wir sind über Land gefahren, und ich bin mit ihm hingefahren zu den Leuten nach Hause. Ich habe dadurch Milieus gesehen...“ (110006, 007). Als Tochter eines Landarztes trifft sie vor allem einfache Leute „...und ich wollte nie, was

immer alle wollten – die wollten immer alle Porträts über Künstler machen und über Graphiker, hat mich überhaupt nicht interessiert – mich haben immer die einfachen Leute interessiert, das kommt von meinem Vater. Ich wollte immer Geschichten über den so genannten, also über die kleinen, die kleinen Geschichten am Wegesrande oder Reisedokumentationen machen“ (110431, 432). Interviewpartnerin 08 will in ihrem Programm die Neugier von Kindern auf Natur, Umwelt und Technik wecken und vorantreiben, sie sollen nach draußen gehen „...und vor allen Dingen ausprobieren, und wie funktioniert das und wie geht das und kann ich das eigentlich auch selber mal machen?“ (080349). Dieser Grundgedanke „... fügt sich natürlich gut, auch wenn Sie jetzt so sagen von wegen Biographie, dass man denkt, genau in das ein, was ich auch selber erlebt habe und gut finde“ (080352). Die Idee des selber Ausprobierens, „... kleine Experimente, das ist einfach ein schöner Gedanke und das fügt sich schon gut in diese Phantasien ein ...“ (080362). Auch mit der Formulierung „Also der Kreis schließt sich doch irgendwie“ (080354) spielt sie auf den Bezug an, der zwischen dem von ihr mitgestalteten Kinderprogramm und ihren eigenen Kindheitserlebnissen besteht. Bezugslinien bestehen insbesondere zu ihrer als Kind häufig gepflegten Phantasievorstellung, ohne technische Errungenschaften und ganz auf sich selbst und den eigenen Erfindungsreichtum gestellt überleben zu müssen. Das Geschick von Kindern aus einer Romanvorlage zu diesem Thema „hat mir unheimlich imponiert“ (080063) „... und dann habe ich mir gedacht, könnte ich das eigentlich, könnte ich so etwas erfinden oder wie würde ich mich verhalten, was hätte ich denn gemacht, in der Situation“ (080202).

Aus der großen Kategorie „Kindern Mut machen und sie anregen“ sind noch die Interviewpartner 17, 19 und 13 zu nennen, die ihre Zuschauer für Interessen begeistern möchten, die sie selbst als Kinder verfolgten: Proband 17 für das „Abenteuer des Überlebens in der scheinbar unbegrenzten Natur“ (170250). Zwischen einem von ihm verantworteten Programm und seinem Kindheitstraum zieht er eine direkte Verbindung und auch in der weiteren Beschreibung der Sendungsinhalte betont er die Aspekte, die für seinen Kindheitstraum von Bedeutung waren:

X[170425] A[Im Hintergrund war es eine Geschichte, eine schottische Familie wandert aus nach Kanada und da fängt es natürlich an, da ist es so, was ich auch versucht habe, da auf dem Bild zu zeichnen, die unendliche Weite, die Prärie, aber auch die Härte, dass man sich sein Blockhaus baut und Wälder rodet.]

X[170426] A[Und natürlich, was auch wichtig war, der Kontakt zu den Indianern, Indianer und Weise mit feindlichen und auch freundlichen Begegnungen.]

X[170427] A[Es war eigentlich sozusagen, alle Topoi vorhanden, die auch in der Indianerliteratur oder in „Karl May“ vorhanden waren und wo Kinder eben Freude daran haben: Draußen leben, unbeschränkt zu sein, Kanu fahren, reiten, Indianer beobachten und all die Dinge.]

Redakteur 19 hat als Kind „...sehr gerne gesungen, obwohl ich nie Noten gelernt habe, die kann ich bis heute nicht, aber gesungen habe ich immer gerne. In der Familie wurde auch gesungen“ (190047, 48) und der Proband war auch Mitglied im Schul- und Kirchenchor. Als er beim Kinderfernsehen arbeitete, haben Funktionäre „...das Singen für eine sehr wichtige Sache gehalten. Ich sowieso, also ich habe immer gerne gesungen und habe da auch viel in der Richtung gemacht, ich hatte Ihnen das alles schon erzählt“ (190542, 543). Als Kind war Interviewpartnerin 13 „sehr sehr sportlich“ (130046) – entsprechend berücksichtigte sie Sportthemen in ihren Sendungen.

Vier Probanden möchten unter Bezugnahme auf ihre eigene Kindheit eine besondere Zielgruppe unter den Kindern ansprechen. Hinter dem speziellen Interesse an den so genannten „Lückekindern“ vermutet Interviewpartner 15 einen indirekten Reflex auf die eigene Kindheit und Pubertät (150206), Phasen, in denen er selbst keinen Ansprechpartner für seine Fragen hatte. Der Kindheitswunsch, für Gerechtigkeit zu sorgen („...also irgendwie kommt es auch wieder, die Gerechtigkeit, so ein bisschen“ (100753)), der in der Verehrung von Helden wie „Lederstrumpf“ zum Ausdruck gekommen war, ist für die Arbeit von Redakteurin 10 im Kinderfernsehen insofern von Bedeutung, als sie mit ihren Programmen insbesondere Kinder ansprechen möchte, die so wie sie „... bescheiden aufwachsen ...“ (100751) hinsichtlich der familiären Bildungsanregungen. Häufig werde von Voraussetzungen ausgegangen, die Neidgefühle erzeugten. Auch der bereits in der Kindheit stark entwickelte Gerechtigkeitssinn von Probandin 06 mündet in das Programmziel, über das Fernsehen etwas zu tun, „...um das Bildungsniveau möglichst anzuheben und zwar bei allen, auch bei denen, die da sonst wenig Zugriff zu haben und dass das über das Fernsehen am besten gehen könnte und eben möglichst früh bei den Kindern“ (060115). Redakteurin 05 dachte, „...es ist wenigen vergönnt, dass sie so viel erleben können und dann habe ich gedacht, dann muss es ein Fernsehen sein, das eben diese Anschauung bietet, die Kinder halt nicht selbst immer haben“ (050194).

X[050193] A[Und das war so etwas, wo ich mich dann auch zurück bezogen habe auf meine indische Kindheit, wo ich eben so viel erleben konnte, selbst erleben konnte.

X[050258] A[Das ist auch etwas, was ich mitgenommen habe, ich möchte mit dem, was ich tue hier in meiner Arbeit, Kinder immer genau so ernst nehmen, wie ich als Kind ernst genommen worden bin mit meinen Fragen und meinen Anliegen aber einfach auch mit meinen Bemühen, mich zu produzieren, auch eine Rolle zu spielen in diesem Familienzusammenhalt.]

Genauso, wie Redakteurin 02 von ihrem Vater ernst genommen wurde, indem er ihr „Erwachsenen“-Themen nicht vorenthielt, sondern sie ihr auf kindgerechte Weise nahe brachte, möch-

te auch sie „Kindern keine Grenzen setzen“ (020806) und plädiert für Offenheit und Individualität. Aus der gegenteiligen Erfahrung, nicht ernst genug genommen worden zu sein, leitet Interviewpartner 18 Qualitätsstandards für sein Kinderprogramm ab.

X[180135] A[Also Sie wissen ja, dass wenn Jim Knopf irgendwo übers Meer fährt, dann kommt immer die Plastikfolie zum Einsatz.]

X[180136] A[Und ich fand als Kind die ganze Geschichte spitze bis zur Plastikfolie. Ich kam mir wirklich veräppelt vor, weil ich gedacht habe: Wieso verkaufen die mir jetzt eine Plastikfolie als Wasser.]

X[180137] A[Sie könnten doch normales Wasser nehmen, ich habe da immer protestiert.]

...

X[180146] A[Und das bedeutet für mich halt auch, Kinderfernsehqualität: Die Geschichten und ihre Umsetzung haben überzeugend zu sein.]

Auf eine schöne Kinderzeit blicken die Interviewpartner 15, 03 und 07 zurück. Diese Kinderwelt, „...die ganz viele schöne, fröhliche, muntere Seiten hatte, die wollte ich auch später bei der Arbeit am Kinderprogramm, im Kinderprogramm wieder finden, das war mir wichtig“ (150203, 204). Auch Redakteurin 03 kann sich „... vorstellen, dass mich so tief von innen irgendwas bewegt, dass ich den Kindern so ein bisschen unbeschwertes Vergnügen und unbeschwertes Aufwachsen geben will ...wenn ich vor allem jetzt wieder mir überlege, wie ich als Kind aufgewachsen bin und was ich da so gemacht hab’ ...“ (030191). Bei der Entscheidung für die Stelle beim Kinderfernsehen war für Interviewpartnerin 07 mit ausschlaggebend „...dieses Gefühl, da ist was, an dem ich anknüpfen kann, also auch eine sehr glückliche Kindheit, eine sehr phantasievolle Kindheit ...“ (070198). In ihren Programmen kommt sie „... immer wieder auf dieselben Geschichten zurück – und auch da wieder Geschichten von glücklicher Kindheit eigentlich ...“ (070259).

Den ganz grundsätzlichen Anspruch, etwas für Kinder zu tun, erkennen die Probanden 20 und 16 vor dem Hintergrund der eigenen Kindheit. Durch seinen Vater, der als Pfarrer immer für die Mitmenschen da war, hat Interviewpartner 20 „... schon so als kleines Kind so einiges mitbekommen, wenn Menschen um Hilfe oder in Not zu ihm gekommen sind und mittelbar hat sich vielleicht doch für mich auch eine bestimmte leichte Abfärbung ergeben ...“ (200016). Ein Zusammenhang besteht für ihn „...insofern, dass ich, ohne das am eigenen genau überprüfen zu können, mich immer daran erinnern konnte oder auch erinnert habe und von daher auch eine gewisse Verpflichtung abgeleitet habe, für Kinder muss man was tun, man darf sie nicht alleine lassen“ (200456). So wie sich Redakteur 16 schon als Kind immer als „Retter der Menschheit“ (160215) sah beziehungsweise von dem Gedanken erfüllt war, „ich muss die Welt retten“ (ebd.), so ist es beim Kinderfernsehen sein Ziel, „...was Gutes

natürlich für Kinder anzubieten und was Gutes zu machen ...“ (160228) sowie durch Lobbyarbeit den Ruf des Kinderfernsehens zu „retten“.

Redakteur 15 leitet sein Ziel, den Medienumgang von Kindern zu fördern, aus seiner eigenen Kindheitserfahrung mit Medien ab. Interviewpartnerin 05 hat es „...immer sehr genossen, dass man bestimmte Dinge einfach mit den Eltern gucken durfte“ (050262) und deswegen möchte sie „...es hin bekommen, dass man vielleicht wieder mehr Familienfernsehereignisse schafft“ (050263).

Abschließend noch einmal zur Beschreibung der Befragten, die einen Zusammenhang herstellen. Es handelt sich dabei nicht nur um Redakteure, die, ausgestattet mit einem Sendungsbewusstsein und konkreten pädagogischen Zielen, die Tätigkeit beim Kinderfernsehen von vorneherein anstrebten. Die Reflexion über eigene Kindheitserfahrungen kann auch dann initiiert werden, wenn die Redakteure zufällig eine freie Stelle beim Kinderfernsehen bekommen und dann anfangen, sich mit der Zielgruppe Kinder auseinander zu setzen. So bei Proband 20:

X[200461] A[Nein, also ich glaube schon, trotz des großen Zufalls, dass ich da beim Kinderfernsehen gelandet bin – hätte auch ganz anders ausgehen können –, habe ich also sehr schnell meine Liebe zum Kind und indirekt auch zu mir selber, also zur eigenen Kindheit wieder entdeckt.]

Interviewpartnerin 06 ist ein Beispiel für eine Redakteurin, die gezielt nach einer beruflichen Möglichkeit sucht, ihr pädagogisches Interesse umzusetzen – mit bedingt durch ihre zentrale Vorstellung in der Kindheit, für Gerechtigkeit zu sorgen:

X[060116] A[Und so war es ja auch mit der „x6“, die ja damals entwickelt wurde, eben um die kognitiven Fähigkeiten zu fördern, und so kam ich ganz schnell zum Team der „x7“, die sich auf die Fahnen geschrieben hatten, die sozialen Kompetenzen zu fördern.]

X[060117] A[Und das war eigentlich das, das war genau das, wo mein Herz schlug, wie wir vorhin die Idee hatten, für diese Gerechtigkeit zu sorgen.]

Bei der Betrachtung der retrospektiv hergestellten Zusammenhänge zwischen Programmzielen und Bildungsprozessen in der Kindheit sind so gut wie keine geschlechtsspezifischen Auffälligkeiten festzustellen. Es kann weder gesagt werden, dass überwiegend Männer beziehungsweise Frauen zu diesem Rückgriff auf eigene Erfahrungen tendieren, noch, dass bei der Art und Weise der Anknüpfung Unterschiede auffallen. Insgesamt lassen die Ergebnisse auch keine Interpretation in Bezug darauf zu, ob bestimmte Inhalte häufiger von Männern oder Frauen genannt werden. Es ist einzig die Tatsache zu nennen, dass alle vier Frauen der Programmzielgruppe „Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“ einen Zusammenhang herstellen und die beiden darin vertretenen Männer nicht. Dies könnte ein Hin-

weis darauf sein, dass für Frauen die Erfahrung einer Ermutigung eine besonders nachhaltige Bedeutung erlangen kann, zumal Mädchen und Frauen laut Frauenforschung besonders abhängig von Lob und Ermutigung durch andere sind. Aus der Betrachtung der Zusammenhänge im Hinblick auf ost- und westdeutsche Redakteure ergeben sich keine zwingenden Interpretationsansätze.

7.1.2.4 Weitere Ergebnisse: Berufsmotivation und Berufszufriedenheit: vielfältiges, freies, künstlerisches Gestalten; Kinderfernsehimage

Die Gründe und Motivationen, die zu einer Beschäftigung beim Kinderprogramm führen, erlauben eine Auseinandersetzung mit Annahmen über das Berufsbild der Kinderfernsehredakteurin, wie sie in Kapitel 3.2 geschildert werden, und bilden einen Rahmen, der das Verständnis und die Einordnung der unter 7.1.2.2 dargestellten Programmziele erleichtert. Die Frage nach dem Weg zum Kinderfernsehen erfüllte gleichzeitig die Funktion einer Brückenfrage, die nach dem ausführlichen Gespräch über die Kindheit die Überleitung zu dem zweiten Schwerpunktthema des Interviews, den Zielen im Kinderfernsehen, erleichtern sollte.

Die Aussagen der 21 Befragten zu ihrer Berufsmotivation zielen vor allem auf die große Vielfalt der Tätigkeit, ihr kreatives Potenzial und die umfangreiche Handlungsfreiheit ab; dabei handelt es sich um drei Aspekte, die auch im Berufsbild genannt wurden. Ein größerer Handlungsspielraum als in anderen Redaktionen wird von der Literatur auch für die ehemalige DDR bestätigt unter Verweis auf das Nischendasein bestimmter Abteilungen des Kinderprogramms fernab von tagespolitischer Brisanz (siehe S. 73). Trotz all der Einflüsse, die die kreative Leistung in diesem Beruf einzuschränken drohen (siehe S. 79), begründen mehrere Redakteure ihre Entscheidung für die Tätigkeit und ihre Berufszufriedenheit mit der Möglichkeit der kreativ-künstlerischen Entfaltung, die der Beruf bietet. Zwar werden auch Kreativitätshindernisse thematisiert (X[020637] A[Man kann alle Formate machen, alle Inhalte machen, wenn man Glück hat und so viel Geld bekommt.]), es überwiegt jedoch die Ansicht, dass ausreichend Raum für die eigenschöpferische Arbeit besteht. Eine erstaunlich hohe Anzahl von Probanden, nämlich zwei Drittel, heben den vielgestaltigen Charakter ihrer Tätigkeit hervor. Dies ist sowohl in Zusammenhang mit der Stellung des Redakteurs als Bindeglied zwischen den an einer Produktion beteiligten Personen als auch mit der Zusammenfassung der verschiedensten Formate und Inhalte unter das eine Dach der Kinderredaktion zu sehen.

Acht Befragte streben den Beruf aufgrund einer pädagogischen Intention an beziehungsweise akzeptieren ein Stellenangebot beim Kinderfernsehen, nachdem sie in der Reflexion erkennen, dass ihnen die Zielgruppe der Kinder wichtig erscheint. Sie können am ehesten mit der

Gruppe der „Neuerer“ verglichen werden, der in der Untersuchung von Schorb und Stiehler (1999) Begeisterung für ihre und eine hohe Identifikation mit ihrer Arbeit attestiert wird. Vier der acht Probanden gehören zur mittleren Generation des Samples, das heißt der Beginn ihrer Berufstätigkeit fällt in die 70er Jahre, einer Zeit, in der im Kinderfernsehen die Orientierung des Programms an der echten Lebenssituation der Kinder und die Vermittlung von Bildungszielen diskutiert wurden. Eine von zwei jüngeren Redakteuren übernimmt eine in dieser Phase entstandene, ambitionierte Sendung: Nur ein Redakteur arbeitet beim Privatfernsehen – dies könnte vorsichtig (da insgesamt nur drei Redakteure des Samples bei einem privaten Sender angestellt sind) als Bestätigung der Gruppe der „Producer“ (Schorb, Stiehler 1999) gewertet werden, deren Mitglieder ihre Aufgabe professionell erfüllen, sich aber nicht mit ihrem Beruf identifizieren und überwiegend bei Privatsendern zu finden sind. Die zwei verbleibenden Redakteure gehören der Generation der ersten Stunde an. Sie fingen somit in einer Phase des Kinderfernsehens an, in der dezidiert pädagogische Inhalte selbstverständlich waren.

Lediglich fünf Redakteure hatten aufgrund eines Sendungsbewusstseins im Hinblick auf die Zielgruppe von vorneherein den Wunsch, beim Kinderfernsehen zu arbeiten. Zwei weitere Interviewpartner strebten von Anfang an eine Redakteurstätigkeit im Ressort Kinderfernsehen an – Redakteurin 12, weil „... das Kinderprogramm ist ja auch am meisten von den Normalprogrammen im Fernsehen am meisten künstlerisch ...“ (120320) und Redakteur 19 aus einem ganz simplen Anlass (190465): er wohnte in der Nähe des Büros und kannte einen Redaktionsmitarbeiter. Die fünf zuerst genannten Probanden möchten in der Welt etwas verändern, was Kindern zugute kommt, und Kinder direkt ansprechen. Ganz deutlich wird dies bei Redakteurin 09, der klar war, „... ich habe ein Sendungsbewusstsein, und bei Erwachsenen kommt das nicht, das kann man lassen, und eigentlich muss man sowieso bei Kindern anfangen, wenn man was ändern will in dieser Welt, muss man bei Kindern anfangen“ (090304). Die „Wahnsinns-Ideale“ (080249) und „kritischen Ansprüche“ (080251) der Redaktionsmitglieder, bei denen die Interviewpartnerinnen 08 und 06 ein Praktikum absolvierten, imponierten ihnen. Beim Kinderfernsehen konnte Redakteurin 10 ihren „...Drang, mich um Kinder zu kümmern, richtig ausleben“ (100278):

X[100656] A[Und da habe ich eben gemerkt, dass ich das, was ich damals als Kindergärtnerin praktisch geübt habe, Kinder an mich heran zu ziehen, dass mir das zugute kam, denn die Kinder haben ihre Umwelt völlig vergessen, das ging gut.]

Proband 16 möchte „...fürs Kinderfernsehen arbeiten ...“ (160202), weil er sich der Zielgruppe der Kinder, deren Empfindlichkeit und Verletzlichkeit er hervorhebt, besonders verbunden weiß (160201).

Alle weiteren 14 Befragten, die zum Großteil ursprünglich ein künstlerisches oder journalistisches Berufsfeld ansteuern, kommen in die Kinderfernsehredaktion, weil ihnen im Verlauf ihrer Fernsehkarriere dort eine Stelle angeboten wird beziehungsweise dort eine Stelle frei ist (05, 04, 17, 21, 07, 20, 15, 18), sie über ein Praktikum beim Kinderfernsehen die Möglichkeit nutzen, zum Fernsehen zu kommen (01, 02), sie dorthin delegiert werden (13, 14), der arbeitgebende Fernsehsender zu einem Familiensender umstrukturiert wird (03) oder sie aufgrund politischer Hintergründe für kein anderes Ressort zugelassen sind (11). Sie alle lernen, nachdem sie erst einmal dort angefangen haben, ihre Aufgabe zu schätzen und arbeiten sehr gern fürs Kinderfernsehen. Das Zitat von Probandin 03 zeigt diese Entwicklung beispielhaft:

X[030132] A[Und so bin ich zum Kinderprogramm gekommen, also nicht geplant und nicht gezielt und auch nicht unbedingt gewollt.]

X[030133] A[Aber doch sehr schnell, als ich dann eben dort war, sehr schnell dann doch wirklich begeistert.]

X[030134] A[Und heute kann ich sagen, dass ich mich – so wie sich die Fernsehlandschaft heute darstellt, nichts andres im Moment vorstellen kann.]

X[030135] A[Also wenn, dann würde mein Herz noch für eine große Spielfilmproduktion schlagen vielleicht, aber im Fernsehbereich, denke ich, ist Kinderfernsehen wirklich der schönste Bereich, den wir jetzt hier so im Moment haben.]

Die Gründe für die Begeisterung fürs Kinderfernsehen sind bei drei Redakteuren (20, 07, 15) in ihrer Hinwendung zur Zielgruppe zu sehen. So gibt Proband 20 zu Protokoll, dass „... trotz des großen Zufalls, dass ich da beim Kinderfernsehen gelandet bin – hätte auch ganz anders ausgehen können – habe ich also sehr schnell meine Liebe zum Kind und indirekt auch zu mir selber, also zur eigenen Kindheit wieder entdeckt“ (200461). Nachdem er zum Kinderfernsehen kommt, weil dort gerade eine Stelle frei war, entwickelt er schnell ein Sendungsbewusstsein, leitet aus den Erfahrungen seiner eigenen Kindheit ab, „...für Kinder muss man was tun, man darf sie nicht alleine lassen“ (200456). Auch bei Probandin 07 bewirkt das Stellenangebot im Kinderfernsehen eine Rückbesinnung.

X[070197] A[Und als x9 mich gefragt hat, da hab’ ich plötzlich an diese alte Erfahrung anknüpfen, da kam plötzlich die Lust hoch, ja, Geschichten für Kinder erzählen, das würde mir doch auch wieder Spaß machen und nachdem ich, ja so als junge Erwachsene ich in einer ganz anderen Welt gelebt habe, war das auch die Zeit wo ich dran gedacht habe, dass ich selber Kinder haben wollte und plötzlich ist mir das wieder ganz nah gewesen.]

X[070198] A[Und dann war zusammen die Chance, was Neues anzufangen, x9, den ich damals schon sehr geschätzt habe und gedacht habe, das ist eine tolle Chance mit ihm anzufangen und dieses Gefühl, da ist was, an dem ich anknüpfen kann, also auch eine sehr glückliche Kindheit, eine sehr phantasievolle Kindheit, und dieser Wunsch, den ich damals gehabt habe.]

Durch die Übernahme einer neuen Funktion gelangt das Kinderfernsehen in den Verantwortungsbereich von Interviewpartner 15. Er musste sich dadurch „...plötzlich mit einer Sache professionell beschäftigen, mit der ich mich auch die Jahre davor, weil ich bereits ein Kind hatte und weil es mich auch persönlich interessiert hatte, mich vorher schon beschäftigt hatte“ (150130). Seine Kinderwelt, „...die ganz viele schöne, fröhliche, muntere Seiten hatte. Die wollte ich auch später bei der Arbeit am Kinderprogramm, im Kinderprogramm wieder finden, das war mir wichtig“ (150203, 204).

Insbesondere die Chance auf eine vielfältige (01, 02, 03, 05, 11) und freie künstlerisch-kreative (04, 13, 14, 17, 21) Tätigkeit geben bei zehn Befragten den Ausschlag für die Entscheidung fürs Kinderfernsehen. Die zweite Gruppe betont die Freiräume, die ein sich ausprobieren gestatten; selbstverständlich thematisieren auch andere Redakteure diesen Gesichtspunkt. Probandin 04 legt Wert darauf, in einem „... Kreis von sehr künstlerischen Leuten ...“ (040505) gearbeitet zu haben, der „... die kreativen Geister von außen mit an Land ziehen ...“ (040512) konnte.

X[130424] A[Und dieses Ausdenken, ja, jedesmal diese 45 Minuten mit Kindern zu gestalten, ... das hat mir riesigen Spaß gemacht.]

X[130425] A[Also mit dem Regisseur und dem Team darüber zu diskutieren und so, eben bis zu dieser Sendung zu gestalten, das sind ja auch, ja, dann die Beiträge, wir haben ja auch Filmbeiträge dann darüber gemacht in der verschiedensten Art und Weise.]

Redakteurin 14 macht es Freude, „... mitzuhelfen, dass gute Produkte entstehen“ (140401). Interviewpartner 17 war es ein Anliegen, „... dass wir individuelle, authentische, phantasievolle Figuren und Szenarien entwickeln, die keine Stereotypen sind, die eben sich nicht, die nicht legiert sind“ (170395). Schon als Volontär war Proband 21 für die Gestaltung eigener Sendungen verantwortlich, „...die musste ich selbst konzipieren, und schon als Volontär und das war alles richtig gut“ (210258).

Den vielfältigen Charakter des Berufs haben neben den genannten Redakteuren noch zehn weitere Befragte hervorgehoben, ohne dies direkt mit ihrer Entscheidung fürs Kinderfernsehen in Verbindung zu bringen; da insgesamt 15 Probanden diesen Aspekt ansprechen, wird darauf in einem gesonderten Unterkapitel eingegangen.

Die Entscheidung für eine Tätigkeit beim Kinderfernsehen ist bei folgenden Redakteuren noch durch weitere Argumente motiviert: Probandin 05 hatte im Sportfernsehen angefangen, wo sie aus inhaltlichen Gesichtspunkten gern geblieben wäre.

X[050173] A[Aber auf der anderen Seite war es natürlich eine unglaubliche Chauvigesellschaft und dann habe ich mir am Ende der Zeit überlegt, willst du das denn

wirklich, dich immer so damit auseinander setzen, dass der Kollege x dann immer sagt, hast aber schöne Quarktaschen oder so und dachte dann, nein.]

Über eine Kindersportsendung kam sie in Kontakt mit der Kinderredaktion und „... da war schon weniger Macho, ja“ (050179). Interviewpartnerin 13, die von Haus aus sehr sportinteressiert ist, hätte sich inhaltlich für das entsprechende Ressort begeistert, „...aber, und dann, ich bin nicht der Mensch, der sich mit Ellenbogen durchsetzt und auch das war mir dann klar, wenn man als Sportjournalist, und da kann man, gut man hätte sicher auch da einfach nur die unteren Berichte oder die allgemeinen Berichte machen können, aber wenn man als Sportjournalist richtig was werden will, dann war das in der DDR wirklich die Strecke, wo man in der DDR wirklich Ellenbogen gebraucht hätte, weil dort gab's sicher wirklich Konkurrenz, da gab's Westreisen, da waren die Sportereignisse in aller Welt und so, ja, da, dem bin ich, geb' ich ehrlich zu, ein bisschen von vornherein aus dem Weg“ (130288). Die Redakteurinnen 04 und 14 führen das Angebot, beim Kinderfernsehen arbeiten zu können, auf ihr Geschlecht zurück.

Für drei Probanden aus der ehemaligen DDR spricht für das Kinderfernsehen die Tatsache, dass es im Vergleich zu anderen Ressorts weniger politisch war. Redakteurin 11 erhält den Rat, „...geh doch zum Kinderprogramm, da kannst du alles machen, da kannst du ein bisschen verreisen, du brauchst nicht so viel Politik zu machen, du stehst nicht so unter Druck, du kannst Magazine machen“ (110442) und merkt daraufhin, „... guck mal an, Kinderfernsehen ist überhaupt gar keine Notlösung“ (110471). Interviewpartner 21 hat nicht direkt gesagt, Kinderfernsehen „... ist vielleicht das Unpolitischste, aber Kinderfernsehen – sympathisch“ (210253). Redakteurin 14 führt ihre Delegation zum Kinderfernsehen auf ihre mangelnden politischen Kenntnisse und Überzeugungen zurück.

Die 15 Interviewpartner, die die vielfältigen Möglichkeiten ihrer Tätigkeit hervorheben, beziehen sich auf Inhalt, Format, Technik, Ästhetik und Internationalität oder auf mehrere der genannten Aspekte gleichzeitig. Positiv hervorgehoben wird auch die Möglichkeit, vielfältige Talente und Fähigkeiten in den Beruf einbringen zu können. Von der Variationsbreite der Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich einige Redakteure begeistert: Sie bezeichnen die Kinderabteilung als „unglaublich vielfältig“ (090347), „... da kann man viel machen, viel Verschiedenes machen“ (120321), dort „... konnte man sich sehr sehr viele Felder erobern ...“ (110483), „... jeder konnte eigentlich sagen, was er gerne machen wollte“ (070205) und da ist „... wirklich eine ganze Menge möglich ...“ (080346). Auch hinsichtlich der Internationalität der Produktionen wird Kinderfernsehen als „sehr sehr vielfältig“ (030138) beschrieben. „... so etwas gibt es eigentlich sonst nirgends“ (050187), „aber ansonsten kann ich das in keiner an-

deren Redaktion“ (020638). Mit den Interviewpartnern 01, 18, und 13 teilen die beiden Redakteurinnen die Meinung, dass vielfältige Möglichkeiten sowohl in Bezug auf Inhalte als auch hinsichtlich der Formate bestehen. Die Zitate sprechen für sich:

X[020634] A[Das gibt's in keiner anderen Sparte.]

X[020635] A[Kinderprogramm ist so vielfältig.]

X[020636] A[Mein Wunsch nach Vielfalt, was es eben sonst nicht gibt.]

X[020637] A[Man kann alle Formate machen, alle Inhalte machen, wenn man Glück hat und so viel Geld bekommt.]

X[050186] A[Aber sagte er, ,wenn du es dir genau anguckst, gibt es keinen anderen Bereich, wo du so viele verschiedene Sachen machen kannst', das fand ich auch: Da gab es Magazinsendungen, da gibt es Spielshows, da gibt es Spielfilme, da gibt es Zeichentrickserien, da gibt es Realserien.]

X[050187] A[Man kann also fiktional erzählen und ja, jeder konnte sich ja in eine Richtung entwickeln, wo er Spaß dran hatte]

X[010689] A[Und diese Erfahrung habe ich überhaupt nicht gemacht, weil ich habe dann auch gemerkt, wie anspruchsvoll das ist, wie weitläufig, wie vielschichtig, ob man hier Magazincharakter hat oder Reportagen oder informelle Informationsprogramme, ob man inszenierte Sachen macht, Lizenzprogramme, Seriencharakter, animierte Geschichten oder mit Schauspielern oder mit Kindern auch direkt.]

X[010690] A[Es ist so vielschichtig, und man hat eigentlich im Kinderprogramm alles, von Sport über Nachrichten, über Spielfilm, ja es ist ja eigentlich alles drin.]

X[180426] A[Da ist man beim Kinderfernsehen in keinster Form limitiert, man kann alles mischen, wenn man Lust hat.]

X[180427] A[Und man kann jede Art von Geschichten im fiktionalen und nonfiktionalen Bereich erzählen, um zum gleichen Ergebnis zu kommen und bestimmte Inhalte zu vermitteln.]

X[130305] A[...musste man sich solche Themen suchen halt und die konnte man dann gestalten, wie man wollte, also auch die ganz Genrevielfalt nutzen vom einfachen Bericht über einen Trickfilm selber machen lassen, über Lieder komponieren und so.]

Ähnlich äußert sich Redakteur 20: Er möchte „... sehr vielseitig sein ... also ich wollte auch mal die inhaltliche Palette auch gern erweitert haben, auch die Form vielfältiger machen ...“ (200406).

Mit Blick auf den Inhalt findet es Redakteurin 06 gut, „...dass wir im Kinderprogramm so viel Verschiedenes anbieten, das ist ja eine ganz große Palette ...“ (060176). Bezüglich politischer Inhalte waren im Kinderfernsehen der DDR „...natürlich mehr Möglichkeiten als in der ‚Aktuellen Kamera‘“ (140351) geboten. „...also da habe ich so Sozialismus und sozialistisches Fernsehen so richtig lieben gelernt, weil ich dachte, das ist ja eine Spielwiese. Es gab natürlich auch irgendwo Grenzen, aber wenn man gut war, konnte man mehr machen, als viele Leute im Nachhinein eingestehen würden, fand ich“ (210319, 320).

Die Redakteure 20, 19 und 16 sowie Redakteurin 02 thematisieren den Aspekt der Vielfältigkeit auch in Hinsicht auf ihre Fähigkeiten, die sie in ihren Beruf einbringen können. Sie finden im Kinderfernsehen einen Tätigkeitsbereich, in dem sie ihren generellen Wunsch, „... viele verschiedene Interessen zusammen zu bringen“ (020652), umsetzen können. Redakteur 19 bedauert zunächst, keines seiner vielen Talente „bis zum Ende getrieben“ (190406) zu haben, „... aber ich habe es alles dann beim Kinderfernsehen einbringen können“ (ebd.). Weder Dramaturgie noch Regie, sondern „sowas Übergreifendes“ (200323) sucht und findet Proband 20 beim Kinderfernsehen „Und da habe ich innerhalb kurzer Zeit so Blut geleckt, und gesagt, Mann, da hat das Schicksal dir ja dermaßen geholfen“ (200319). „... also ich glaub’, die Mischung von beidem macht was Spannendes“ (160212). Damit meint Interviewpartner 16 die logische und die kreative Seite, die er in seinem Beruf verbinden kann.

Gleichwohl, ob eine Tätigkeit beim Kinderfernsehen von vorneherein angestrebt wurde, oder ob die Entscheidung dafür gefällt wurde, nachdem der Kontakt durch äußere Umstände, also beispielsweise durch eine freie Stelle, zustande gekommen war, führen alle Befragten nachvollziehbare Argumente an, die als Beleg für eine hohe Berufszufriedenheit gewertet werden können. Es handelt sich dabei um ein erstaunlich eindeutiges Ergebnis, auf das in der vorliegenden Literatur noch nicht eingegangen wurde. Die Berufszufriedenheit wird durch folgende Zitate dokumentiert: Probandin 01 war „... völlig ausgefüllt von dieser innovativen „x15“-Zeit“ (010634); Kinderprogramm „... war eigentlich gar nicht so mein Ziel, aber ich habe schon das lieben gelernt“ (010681). Der Beruf ist für Redakteurin 02 „... deswegen schön, weil er dieses relativ große Interessensfeld immer wieder neu beleuchten kann ...“ (020380). Interviewpartnerin 03 ist „...nicht geplant und nicht gezielt und auch nicht unbedingt gewollt“ (030132) zum Kinderprogramm gekommen, war aber „...doch sehr schnell, als ich dann eben dort war, sehr schnell dann doch wirklich begeistert“ (030133). Ihr Programm konnte Redakteurin 04 „...wunderschön da machen. Und da war ich als einzige Frau auf Händen getragen kann ich nur sagen, von meinem Umfeld, das war also sehr schön“ (040510, 511). Probandin 05 lernte durch eine Gemeinschaftsproduktion das Kinderprogramm kennen „und da gefiel es mir und da bin ich dann geblieben“ (050176).

X[060123] A[Also so zu erzählen, dass man in die Protagonisten hinein gucken kann und teilen kann, was sie fühlen und was eigentlich immer die Hintergründe für Ihre Handlungen sind, dass man das durchsichtig macht.]

X[060124] A[Und das fand ich immer sehr schön, das habe ich gerne gemacht.]

Das Gefühl, dass ihr der Beruf Spaß machen würde „...hat mich eigentlich nicht getrogen, ich habe gemerkt, dass es mich jetzt nicht nur als kalter Job interessiert, sondern dass das viel

auch mit meinem Leben zu tun hat“ (070200). Interviewpartnerin 08 findet es „...toll, was umsetzen zu können, was man gerne weiter vermitteln kann und das in so einer schönen Form umzusetzen und das war schon mein Traum, das mal zu machen“ (080301). Die Aussage dieser Reihe, die mit Zitaten von allen Befragten fortgesetzt werden könnte, ist sicherlich deutlich geworden: Die Kinderfernsehredakteure finden, „... dass ich einen sehr schönen Beruf habe ...“ (130412), es hat ihnen „...Spaß gemacht, für die Kinder zu arbeiten ...“ (150208), Redakteur 20 „... hatte auch, während all der Jahre eigentlich, bis auf Versuche die von außen kamen, mich abzuwerben, nie das Bedürfnis, was anderes zu machen als Kinderfernsehen“ (200320) – kurz gesagt, „...die Kinderfernsehzeit war wirklich, neben der Ensemblezeit, die schönste Zeit in meinem Leben“ (190370).

Die Berufszufriedenheit wird offensichtlich auch nicht durch das (Negativ-)Image (siehe S. 81) des Berufes getrübt, das, obwohl nicht gezielt danach gefragt wurde, von acht Probanden thematisiert wurde.

X[140327] A[Und Kinderfernsehen war halt immer so ein bisschen belächelt, ich denke überall, ich denke sowohl Ost als auch West.]

Mit dieser Aussage bringt Redakteurin 14 das Negativimage auf den Punkt, das sie allerdings selbst teilt. So führt sie ihre Delegation zum Kinderfernsehen darauf zurück, „...weil ich auch nicht gut genug war für andere Abteilungen“ (140326) oder „...vielleicht auch weil ich ein Kind hatte oder weil ich eine Frau war oder was weiß ich“ (140329). Ihre Vermutung, sich durch ihr weibliches Geschlecht für das Kinderfernsehen zu qualifizieren, trifft auf Probandin 04 ganz konkret zu. Ähnlich wie im Fall von Irene Koss (siehe S. 81) wird ihr von ihrem Vorgesetzten das Kinderprogramm als frauenspezifischer Bereich zugetraut und zugeschrieben. Indem sie selbst mehrmals betont, die einzige Frau in der Redaktion gewesen zu sein, eignet sie sich das damals übliche Denkmuster an, betont aber auch, dass sie keinen besonderen Bezug zu der Zielgruppe hatte.

X[040493] A[Ich war die einzige Frau und dann hat eben – x15 war Intendant – mich zu sich gerufen und gesagt, also jetzt wird es anders, wir müssen ein Nachmittagsprogramm innerhalb der x28 machen.]

...

X[040498] A[Und dann hat er gesagt, jetzt geht's los, da müssen wir ein Nachmittagsprogramm, Kinderprogramm machen.]

X[040499] A[Ich war das einzige Weib da drin und ich kann, muss ich Ihnen sagen, ich kann nicht sagen, dass mich das besonders interessiert hat.]

X[040500] A[Ich hatte zu Kindern – ich wollte schon nicht Lehrerin werden, ich hatte also nicht so, dass ich ständig mit Kindern um mich aufgewachsen war.]

X[040501] A[Aber es hat mich als Programm interessiert und es war neu.]

Angesichts dieser Äußerungen ergeben sich für das von Almendinger und Heinz (1999) erarbeitete Ergebnis, dass die Abwertung eines Berufs in Zusammenhang mit dem diesen Beruf ausübenden Anteil an Frauen zu sehen ist, neue Anhaltspunkte.

Gegen die Herabwürdigung der Tätigkeit wendet sich Probandin 01:

X[010688] A[Und es war halt einfach an Möglichkeiten sehr kreativ und ich finde, auch sehr anspruchsvoll, weil Kinderprogramm wird ganz häufig so gesehen von jetzt völlig Außenstehenden, nicht Medienschaffenden, so nach dem Motto: Da fange ich erst mal an, das kann ja jeder, da lerne ich dann schon und dann schaue ich mal, wo ich dann hinkomme.]
Mit dieser abwertenden Beurteilung geht einher, „...dass man nicht diese gesellschaftliche Anerkennung hat, woran ja auch viele Redakteure leiden, oder überhaupt auch alle, die Kinderprogramm machen. Die gesellschaftliche Resonanz ist ja leider mager“ (120469, 470). Diese Umstände dürften mit ein Grund dafür sein, dass sich Kinderfernsehredakteurinnen mit Kollegen von anderen Sendern stärker verbunden fühlen als mit Kollegen des eigenen Senders aus anderen Ressorts (vgl. S. 79) – dieses Ergebnis von Schorb und Stiehler (1999) wird von den Interviewpartnern 03 und 16 bestätigt –, zumal in anderen, „wichtigeren“ Redaktionen anscheinend ein größerer Konkurrenzkampf herrscht (Die Sportredaktion war „... in der DDR wirklich die Strecke, wo man in der DDR wirklich Ellenbogen gebraucht hätte ...“ (130288)). Der Teamgeist war „...in dieser Sportredaktion bei weitem nicht so ..., wie ich ihn im Kinderfernsehen mittlerweile schon kennen gelernt hatte“ (210686) und auch Probandin 05 bestätigt, dass im Vergleich zur Sportredaktion die Atmosphäre beim Kinderfernsehen „... schon weniger Macho ...“ (050178) war.).

X[030432] A[Und was eben auch interessant ist beim Kinderfernsehen, da gibt's auch wahnsinnig viele nette Leute, egal ob jetzt hier im Land oder international, also das sind – es gibt Konkurrenz, aber wir mögen uns trotzdem, also das ich nicht so verbittert und erbittert wie bei x16 gegen x17 oder so, im Endeffekt sind wir alle eine große Familie.]

X[030433] A[Und ich hab', glaub' ich, in dem ganzen Kinderfernsehbereich noch nie jemand kennen gelernt, wo ich sagen würde, mit dem will ich jetzt nichts zu tun haben.]

X[160201] A[Und da wurde mir sehr, also die haben ziemliche viele, man hat ziemlich viel Macher getroffen und die, die mir am sympathischsten auffielen, waren schon die Leute, die irgendwie mit Kreativität zu tun haben und besonders, wenn es nicht um große Sachen wie Kino oder um Journalismus oder so, wo die immer so bitter waren, das waren mehr die Leute, die mit so was Empfindlicherem wie Kindern zu tun hatten.]

Geschlechtsspezifische Vorlieben werden bei den ursprünglichen Berufswünschen der Befragten deutlich, die in die vier Bereiche „Theater, Film, TV, Journalismus“, „Naturwissenschaften“, „Handwerk“ und „Pädagogik“ unterteilt werden können. Dem zuletzt genannten Gebiet gehören ausschließlich Frauen mit den Berufswünschen Lehrerin (13, 06), Sozialpäda-

gogin (08) und Kindergärtnerin (10) an. Ebenfalls der typischen Rollenverteilung entspricht die einzige Nennung eines handwerklichen Berufes durch Proband 19 (Flugzeugbauer). Mit den Fächern Biologie (01) und Medizin (09) nennen zwei Interviewpartnerinnen wissenschaftliche Disziplinen, in denen unter den naturwissenschaftlichen Fächern die meisten weiblichen Studierenden zu finden sind. Zur ersten Gruppe zählen insgesamt 13 Probandinnen und Probanden. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass sechs von insgesamt sieben männlichen Befragten den Berufswunsch Journalist (17, 18, 21) beziehungsweise das Tätigkeitsfeld Rundfunk, Fernsehen und Film (15, 16, 20) angeben und somit ein Ziel formulieren, das sie realisieren, wenn auch nicht immer in dem speziellen, von ihnen gewünschten Bereich (so kommen beispielsweise Proband 21 nicht in die Sportredaktion und Redakteur 20 nicht zum Film). Dies könnte darauf hin deuten, dass Männer zielstrebig ein konkretes berufliches Ziel ansteuern, während Frauen stärker auf der Suche nach den ihnen entsprechenden Inhalten sind, auch Rückschritte in Kauf nehmen beim Wechsel in eine andere Profession oder Familienphasen nutzen, um in andere Bereiche hineinzuschnuppern. Dies trifft mit Ausnahme von Redakteurin 13 – sie musste ihren Berufswunsch Lehrerin aufgeben, weil ihr ein Journalismus-Studienplatz zugewiesen wurde – auf alle „Naturwissenschaftlerinnen“ und „Pädagoginnen“ zu.

Acht Frauen nennen Berufswünsche aus dem Bereich „Theater, Film, TV, Journalismus“. Bei vier von ihnen ist von vorne herein das Spektrum der für sie in Frage kommenden Berufe innerhalb dieser Richtung breiter als bei den männlichen Befragten: Sie nennen Dramaturgin, Lektorin, Zeitungsredakteurin (04), Schauspielerin, Theaterkritikerin (03), Schauspielerin, Tänzerin, Pianistin, Dolmetscherin, Lektorin (02) sowie Journalistin, Filmemacherin (05). Die anderen vier Probandinnen strebten die Berufe Lektorin (07), Dokumentarfilmregisseurin (11), Modejournalistin (14) beziehungsweise eine Tätigkeit beim Theater (12) an.

7.2 Programmstudie

Entsprechend der ergänzenden Bedeutung, die der Programmstudie im Hinblick auf die Interviewstudie zukommt, und in Anbetracht des Umfangs, den eine sinnvolle Sendungsanalyse beansprucht, erschien es angebracht, jeweils zwei Folgen von insgesamt drei Sendungen für die Programmstudie zu untersuchen. Es wurden bewusst Sendungen von zwei Redakteurinnen aus der gleichen Programmzielkategorie ausgewählt („Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“), um unterschiedliche Entstehungsgeschichten und Umsetzungsweisen ähnlicher Programmziele aufzuzeigen. Die Redakteurinnen repräsentieren außerdem verschiedene Arten der Zusammenhangsknüpfung (Probandin 06 geht von einer als negativ empfundenen Kindheitserfahrung aus und Interviewpartnerin 09 von einer für sie positiv besetzten) und unterschiedliche Herkunftsstaaten (06 Bundesrepublik; 09 ehemalige DDR). Entscheidend war auch die zentrale Rolle, die die genannte Programmzielkategorie in der Interviewstudie spielt. Die von den Frauen verantworteten Sendungen heißen „Rappelkiste“ (06) und „Brummkreisel“ (09). Mit der dritten Sendung sollte ein männlicher Redakteur sowie ein weiterer Beitrag aus der ehemaligen DDR vertreten sein, um diesen bisher deutlich weniger erforschten Bereich zu berücksichtigen. Proband 19 bezieht sich mit seinem Ziel, „Kinder zu verschiedenen Hobbys und Interessen anregen“, in der Sendung „Signal“ auf eine Kindheitserfahrung.¹³

7.2.1 Rappelkiste

a) Faktensammlung

ZDF; Magazin; Erstausstrahlung 30.09.1973; 30 Minuten am Sonntagmittag; ca. 166 Folgen; Kinder im Vorschulalter

b) Analyse

- Inhaltsangabe und pädagogische Intention (Thematik)

Dass zu der Kinderserie Rappelkiste im Vergleich zu den anderen zwei Sendungen zahlreiche Abhandlungen und Untersuchungen vorliegen, ist in ihrem Entstehungskontext begründet. Sie wurde Anfang der 70er Jahre als eine von mehreren Sendereihen entwickelt, in denen Kinderfernsehen erstmals als Bildungsprogramm konzipiert und das Gelingen dieses Ansatzes wissenschaftlich evaluiert wurde. Wie jeder neue Ansatz war auch die Rappelkiste nicht unumstritten und erfreute sich von daher einer großen allgemeinen und wissenschaftlichen Auf-

¹³ Im Folgenden wurde im Hinblick auf Institutionen der ehemaligen DDR aus Gründen der Vereinfachung auf die Bezeichnung „ehemalig“ verzichtet; der ehemalige Kreis Gera zum Beispiel wird als Kreis Gera bezeichnet.

merksamkeit.¹⁴ Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich und in Anbetracht der Bedeutung der Programmstudie nicht erforderlich, das gesamte Spektrum an Sekundärliteratur zur *Rappelkiste* zu berücksichtigen.

Soziales Lernen ist den Verantwortlichen der Sendereihe zufolge die pädagogische Intention der *Rappelkiste*. Sie „vermittelte kein vorbereitendes Schulwissen, sondern erzählte von Menschen und der Art, wie Menschen miteinander umgehen. Es waren Geschichten vom alltäglichen Leben, so, wie Kinder ihre Umwelt sehen und fühlen. Die *Rappelkiste* wollte Lernprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen, aber auch zwischen Kindern untereinander in Gang bringen und helfen, Sinnzusammenhänge zu erkennen. ... Der emanzipatorische Ansatz war verbunden mit Modellen partnerschaftlichen und kooperativen Handelns. In diesem Sinne verstand sich die *Rappelkiste* dezidiert als Programm für Kinder aus nicht privilegierten Schichten“ (Lutz-Saal 1998, S. 167; Herv.i.O.). Die Forderung nach Chancengleichheit für Kinder war nicht nur auf die Schule beschränkt, sondern wurde auf alle anderen Lebensbereiche übertragen (vgl. Rogge 1981, S. 116). Kinder sollen zu selbstbestimmtem und sozial verantwortlichem Handeln ermutigt werden.

In beiden *Rappelkisten*-Folgen, die in die Sendungsanalyse einfließen, fand sich dieser Anspruch erfüllt (siehe insbesondere „Dramaturgie“ und „Lernprozesse“). Kinder werden mit ihren Unsicherheiten und Ängsten in sozialen Situationen gezeigt, in denen sie (schließlich) den Mut finden, ihren Weg zu gehen. „Von guten und schlechten Gewohnheiten“ (1973) handelt die gleichnamige 14. Folge, die zur ersten Staffel gehört. „Jetzt bin ich in der Schule“ ist Titel und Programm der 94. Folge, die 1977 ausgestrahlt wurde.

- Statistisch-morphologische Analyse (Gestaltungsmittel)

- Kameraeinstellung und -bewegung

Teilweise wird in der *Rappelkiste* mit schnellen Einstellungswechseln und Kameraeffekten gearbeitet. So kommt es zum Beispiel während des Vorspanns zu schnellen Bildfolgen. Dabei besteht keine Scheu vor extremen Nahaufnahmen, die beispielsweise nur die Augenpartie eines Kindes zeigen oder die Figur Nickel, der mit seinem Schaukelstuhl in das und aus dem Bild wippt (Folge 14). Auch außergewöhnliche Einstellungen finden Verwendung, zum Beispiel eine typische Western-Einstellung in derselben Folge. Die Kamera blickt durch die Silhouette zweier Cowboys im Vordergrund auf den weit entfernten Horizont, an dem Oswin und Nickel zu sehen sind. Noch kleiner sind die beiden in einer Landschaftsaufnahme dargestellt, sie wirken verloren im tatsächlichen wie übertragenen Sinn. Die Hektik, mit der die Eltern von Kandidas Freunden das Sonntagspicknick angehen, der Zwang, trotz starken Win-

¹⁴ Zum Beispiel Schmidbauer 1987; Augst u.a. 1980; Klassen 1974; Fischer 1977. Auch zahlreiche Magister- und Diplomarbeiten beschäftigen sich mit der Sendung, zum Beispiel Gronauer 1977; Spiegel 1976.

des Servietten zu benutzen, wird durch den Zeitraffer filmisch untermalt (Folge 94). Zu Beginn dieser Folge zoomt die Kamera schnell von hoch oben über der Stadt auf die Kinder im Hinterhof, die aus allen Richtungen gerannt kommen, sich im Kreis aufstellen und den Abzählreim singen – eine schwindelerregende Sache. Andererseits sind auch lange und somit ruhigere Einstellungen zu beobachten, zum Beispiel in den Filmeinspielungen mit Ratz und Rübe.

- Kulisse und Beleuchtung

In der Sendung existiert keine wiederkehrende Studiokulisse. Bei der Beleuchtung fallen keine außergewöhnlichen Effekte auf.

- Sprache und Geräusche

„Die teilweise freie, sprachliche Gestaltung durch die Kinder beim Drehen, ihr Mitspracherecht im wörtlichen wie übertragenen Sinn“ (Lutz-Saal 1998, S. 168) ist in den beiden analysierten Sendungsfolgen erkennbar. Umgangssprachliche Redewendungen wie „kriegste gleich eins auf das Dach“ oder „schmeißt Dich gleich der Hauswart raus“ sind bereits im Abzählvers des Vorspanns zu finden. In den Realfilmen drücken sich die Kinder genau so aus, wie sie es auch ohne Kamera tun würden. Bezeichnend sind auch die Zitate aus dem Zeichentrickfilm (Folge 14): „Mensch, habt Ihr doofe Sprüche“ und aus dem Geburtstagsfilm: „Ratz, Du siehst aber ganz schön bescheuert aus“. Der Satz des Cowboys (Folge 14, siehe auch „Dramaturgie“) „Das sind denen ihre Gewohnheiten“ entspricht ebensowenig ausgefeiltem Schriftdeutsch. Im Hinblick auf die inhaltliche Ebene überfordert die Sprache Kinder im Alter der Zielgruppe nicht.

Häufig zum Einsatz kommen Geräusche wie Gerappel (bei der Ansage der „Rappelkiste“ durch Ratz und Rübe), Gequietsche, Gehupe, Schläge und so weiter zur akustischen Untermauerung des bildlichen Geschehens. In Folge 94 ist dieses Gestaltungsmittel entscheidend reduziert.

- Musik

Musik spielt eine große Rolle, wobei sie in Folge 94 deutlich seltener eingesetzt wird; so werden beispielsweise im Unterschied zu Folge 94 in Folge 14 neue Sequenzen noch mit Musik ein- und ausgeleitet. Kennzeichnend für den Vor- und Abspann ist die frech-fröhliche, flotte Melodie, die mit Gehupe eingeleitet wird und dann in Klavierspiel übergeht. Sie unterstützt den provokanten Text, zum Beispiel: „Willste übern Rasen laufen, mußte Dir ein Grundstück kaufen“. Zu kämpferischen Klängen singen Ratz und Rübe ihr Lernziellied, passend zu der Absicht, Kinder zu ermutigen, zum Beispiel gegen unsinnige Gewohnheiten der Erwachsenen anzugehen (Folge 14). Quasi als Erinnerung ist mit der gleichen Melodie der Realfilm über

das Sonntagspicknick unterlegt: „Alles können wir ändern, wenn wir’s richtig wolln“. Unharmonische hektische Musik erklingt zu der Anfahrt zum Picknick, als der Vater im Stau die Nerven verliert. Zur Verstärkung der Spannung läuft zu der Szene mit den Cowboys jaulende Mundharmonikamusik – die Szene erweckt Assoziationen mit dem Kulminationspunkt aus dem Western „12 Uhr mittags“ – und auch das groteske Element des Spaziergangs mit Schaukelstuhl und Telefonbuch wird durch Begleitmusik unterstrichen.

- Montage

Es werden keine besonderen Montagetechniken eingesetzt.

- Abgleichung medienspezifische Präsentationsformen – kognitive Entwicklung/„visual literacy“

Die Zielgruppe befindet sich überwiegend in der Phase des anschaulichen Denkens, die im Alter von vier bis sieben Jahren anzusiedeln ist. Dieser Entwicklungsabschnitt zeichnet sich durch eine wachsende Verbegrifflichung aus. Während die Sprache den entwicklungsbedingten Möglichkeiten der Zielgruppe angepasst ist, behindern die zahlreichen frechen filmischen Gestaltungsmittel, die die für die Entstehungszeit der Sendereihe provokanten Inhalte unterstreichen sollen, das Verständnis der Kinder eher, als dass sie es fördern. Ab der zweiten Staffel wurden die filmischen Mittel deutlich reduziert, so dass von verbesserten Rezeptionsmöglichkeiten für die Kinder gesprochen werden kann.

- Inhaltsanalyse (Darstellungsweise)

- Dramaturgie/Eigensinn der Rezipienten

Für die erste Staffel gilt ein neunteiliger Aufbau: „1. Als Ansage treten Ratz und Rübe auf. 2. Vorspann mit Rappelkiste-Abzählvers. 3. Oswin und Nickel führen in einer Realgroteske auf das Thema der Sendung hin. Dabei befinden sich die zuschauenden Kinder in der Situation der Überlegenen. 4. Die Ompis sind Figuren aus Plastilin. Der Charakter dieses Materials selbst drückt die Veränderbarkeit eines Zustandes aus. Sie erinnert die Kinder an ihr eigenes Spielmaterial. 5. Die erste Hauptgeschichte greift das Thema in Real- und Trickfilmen auf und zeigt Situationen und Verhaltensweisen aus der Erlebniswelt der Kinder. 6. Die Puppen Ratz und Rübe, ein Junge und ein Mädchen, betrachten die Probleme nochmals aus der Sicht der Kinder. Ihre Sprache ist die der Kinder auf der Straße. Das Lied am Schluss fasst wie ein Slogan die Thematik zusammen. 7. Die zweite Hauptgeschichte ergänzt das Thema um neue Aspekte. 8. Die Klötze kennen die Kinder aus ihrer Spielkiste. In Form eines Sachtricks treten sie als ‚handelnde‘ Gegenstände auf. 9. Die Trickfigur Rappel mit den Kisten ist als Unterbrecher zwischen den Magazinteilen zugleich Signetfigur der Sendereihe. Wenn sie an dieser Stelle auftritt, wissen die Kinder: Die Sendung ist zu Ende.“ (ebd., S. 167; Herv.i.O.).

Obwohl Folge 14 zur ersten Staffel zählt, trifft der Aufbau nicht genau auf sie zu. Auf Ansage und Vorspann folgt die Realgroteske, in der sich Nickel im Abstand von vier Schritten auf einen Schaukelstuhl, den er mit sich herum trägt, setzt, und Oswin, der in einem Telefonbuch liest, auf ihn aufläuft und vom Stuhl wirft. 13 Mal zelebrieren sie diesen Unsinn, den sich zwei Cowboys nur so erklären können: „Das sind denen ihre Gewohnheiten. Daran kann man nichts ändern.“ In der Mittagstischszene des sich anschließenden Zeichentrickfilms (4) häufen sich Sprüche darüber, was „man“ üblicherweise zu tun oder zu lassen hat. Ein weiterer Zeichentrickfilm (5) demonstriert die Macht der Gewohnheit am Beispiel von Brüdern, die, werden sie vom Vater geschlagen, ihren Ärger wiederum am nächst jüngeren auslassen. Im Puppenfilm (6) hat Rübe Geburtstag und darf laut Vater das machen, was sie will. Dennoch unterbricht er sie immer wieder mit Hinweisen wie „Am Geburtstag zieht man doch immer seine Sonntagssachen an“ oder „Am Geburtstag wird doch erst gegessen und dann ausgepackt. Das haben wir doch schon immer so gemacht.“ Auch die Ompis (7) spielen ihr Spiel aus purer Gewohnheit weiter, obwohl sie keinen Ball mehr haben. Die Plastilinbälle hüpfen auch nach der Entfernung einer Trennwand an der entsprechenden Stelle in die Höhe (9). Dazwischen wird ein Spot mit der Figur Rappel und den Kisten geschaltet (8). Der Realfilm (10) über einen Sonntagsausflug steht ganz unter dem Motto „Sonntags muss man sich anständig anziehen.“ Die Sendung wird mit der Wiederholung des Zeichentrickfilms (5) beendet (11).

Da diese vielen kleinen Einheiten als zu unruhig empfunden wurden, kam es nach der ersten Staffel zu einer Vereinfachung der Sendung so wie in Folge 94. Darin folgt auf den Vorspann die einleitende Groteske mit Oswin und Nickel, die unbedingt in die Schule möchten, vor einem verschlossenen Tor stehen und die benachbarte offene Tür nicht bemerken. In dem Puppenfilm traut sich Rübe nicht, ihre Nachbarin in der Schulbank um einen Stift zu bitten, da sie sie noch nicht kennt. Den Großteil der Sendung nimmt der Realfilm ein: Sabine lernt in der ersten Klasse Ramona kennen und möchte gern neben ihr sitzen. Sie bittet ihre Mutter um Rat, da sie sich nicht traut, die Lehrerin zu fragen und da sie auch nicht auf das Sternchen verzichten möchte, das ihre Tischgruppe für ordentliches und ruhiges Arbeiten bekommen hat. Ramona und sie verabreden, zusammen zur Lehrerin zu gehen, dennoch quälen Sabine Zweifel. Letztlich geht alles gut aus und Sabine ist froh, eine neue Freundin zu haben.

In beiden Folgen liegt der dramaturgische Schwerpunkt auf dem Realfilm, wobei dies in Folge 94 deutlicher wird. Die vielen Einzelteile von Folge 14 verfehlen das Ziel, verschiedene Aspekte eines Themas aufzuzeigen; vielmehr verwirren sie. Die Dramaturgie der Realfilme ist dem Alter der Zielgruppe entsprechend an einem einfachen Spannungsbogen entlang auf-

gebaut. Ratz und Rube sowie die Personen in den Realfilmen werden als fühlende Menschen gezeigt, womit das Kriterium „Eigensinn der Rezipienten“ erfüllt ist.

- Lernprozesse

- Information, kognitive Lernprozesse

Wissensvermittlung ist nicht Gegenstand der Sendungsfolgen.

- soziale Lernprozesse, Orientierung, sich vergewissern, Persönlichkeitsentwicklung, Eigensinn der Welt

Soziales Lernen ist das ausdrückliche Ziel der Rappelkiste, das in beiden Folgen eingelöst wird. In den verschiedenen Elementen von Folge 14 wird herausgearbeitet, wie sinnlos Gewohnheiten sein können, auch wenn sich Erwachsene zur Begründung ihres Verhaltens darauf beziehen. Erwachsene werden entlarvt, indem offenkundig wird, dass sie ausweichende Antworten geben, ihren Standpunkt wiederholen oder begründete Einwände ignorieren. Im folgenden Beispiel muss der Vater Ratz die Antwort schuldig bleiben (Ratz: „Und wir müssen immer das machen, was Du als Kind auch schon machen musstest?“, Vater: „Ja, weil ..., weil eben ...“). Ebenso konfrontiert Kandida in dem Realfilm die Eltern ihrer Freunde ganz unbefangen mit ihrem gesunden Menschenverstand und hinterfragt ihre unsinnigen Gewohnheiten, unter denen die Kinder leiden müssen. Die zuschauenden Kinder werden ermutigt, ihren eigenen Verstand zu benutzen, die Gewohnheiten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern. Diese Botschaft wird in den einzelnen Beiträgen plakativ dargestellt, was den Rezeptionsfähigkeiten der Zielgruppe entspricht. Andererseits wird sie in dem „Lernziellied“ von Ratz und Rube so zugespitzt, dass eine Überforderung der Zuschauer denkbar ist: „Nichts muss bleiben wie es ist, alles können wir anders machen, alles können wir besser machen.“ Zu kritisieren ist auch, dass entgegen dem Titel der Sendungsfolge ausschließlich schlechte Gewohnheiten dargestellt werden; ihre positiven Aspekte bleiben außen vor.

Auch das Thema, das in Folge 94 aufgegriffen wird, stammt aus der unmittelbaren Alltagserfahrung der Kinder. Es geht um die Unsicherheiten, die mit der Einschulungssituation verbunden sind: „Ich traue mich doch nicht richtig, Frau Kuhnert zu fragen. Vielleicht darf ich doch nicht neben Ramona sitzen. Und das mit den Sternchen, wie soll denn das damit werden. Oder ich frag' doch oder sonst wollte mir ja auch Mami helfen. Und Ramona will auch mitgehen.“ – Diese Gedanken werden von Sabine aus dem Off gesprochen, während man sie nachdenklich in der Klasse sitzen sieht. Die Zuschauer werden so ihrer Sorgen teilhaftig, können mitverfolgen, wie sie gegen ihre Bedenken ankämpft und dies auf selbst erlebte ähnliche Situationen beziehen. Sie erhalten Orientierung, indem sie erfahren, dass auch andere Kinder unsicher sind und sich manchmal überwinden müssen, und können so ihre eigenen Gefühle

besser verstehen, einordnen und annehmen. Sabine hat Glück, ihre Freundin Ramona unterstützt sie und geht mit ihr zur Lehrerin, bei der die beiden auf Verständnis stoßen. Am Ende des Filmbeitrags meldet sich Sabine noch einmal aus dem Off mit einem Kommentar, der für die Realitätsnähe der Geschichte spricht: „Wir haben mit Frau Kuhnert über die Sternchen gesprochen, sie sollen abgeschafft werden. Manchmal ist Frau Kuhnert aber auch streng und schimpft. Dann trau’ ich mich nicht, zu fragen, wenn ich was nicht versteh’. Das find’ ich doof. Da bin ich froh, dass ich nicht mehr alleine bin und Ramona kenn’ und Jörg und Jutta und die andern. Dann kann ich die auch mal fragen. Da kann ich mich wieder gut fühlen in der Schule.“

- Realitätsbezug

In beiden Folgen werden Situationen aus dem realen Leben von Vorschulkindern aufgegriffen: sei es der Kindergeburtstag, der Sonntagsausflug mit Freunden oder die Einschulung. Als realistisch kann auch die Art und Weise bezeichnet werden, wie Kinder in der Rappelkiste handeln, indem Probleme nicht ausgeblendet sondern bewusst thematisiert werden. Aus dem tatsächlichen Alltag ist auch die Sprache der Kinder gegriffen (siehe „Sprache“).

- Phantasie

Insbesondere die grotesken Szenen mit Oswin und Nickel bieten den Zuschauern reichlich Anregung, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen, sich auszudenken, zu welchen aberwitzigen Aktionen die ungleichen Freunde noch in der Lage sein könnten; zum Beispiel, über welche Hindernisse sie noch laufen könnten, nachdem sie mit ihrem Schaukelstuhl und dem Telefonbuch bereits einen Schuttberg überwunden und in einen See gewatet sind. Auch die Plastilfiguren regen die gestalterischen Vorstellungen der Kinder an. In allen Sendungsabschnitten sind phantasievolle und phantasieanregende Elemente festzustellen, seien es die Spiele der Kinder in den Realfilmen oder Rübés lustige Ideen.

- Interaktivität

Interaktive Elemente sind nicht vorhanden, wobei zu berücksichtigen ist, dass deren Integration im Rahmen fiktionaler Inhalte schwierig und eher unüblich ist. Mit Ratz und Rube sind allerdings zwei Puppen vorhanden, die sich immer wieder direkt an die Kinder wenden und von daher auch zu interaktiven Projekten auffordern könnten.

- Kompensation

Wie bereits erwähnt ist Folge 94 ruhiger und einheitlicher gehalten als Folge 14. Rübés schreiende Stimme ist sicher nicht für kompensatorische Momente im Sinne von Räumen der Stille und Bedächtigkeit geeignet. Dagegen sind Ansätze dafür in den Szenen gegeben, in

denen Sabine in Folge 94 ihre Gedanken aus dem Off schildert. Grundsätzlich spielen kompensatorische Elemente aber keine große Rolle in der Rappelkiste.

- Gewalt

Gewalthaltige Szenen sind in einem Zeichentrickfilm von Folge 94 festzustellen, in dem sich ein Vater und seine vier Söhne in einem Kreislauf befinden, in dem jeder von dem jeweils größeren eine Kopfnuss erhält. Gewalt wird hier zwar nicht als Lösungsmittel dargestellt, aber verharmlost, indem mit dem Film – so ist zu vermuten – die Macht schlechter Gewohnheiten dargestellt werden soll. Obwohl der Film in der gleichen Folge wiederholt wird, ist es außerdem mehr als fraglich, ob sich Kindern im Alter der Zielgruppe der tiefere Sinn des Films erschließt.

- Globalisierung, Internationalisierung, Regionalisierung

In den Folgen 14 und 94 kommt es zu keiner Thematisierung der Situation in anderen Ländern oder in einzelnen Regionen von Deutschland. Das Stichwort „Globalisierung“ spielte in der Entstehungszeit der Sendung noch keine Rolle.

- Kommerzialisierung

Hinweise auf Product Placement oder andere Methoden der Vermarktung sind nicht vorhanden.

- Spaß, Entspannung, Spannung, Escape-Funktion

Zum Lachen bietet die Rappelkiste einiges. Sei es die unverständliche Quatschsprache in den Zeichentrickfilmen, Situationskomik wie in der Szene, als der Vater beim Picknick vom Stuhl fällt (Folge 14), oder das dusselige Verhalten von Oswin und Nickel, die nicht einmal bemerken, wie ein Kind direkt an ihnen vorbei durch die offene Schultür geht und wiederum am verschlossenen Schultor rütteln (Folge 94). Auch die ständigen Zusammenstöße zwischen Oswin und Nickel, wobei letzterer vom Schaukelstuhl fällt, bieten Anlass zum Schmunzeln (Folge 14). Allein schon das Aussehen der beiden Chaoten, der eine klein und rund, der andere groß und dürr, reizt die Lachmuskeln. Spannung ist in den Realfilmen geboten. So ist bis kurz zuvor ungewiss, ob sich Sabine wirklich getraut, die Lehrerin anzusprechen (Folge 94), oder die Kinder wirklich im See baden, obwohl es die Eltern verboten haben (Folge 14).

- kontextualisieren

Die Sendungsinhalte sind im kulturellen Umfeld der zuschauenden Kinder verortet, das heißt kontextualisiert.

- Gestaltungsräume schaffen

In der Entstehungszeit der Rappelkiste war es noch nicht erforderlich, Gestaltungsräume im postmodernen Sinn zu eröffnen.

- Darsteller (Kinder oder Erwachsene)

Kinder sind gleich zu Beginn der Sendung beim Spielen auf dem Hof zu sehen. Sie singen auch das Titellied „Ene mene miste“. In den Realfilmen spielen immer Kinder die Hauptrolle; sie werden als selbständig Handelnde dargestellt, ohne dabei ins Unrealistische abzugleiten, da auch ihre Sorgen und Ängste thematisiert werden. Erwachsene werden nicht als die besseren, perfekten Menschen dargestellt, im Gegenteil. Bewusst werden auch ihre Schwächen gezeigt, zum Beispiel in Folge 14. Das Elternpaar ist in sinnlosen Gewohnheiten gefangen und macht sich ein um das andere Mal lächerlich. Oswin und Nickel sind zwar erwachsen, doch jedes Kind erkennt sofort, dass es den beiden weit überlegen ist. Erwachsene treten auch in der Rolle als Vertraute von Kindern auf, an die man sich mit Problemen wenden kann (Folge 94), die zu eigenem Handeln ermutigen und das Gefühl vermitteln, weiterzuhelfen.

- Geschlechterdarstellung

Mit dem Jungen Ratz und seiner Schwester Rübe ist das Geschlechterverhältnis bei den Puppen ausgeglichen, während Oswin und Nickel zwei Männer sind. In beiden Folgen spielen in den Realfilmen jeweils Mädchen die Hauptrollen. Wie dies in den anderen Folgen gehandhabt wird, kann nicht beurteilt werden. Auf jeden Fall werden auch Mädchen in wichtigen Rollen in Szene gesetzt. Sowohl Kandida, die in Folge 14 von der Familie eines befreundeten Geschwisterpaares zum Sonntagsausflug mitgenommen wird, als auch Sabine, die in die Schule gekommen ist (Folge 94), handeln eigenaktiv und selbstbestimmt – keineswegs sind sie „Anhängsel“ von Jungs, wie dies in zahlreichen Kinder- und Erwachsenensendungen der Fall ist. Insbesondere Kandida lässt sich von den „Gewohnheiten“ der Eltern ihrer Freunde nicht einschüchtern: Die Eheleute putzen wie immer vor dem Ausflug das Auto, obwohl es gar nicht schmutzig ist, wie Kandida richtig feststellt. Sabine ist mutig und nimmt Kontakt zu Ramona aus ihrer Klasse auf, weil sie gern mit ihr befreundet wäre.

c) Zusammenfassung und Abgleichung mit dem damit verbundenen Programmziel

Probandin 06 wollte im Kinderfernsehen Geschichten erzählen, in denen Kinder nicht immer und ausschließlich dem Willen ihrer Eltern unterworfen sind, so wie sie es in ihrer eigenen Kindheit erlebt hatte, in der Kinder das machen mussten, „... was die Erwachsenen sagen und sich anpassen“ (060129). Dieses Ziel wird entsprechend der Analyseergebnisse mit der Sendung erreicht, wobei Schwächen im Bereich der Gestaltungsmittel und beim dramaturgischen Aufbau der ersten Staffel festzustellen sind. Ebenfalls an Folge 14 ist zu kritisieren, dass sehr einseitig nur die negative Seite von Gewohnheiten dargestellt wird und derart zugespitzte Aussagen wie in dem Lernziellied Kinder leicht überfordern können.

In der Sendung werden Modelle gezeigt, die sich in der Konfrontation mit der Meinung von Erwachsenen eine eigene Ansicht bilden und auch widersprechen. Thematisiert werden ebenso die Unsicherheiten und Ängste der Kinder, so dass die Zuschauer auch Orientierung in Bezug auf ihre Gefühlswelt erhalten. Die Tatsache, dass in den Sendungen Kinder die Hauptrollen spielen und insbesondere mutige Mädchen oder solche, die ihre Ängste überwinden, auftreten, korrespondiert mit der Absicht der Redakteurin, zu „... zeigen, dass auch Hindernisse überwunden werden können, dass das nicht gleich im ersten Anlauf geht und dass dies dazugehört und dass es aber zum Beispiel gemeinsam, wenn Freunde zusammen halten, geht“ (060131). So, wie es sich die Redakteurin als Kind für sich selbst wünschte, wagen die Mädchen etwas, bleibt Mut nicht nur Jungs vorbehalten. Erwachsene werden nicht als perfekt und unfehlbar dargestellt. Die Themen der Geschichten stammen aus der realen Lebenswelt der Zielgruppe und enthalten zusätzlich – wodurch sich eine qualitätsvolle Kindersendung auszeichnet – auch fiktionale, phantasievolle, lustige und spannende Elemente. Demgegenüber fehlen kompensatorische Momente und interaktive Ansätze. Inwieweit der Blick auch auf andere Länder oder einzelne Regionen gerichtet wird, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Insbesondere in der Thematik von Folge 14 ist der Gerechtigkeitsgedanke, den die Interviewpartnerin seit ihrer Kindheit erfüllte, umgesetzt. Zu ihren Wunschvorstellungen als Kind gehörte es, sich „...für Gerechtigkeit einzusetzen, also, ja, den Unterdrückten zu helfen oder so was ...“ (060078). Für Gerechtigkeit zu sorgen realisiert sich für sie in dem Programmziel, die sozialen Kompetenzen der Kinder zu fördern, damit sie sich beispielsweise gegen „schlechte Gewohnheiten“ der Erwachsenen wehren können, die, obwohl es den Kindern nicht schmeckt, ihnen zu jedem Geburtstag eine Rhabarbertorte backen, nur weil es schon immer so gemacht wurde. Nachdem Rübe diese Ungerechtigkeit anspricht stellt sich heraus, dass sogar ihr Vater die Rhabarbertorte, die er zunächst vehement verteidigt, noch nie gemocht hat. Der Erfolg, nämlich dass nun die ganze Familie den Geburtstag richtig genießen kann, gibt dem Mut von Rübe Recht. Kinder, so Probandin 06, sollen entdecken, was sie selbst tun wollen, und zur Umsetzung dessen ermutigt werden.

7.2.2 Brummkreisel

a) Faktensammlung

DFF; Magazin; Erstausstrahlung 25.01.1982; zunächst monatlich 30 Minuten Samstag vormittags, ab 1986 alle 14 Tage im Wechsel mit „Hoppla“; ca. 145 Folgen; Vier- bis Sechsjährige

b) Analyse

- Inhaltsangabe und pädagogische Intention (Thematik)

„*Brummkreisel*, getragen von den beiden Figuren ‚Achim‘ (Joachim Kaps), der eine begonnene Sache immer zu Ende führen will, und ‚Kunibert‘ (Hans-Joachim Leschwitz), der mit witzigen Einfällen einen anderen Weg einschlägt, war durch Rollenspiel, Verwandlungsfähigkeit und vielfältige phantasieanregende Gestaltungsmittel zum Nach- und Mitmachen gedacht“ (Stock 1998, S. 90; Herv.i.O.). Zu einem späteren Zeitpunkt wurde noch die Figur des Kickifax eingeführt, der als Urgroßneffe von Kunibert diesem nichts nachsteht in Sachen Querdenken. Stock beschreibt die Entstehung des Magazins für Vorschulkinder in Zusammenhang mit anderen Magazinen wie „Guckkasten für kleine Leute“, „Hoppla“ und „Ellentie“, die sich nach einer Phase vielfältiger Experimente in den 70er Jahren in den 80er Jahren herausbildeten und dauerhaft angelegt waren.

Wenn es in der wissenschaftlichen Arbeit über die „Entwicklungsgeschichte der Kinder- und Jugendmagazine in der DDR“ heißt, dass der *Brummkreisel* „Kinderzimmerunterhaltung“ für Vier- bis Sechsjährige bieten sollte, „die ohne vordergründige Didaktik mit Spielen, Bewegungsübungen und Liedern zum Mitsingen an ein wechselndes Hauptthema der Sendung herangeführt werden sollten“ (Ziegert 2004), bleibt die eigentliche pädagogische Intention der Sendereihe außen vor, die den wechselnden Sendungsthemen zugrunde liegt. Diese konstituiert sich sowohl beim Thema „Hausbau“ (Folge eins vom 25.01.1982) als auch beim Thema „Umzug“ (Folge elf vom 28.02.1983), indem Kunibert beziehungsweise Kickifax auf eine so merkwürdige Art und Weise an die Projekte herangehen, dass die zuschauenden Kinder zum Nachdenken darüber angeregt werden, wie sie selbst die Sache angepackt hätten. Animiert wird damit das logische Denken der Kinder (siehe insbesondere „Dramaturgie“ und „Lernprozesse“).

- Statistisch-morphologische Analyse (Gestaltungsmittel)

- Kameraeinstellung und -bewegung

Während des gesamten Gesprächs zwischen Achim und Kunibert (Folge eins), das sich über mehr als drei Minuten hinzieht, bleibt die Kameraeinstellung unverändert. Einstellungen dieser Art – für Kindersendungen heutzutage unvorstellbar lang – dominieren alle Studioszenen. Kamerabewegungen sind nur dann festzustellen, wenn Achim umhergeht oder das Bild von Achim auf das Theater schwenkt. All dies sowie Zooms erfolgen in einem sehr getragenen Tempo und nur zur Unterstützung der inhaltlichen Bildaussage, zum Beispiel dann, wenn Achim den Kindern ganz genau zeigen möchte, wie traurig er schauen kann (Folge eins).

Bei den Filmbeiträgen ist der Darstellungsform gemäß ein schnellerer Einstellungswechsel zu beobachten – Totalen, Halbtotale, halbnaher Ansichten und Detailaufnahmen sowie Schwenks und Zooms wechseln einander ab, um die Baustelle und die Arbeiten (Folge eins) zu beleuchten. Die Hektik des Umzugs (Folge elf) wird durch einen noch schnelleren Wechsel der Einstellungen unterstützt. Auch bei den Zeichentrickfilmen kann das Tempo nicht als schnell bezeichnet werden. Eine Zeitlupe als besonderes filmisches Mittel kommt in beiden Folgen insgesamt nur einmal zum Einsatz, in Folge elf beispielsweise, als Achim am Ende seines Liedes alle Umzugsgegenstände auf den Boden fallen lässt.

- Kulisse und Beleuchtung

Im Studio wird Achim entweder vor einem komplett schwarzen Hintergrund oder vor dem Theater gezeigt, dessen Vorhang sich für Filmeinspielungen oder den Auftritt von Kunibert, der im Theater wohnt, öffnet. „Das Merkmal von Achim ist, dass er eine rote Latzhose trägt“ (Kuboth 2004, S. 1), die vor dem schwarzen Hintergrund bestens zur Geltung kommt. Und nicht nur die Latzhose, auch seine Performance kann durch die reizarme und störungsfreie Umgebung von den Kindern sehr gut verfolgt und aufgenommen werden. Es geht in diesen Momenten um Achim und um das, was er sagt und tut. Das Theater hingegen ist bunt verziert mit blauem Himmel, weißen Herzwolken, einer Schublade unten, einem Drahtgestell mit Lampe und einem Wetterhahn auf dem Dach. In Folge elf hat Achim das Theater etwas umgestaltet und Kunibert eine „Hupenklingel“ installiert. Neben dem Theater steht nun eine Zaubermaschine. Tritt Kunibert auf der Theaterbühne auf, herrscht auch da ein schwarzer Hintergrund vor. Dies ist zum Erkennen von dem Zwerg wichtig, der im Gegensatz zu Achim nicht in Originalgröße, sondern stark verkleinert zu sehen ist.

In einigen wenigen Szenen wird mit dem Licht als Gestaltungsmittel gespielt. Zu Beginn stolpert Achim im Dunkeln ins Studio und bringt durch einen Aufprall gegen das Drahtgestell, an dem die Lampe befestigt ist, das Licht zum Leuchten. Zwischendurch geht das Licht aus und zusammen mit den Zuschauern zaubert er es wieder an. Auch für die Präsentation des neuen Theaters (Folge elf) werden zunächst alle Lichter gelöscht, bevor es mit bunt blickenden Lampen und Spots hervorgehoben wird. Blinklichter gehören naturgemäß an eine Zaubermaschine.

- Sprache und Geräusche

Die Sprache kann aus mehreren Gründen als zielgruppengemäß bezeichnet werden: Zum einen wird auf der inhaltlichen Ebene in ganz kleinen Schritten vorgegangen. So wird in dem Off-Text zu dem Film über den Hausbau (Folge eins) jeweils genau erklärt, was zu sehen ist, wozu es dient und was als nächster Bauschritt darauf zu folgen hat, damit das Gebäude sach-

gemäß entsteht. Zum anderen wendet sich Achim, der ja fast ausschließlich in der Sendung das Wort ergreift, immer direkt an die Kinder. So fragt er bei der Präsentation verschiedener Haustypen: „Ist Euer Haus dabei?“ Er begibt sich auf das sprachliche Niveau der Vorschulkinder und zieht Vergleiche heran, die mit Begriffen, die die Kinder aus ihrem direkten Umfeld schon kennen, arbeiten. Ein Beispiel dafür ist der Kommentar zu den Filmaufnahmen über die große Baustelle: „Das sieht aus wie ein riesen Bett für riesen Rohre. Na klar, ein Rohrbett ist das.“ Ausgestattet mit dem Blick der Kinder staunt er über alles Mögliche, was er auf der Baustelle entdeckt. Auch sein Vokabular ist der Ausdrucksweise der kleinen Zuschauer angepasst („Tsja, Ihr seid vielleicht helle!“); Fremdwörter werden vermieden.

Die Geräuschkulisse setzt sich aus Geklapper, Geratsche, Gequietsche, Gebimmel und Gebrumme (vom Brummkreisel) zusammen. Der maschinelle Zaubervorgang (Folge elf) wird durch mysteriöse Klänge untermalt. Und aus Kuniberts „Hupenklingel“ dringen Schafgemekere und Kuckucksrufe.

- Musik

In beiden Folgen steht ein mit Musik unterlegtes Lied von Achim oder von beiden Protagonisten gemeinsam auf dem Programm, in dem das Thema der Sendung aufbereitet wird. Wenige Sendungselemente werden zur Unterstützung der inhaltlichen Aussage auch von Musik begleitet, so die Zeichentrickfilme und der Film über den Umzug von Kickifax. Da dieser ganz ohne Text auskommt, ist die durchgehende musikalische Gestaltung gerechtfertigt.

- Montage

In einzelnen Szenen werden spezielle Montagetechniken verwendet. Durch das „Kickifax-Suchgerät“ wird in Folge elf der Film mit Kuniberts Urgroßneffen eingeblendet. Während des gemeinsamen Liedes mit Achim verschwindet Kunibert immer mal wieder von der Bildfläche, indem er ausgeblendet oder durch einen Balken aus dem Bild geschoben wird. Achim greift in Folge eins in die Kameraführung ein, indem er sein trauriges Gesicht auf der Kameralinse wegwischt und die schmutzige Kamera wegschiebt, so dass er durch eine saubere Kamera zu sehen ist. Grundsätzlich werden Achim in Originalgröße und Kunibert als Zwerg zusammen montiert.

- Abgleichung medienspezifische Präsentationsformen – kognitive Entwicklung/„visual literacy“

Aus entwicklungspsychologischer Sicht befinden sich Kinder im Alter der Zielgruppe vom Brummkreisel in der Phase des anschaulichen Denkens der präoperationalen Etappe. Sie zeichnet sich durch eine allmähliche Koordination der vorstellungsmäßigen Beziehungen aus, das heißt, es findet eine wachsende Verbegrifflichung statt. Eine aktuelle Entwicklungsaufga-

be der Kinder ist es, zu lernen, dass neben dem eigenen Standpunkt andere Auffassungen existieren. Aus diesem Grund ist es als vorteilhaft zu beurteilen, dass die Thematik nur zurückhaltend mit Gestaltungsmitteln aufbereitet wird. Die Geräuschkulisse entspricht stets der Bildaussage und bietet somit der Zielgruppe eine Verstehenshilfe. Diese Interpretation entspricht den Erkenntnissen von Daniel Anderson und Diane E. Field (1984, S. 55). Ihnen zufolge wirken sich akustische Darstellungsmittel eher bei Vorschulkindern positiv auf die Aufmerksamkeit aus. Zudem lassen sie die Sendung gemäß dem Geschmack der Altersgruppe lebendig erscheinen. Auch die Sprache ist altersgerecht. Erst ab dem siebten Lebensjahr können Kinder die Semantik formaler Merkmale verstehen, zum Beispiel die Montage der Einstellungen oder filmtechnische Mittel (vgl. Barth 1995). Von daher sind die speziellen Montagetechniken, wenn auch nicht häufig verwendet, kritisch zu beurteilen.

- Inhaltsanalyse (Darstellungsweise)

- Dramaturgie/Eigensinn der Rezipienten

Dramaturgisch ist die Sendung um die Studioszenen mit Achim herum aufgebaut, die zum einen quantitativ überwiegen und in denen Achim zum anderen die Kinder sozusagen an die Hand nimmt und durch die Sendung führt, das Thema vorstellt und zu Filmen oder Darbietungen in dem Puppentheater überleitet, die den Magazincharakter der Sendung ausmachen. Achim schöpft bei seinen Auftritten aus dem Vollen, er reimt, singt, schneidet Grimassen, stolpert über die Kulissen, fürchtet sich im Dunkeln, kurz, er füllt die Studioszenen mit den von Stock (siehe „Inhaltsangabe“) beschriebenen Rollenspielen. Wichtig dabei ist auch der Aufforderungscharakter, ein wesentliches Element: Ständig sucht Achim den Blickkontakt mit den Zuschauern und ermuntert sie zum Mitmachen wie in Folge elf: „Wir kucken alle in unseren Taschen nach, ob wir nicht auch zufällig ein Kickifax-Suchgerät bei uns haben ...“

Der Auftritt von Achims ungleichem Partner Kunibert ist, wie die folgenden Sendungsgliederungen zeigen, zu Beginn der zweiten Sendungshälfte vorgesehen. Es ist stark zu vermuten, dass sich die Kinder auf Kunibert und seine Einfälle freuen; insofern ist die beschriebene Platzierung als spannungssteigerndes Element zu sehen. Die Sendungen sind folgendermaßen gestaltet: Folge eins: 1) Achim im Studio, 2) Häuserpräsentation im Theater, 3) Achim im Studio, 4) Film über Hausbau im Theater, 5) Achim im Studio, 6) Hausbau von Kunibert im Theater, 7) Achim im Studio 8) Zeichentrickfilm (Thema Zusammenhalt, Schnee) 9) Achim im Studio; Folge elf: 1) Achim im Studio, 2) Trickfilm, 3) Achim im Studio mit neuem Theater, 4) Achim im Gespräch mit Kunibert, 5) Film mit Kickifax, 6) Achim und Kunibert singen ein Lied im Studio 7) Achim im Studio. Von den neun beziehungsweise sieben Einheiten ran-

ken sich die meisten um das Hauptthema. Die Trickfilme sind inhaltlich jeweils völlig unabhängig.

Die beiden Protagonisten werden gemäß dem Kriterium „Eigensinn der Rezipienten“ als führende Subjekte gezeigt. Achim greift seine Gefühlszustände spielerisch auf: In Folge eins teilt er den Zuschauern mit, dass er traurig ist und versucht dann mit ihnen, das traurigste Gesicht der Welt zu machen. In Folge elf probiert er verschiedene Ausdrucksformen der Freude wie singen und tanzen aus.

- Lernprozesse

Lernprozesse werden durch die Sendung sowohl auf kognitiver als auch auf sozial-emotionaler Ebene initiiert. Des Weiteren sind Anregungen zur Persönlichkeitsentwicklung enthalten.

- Information, kognitive Lernprozesse

Für den Komplex „Wissensvermittlung“ stehen beispielhaft der Filmbeitrag über den Hausbau, der „Bau“ von Sätzen und die Erklärungen zu den Buchstaben A, B und C in Verbindung mit dem Lied „A, B, C, das Kätzchen liegt im Schnee“. Wissenswertes wird auch über Katzen und Schnee erzählt. Von Bedeutung ist, dass die Informationen spielerisch in den Sendungsablauf eingebaut sind, sozusagen „nebenher“ Erwähnung finden. In Folge elf wird anhand der acht Hupen der „Hupenklingel“ das Zählen geübt.

- soziale Lernprozesse, Orientierung, sich vergewissern, Persönlichkeitsentwicklung, Eigensinn der Welt

Kuniberts und Kickifax' ungewöhnliche und unlogische Methoden sind dazu geeignet, die zuschauenden Kinder zum Lachen und zum Nachdenken darüber zu bringen, wie man es geschickter anstellen könnte und wie sie selbst mit der Aufgabenstellung umgehen würden. Er fordert diesen Denkprozess durch den Unsinn seiner Ideen und seine Sturheit, mit der er sie verfolgt, geradezu heraus. Beim Hausbau fängt er zu bauen an, obwohl er nicht weiß, was es werden soll (Folge eins). Ein heilloses Durcheinander stiftet Kickifax beim Umzug, da er die Möbel nach dem Ausräumen immer zu den Sachen der neuen Mieter stellt, die in die Wohnung hinein getragen werden (Folge elf). Das groteske Element dieser Situationen wird durch die Kommentare („Da kommt man ja schon beim Zusehen ins Schwitzen!“, Folge elf), die Mimik und Gestik von Achim unterstützt, der sich, quasi stellvertretend für die Kinder, von Kuniberts Bemühungen genervt zeigt und versucht, ihn von der Aussichtslosigkeit seiner Anstrengungen zu überzeugen. Achim nimmt dazu immer wieder Blickkontakt mit den Zuschauern auf, rollt mit den Augen, legt die Stirn in Falten und zuckt mit den Schultern. Angeregt wird bei den Kindern damit das logische Denken und die Persönlichkeitsentwicklung. Es geht

darum, sich seinen Weg auszudenken und sich für diesen zu entscheiden, egal, was andere darüber denken, somit sich selbst kennen zu lernen und Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Darüber hinaus geben Achim und Kunibert Modelle für ein Verhalten ab, das Konflikte nicht ausgrenzt, sondern im Gegenteil zeigt, wie man konstruktiv damit umgehen kann. Bei allem Ärger wird der andere grundsätzlich in seiner Persönlichkeit akzeptiert, ist stets die grundsätzliche Zuneigung von Achim zu dem „Zwerg“, „Knirps“ oder „Männchen“, wie er Kunibert liebevoll nennt, zu spüren. Immer wieder kommt es zu gemeinsamen Projekten oder die beiden überraschen sich gegenseitig. Brummkreisel erfüllt die Orientierungsfunktion mit Elementen, die Kindern helfen, ihre Gefühle zu verstehen. Achim durchlebt während der Sendungen ein Wechselbad der Gefühle, mal ist er lustig, mal traurig, mal ängstlich und so weiter. Da die Zusammenhänge, aus denen die Empfindungen resultieren, plakativ dargestellt sind, können Kinder im Alter der Zielgruppe sie gut nachvollziehen. So bietet ihnen Achim ein Modell, an dem sich bestens beobachten lässt, dass auch Gefühle wie Trauer oder Angst zulässig sind. Wie unter „Dramaturgie/Eigensinn der Rezipienten“ beschrieben, lebt er seine Empfindungen aus, zum Beispiel in Folge elf seine Vorfreude darauf, die vorbereitete Überraschung zeigen zu können. Aber auch in Kunibert mit seiner Befürchtung, zu kurz zu kommen, oder mit seinem Wunsch, sich in seinem Theater ein eigenes kleines Reich einzurichten („Jetzt kann kein x-Beliebiger meinen Vorhang aufreißen.“), können sich Kinder wieder erkennen und daraus den Schluss ziehen, dass es auch anderen so geht beziehungsweise, dass diese Emotionen zulässig sind.

- Realitätsbezug

Trotz fiktionaler Elemente (zum Beispiel die Darstellung von Kunibert als Zwerg) ist der Realitätsbezug der Sendung uneingeschränkt gegeben, da Achim und Kunibert Themen aus der Lebenswelt der Kinder ansprechen. Auch die Filmbeiträge, sowohl der publizistische Bericht über den Hausbau als auch der fiktionale Film über den Umzug von Kickifax, spielen in der Alltagswelt der Kinder.

- Phantasie

Phantasie wird im Brummkreisel groß geschrieben. Es findet sich die Aussage Stocks (1998) bestätigt, dass „vielfältige phantasieanregende Gestaltungsmittel zum Nach- und Mitmachen gedacht“ (ebd., S. 90) sind. Immer wieder kommt der Aufforderungscharakter zum Tragen, beispielsweise wenn es Achim in Folge eins nicht dabei belässt, ein trauriges Gesicht zu machen, sondern auch die Zuschauer animiert, ihr „traurigstes Gesicht der Welt“ zu ziehen. Oder wenn sie ihm helfen sollen, das Licht wieder herzuzaubern. In diesem Fall wiederholt er mit den Zuschauerkindern sogar den Zauberspruch, den er im Kopfstand aufsagen muss, da beim

ersten Versuch offensichtlich noch nicht alle mitgemacht haben – das Licht war nur teilweise wieder angegangen. Achim sprüht vor Ideen und setzt diese immer sofort um, er singt, reimt, zaubert oder schauspielert. So schlüpft er ganz ohne Verkleidungsaufwand in die Rolle eines Kätzchens, huscht wie es durch den Schnee oder räkelt sich wohligh am Kamin. Er versucht sich gemeinsam mit den Kindern vorzustellen, was sich unter der weißen Schneedecke verbirgt. Manchmal ist ihm in seiner Kreativität der Vorrat an Gegenständen behilflich, der sich in seinen riesigen Hosentaschen verbirgt. Bei Bedarf zieht er daraus die Ratsche hervor, mit deren Signal er den Theatervorhang öffnen und schließen kann. Oder einen Schwamm, um sich die Tränen abzuwischen (Folge eins). In Folge elf regt sowohl die Maschine, die alles zaubert, was man sich nur wünschen kann, als auch die zahlreichen Schnüre, die bestimmte Mechanismen auslösen, die Vorstellungskraft der Kinder an. Sie werden von Achim dazu aufgefordert, Bilder von Häusern zu malen.

- Interaktivität

Beispiele für interaktive Elemente finden sich in beiden Sendungen. In Folge eins werden die Zuschauer passend zum Thema aufgefordert, ein Bild von ihrem eigenen Haus zu malen und von den Eltern an die Redaktion schicken zu lassen. Namentlich werden von Kindern gebastelte und eingesandte Häuser in Folge elf vorgestellt und zum Ausprobieren der Zaubermaschine verwendet.

- Kompensation

Der Brummkreisel ist bei allem Spaß und aller Phantasie nie hektisch und laut (siehe auch „Gestaltungsmittel“). Wenn sich Achim nach einem nervenraubenden Gespräch mit Kunibert auf einen Hocker fallen lässt und ankündigt, dass er sich nun erst einmal ausruhen müsse und auch wirklich die Augen schließt, ist das als kompensatorisches Moment zu verstehen. Außerdem ist die Ruhe, mit der er spricht und seine dennoch lustigen Aktionen durchführt, dazu zu zählen.

- Gewalt

Dieser Gesichtspunkt spielt absolut keine Rolle im Brummkreisel.

- Globalisierung, Internationalisierung, Regionalisierung

Es handelt sich um eine Sendereihe, die völlig unabhängig von der Kategorie Globalisierung zu sehen ist. Zum einen fällt ihre Entstehungszeit in die Vorglobalisierungsära und zum zweiten ist ihr Inhalt auf das Herstellungsland zugeschnitten. Es kann nicht abschließend beurteilt werden, ob die Zeichentrickfilme aus dem osteuropäischen Ausland stammen. Regionale Aspekte und Blicke ins Ausland spielen keine Rolle.

- Kommerzialisierung

In der Sendung wird weder zum Kauf bestimmter Produkte aufgerufen noch für diese geworben, auch nicht indirekt, indem bestimmte Leistungen von Zuschauerkindern, die beispielsweise ein Bild eingeschickt haben, mit einer Spielsache belohnt werden.

- Spaß, Entspannung, Spannung, Escape-Funktion

Lustige Elemente sind in den beiden Folgen sowohl auf der sprachlichen, der darstellerischen und inhaltlichen Ebene vorhanden. Auch spannende Momente fehlen nicht, zum Beispiel wenn sich Achim vor den unbekanntem Geräuschen fürchtet und ankündigt, sich nun einfach umzudrehen und nachzusehen, oder wenn Kunibert damit angibt, mal wieder eine tolle Idee zu haben. Beispiele für verbalen Spaß sind unter anderem in Folge eins das Quatschgedicht, in dem Achim den gesamten Hausbau auf den Kopf stellt: „... am Abend kräht der Wasserhahn, der Fahrstuhl fährt als Straßenbahn, und überall brennt schwarzes Licht, das könnt Ihr glauben oder nicht.“ Neben Achims Grimassen sind Szenen zum Lachen, in denen er sich mit einem Schwamm kurz über die Augen wischt, aus dem beim Auswringen ein halber Liter Wasser zum Vorschein kommt, oder in denen er um einen Film zu zeigen eine Filmrolle aus der Hosentasche zieht. Auch die Missverständnisse zwischen den beiden kitzeln die Lachmuskeln der Kinder. In Folge eins geht es in Zusammenhang mit dem Thema Hausbau auch darum, aus Wörtern einen Satz zu bauen. Achims Beispielsatz „Ich baue ein Haus“ löst bei Kunibert Empörung aus, da er den Satz wörtlich nimmt und entgegnet: „Nein, ich baue ein Haus.“ Generell ist Kuniberts Art, sich wichtig zu nehmen, humorvoll. Auch in Folge elf sorgen die „Regentrockenmaschine“ und die Panne beim Vorhangöffnen für Spaß.

- Kontextualisierung

Sowohl die Themen, die im Brummkreisel angesprochen werden, als auch Figuren und Darstellungsformen sind den zuschauenden Kindern aus ihrem kulturellen Umfeld bekannt.

- Gestaltungsräume schaffen

Auch dieses Kriterium ist für die Bewertung der Sendung ungeeignet, da gerade Kinder in der DDR in geringerem Umfang mit der postmodernen Gesellschaft konfrontiert waren.

- Kinder oder Erwachsene

Bei den beiden Protagonisten der Sendung handelt es sich um den jungen Erwachsenen Achim und um den Erwachsenen Kunibert. Achim orientiert sein Verhalten wie bereits beschrieben stark an dem der Zielgruppe und vermeidet bewusst oberlehrerisches Gehabe. Kunibert – „er ist auch schnell eingeschnappt, kommt aber dennoch sehr sympathisch rüber“ (Kuboth 2004, S. 1) – relativiert mit seinem Verhalten das Bild des perfekten Erwachsenen.

Zu kritisieren ist, dass in den Realfilmbeiträgen der beiden Folgen keine Kinder zu sehen sind. In den Trickfilmen spielen entweder Phantasiegestalten oder Tiere.

- Geschlechterdarstellung

Neben den zwei männlichen Hauptpersonen Achim und Kunibert ist in Folge eins mit dem Strohalm aus dem Zeichentrickfilm lediglich eine Figur zu sehen, die der Kleidung zufolge weiblichen Geschlechts sein soll. In ihrem „Dasein für andere“ (siehe S. 90) – in der Wohngemeinschaft mit dem Bastschuh und der Blase ist sie für das Kochen zuständig und übernimmt die Funktion der Vernünftigen, die ständig nach den anderen sehen muss – erfüllt sie weibliche Geschlechtsstereotypen. Das Verhalten von Achim kann nicht als typisch männlich bezeichnet werden. Dem widersprechen beispielsweise die Szenen aus Folge eins, in denen Achim traurige Gesichter zieht und sich vor den unbekanntem Geräuschen fürchtet. Er zeigt jede Menge Gefühle, ein Bereich, der üblicherweise Frauen zugeschrieben wird. Kuniberts Eigenwille als typisch männlich zu interpretieren, erscheint vor dem Hintergrund der pädagogischen Intention der Sendung und in Zusammenhang der Personenkonstellation als überzogen. Nur in Folge elf spielt im Realfilm eine Frau in einer unwesentlichen Nebenrolle mit.

c) Zusammenfassung und Abgleichung mit dem damit verbundenen Programmziel

Interviewpartnerin 09, die von sich sagt, dass sie immer noch abenteuerlustig ist und immer noch wie in ihrer eigenen Kindheit nach neuen Wegen sucht, möchte in ihrem Programm verschiedene Handlungsmöglichkeiten vorstellen und Kinder dadurch ermutigen, ihren eigenen Weg zu suchen und zu wagen. Das Grundmuster ihres Programms, in dem die beiden Protagonisten ein und dieselbe Aufgabe immer ganz unterschiedlich anpacken, erscheint nach der Untersuchung von zwei Sendungsfolgen dazu geeignet, dieses Ziel zu erfüllen. Die Abenteuerlust der Redakteurin spiegelt sich in der Unkonventionalität der Figur Kunibert wieder. Dieser zeigt den Kindern mit seinen Ideen Alternativen zum herkömmlichen, üblichen Weg auf, der von Achim anhand von Realfilmen, Liedern und Darbietungen im Studio vorgestellt wird. Auf diese Weise fordert der Zwerg die Kinder heraus, sich selbst eine bessere Vorgehensweise auszudenken. Zu keinem Zeitpunkt wirkt die Zielsetzung, die altersgemäß aufbereitet ist, aufdringlich. „Nebenbei“ gelingt auch die Vermittlung von Wissenswertem. Die Gründe dafür liegen in dem Magazincharakter der Sendung, der Abwechslung bietet, aber keine Verwirrung stiftet, dem „dramaturgischen roten Faden“ in der Person von Achim, der sich auf die Ebene der Kinder begibt, sie im übertragenen Sinn an die Hand nimmt und einbezieht sowie an der für Kinder in diesem Alter sehr wichtigen Thematisierung der emotionalen Ebene. Realitätsbezug sowie phantasieanregende, humorvolle und spannende Elemente sind in der Sendung ausgewogen kombiniert. Positiv hervorzuheben ist des Weiteren, dass die Sendung Raum für

Interaktivität und Kompensation bietet. Auch die gestalterischen Mittel werden mit Augenmaß und stets zur Unterstützung der inhaltlichen Aussage eingesetzt, so dass weder Hektik noch Langeweile aufkommt. Zu kritisieren ist allerdings die Tatsache, dass Kinder selbst nicht in Erscheinung treten und ausschließlich Männer die Hauptrollen spielen.

Kunibert lässt sich von seinem Weg nicht abbringen – trotz des Einspruchs von Achim gibt er weder sein Projekt auf, mit dem Bauen zu beginnen, obwohl er noch nicht weiß, was es werden soll (Folge eins), noch lässt er sich von Achims Bemerkung beeindrucken, dass die zahlreichen Schnüre, die in seiner Wohnung von der Decke hängen, verwirrend sind (Folge elf). An diesen zwei Beispielen wird deutlich, was die Redakteurin darunter versteht, Kinder in ihren Ich zu bestärken. Sie selbst hatte in ihrer eigenen Kindheit immer versucht, ihre Vorstellungen durchzusetzen und war von ihren Eltern darin unterstützt worden. Auch in Konflikten mit ihren Eltern selbst ließ sie in ihrem Bemühen, ihren Willen zu realisieren, nicht nach.

7.2.3 Signal

a) Faktensammlung

DFF; Studiosendung mit Publikum; Erstaussstrahlung 1984; sonntags, 10 Uhr bis 10.45 Uhr, vierteljährlich; mindestens zwölf Folgen¹⁵; Pioniere im Alter von acht bis zwölf Jahren

b) Analyse

- Inhaltsangabe und pädagogische Intention (Thematik)

Zielsetzung des publizistischen Programms ist es, „dem Singen in der Pioniergruppe neuen Auftrieb“ (Stock 1998, S. 97) zu geben. „Dabei geht es nicht vorrangig um den gepflegten Chorgesang, vielmehr geht es darum, die Begeisterung zum Singen entwickeln zu helfen, zu vermitteln, daß Singen froh und glücklich macht, daß Lieder beim Kämpfen helfen, daß sie Ausdruck von Freude und Leid, von Freundschaft und Solidarität, von der Sehnsucht und dem Willen nach Frieden sind. Wir wollen den Pionierkollektiven helfen, singend die Welt, das Leben und sich selbst zu entdecken“ (Manuskript „Signal“ 1984, S. 2; vgl. auch Kohlsdorf 1998, S. 138). Ausgehend von dieser Zielformulierung kann Signal als typische Pioniersendung bezeichnet werden: Einflussnahme auf die aktive Freizeitgestaltung im Sinne der Pionierorganisation, Mobilität, Operativität, von Pionieren für Pioniere gestaltet, Aufforderung und Motivation zu musischer Betätigung (siehe S. 77). Auch die ideologisch besetzten Formulierungen „beim Kämpfen helfen“ und „Solidarität“ deuten darauf hin, dass insbesondere publizistische Sendungen des Kinderfernsehens als Medium zur Verbreitung und Unterstützung staatlicher Erziehungsziele begriffen und gestaltet wurden. Im zweiten Satz des Zitats

¹⁵ Eine genauere Angabe konnte auch das Deutsche Rundfunkarchiv in Potsdam-Babelsberg nicht machen.

kommt klar die Absicht zum Ausdruck, den Pionierkollektiven in ihren Anliegen zur Seite zu stehen.

Das Singen spielte in der staatlichen Erziehungsideologie eine besondere Rolle. „Fröhlich sein und singen“ lautete die Devise für die heranwachsende Generation analog einem bekannten Pionierlied und dem Titel der führenden Kinderzeitschrift“ (Stock 1998, S. 96). Auch im Kinderfernsehen des ersten Jahrzehnts waren Musik und Lieder allgegenwärtig. Und als die führenden staatlichen Erziehungsverantwortlichen den Eindruck hatten, es werde nicht mehr genug gesungen, rief die FDJ eine Singbewegung ins Leben. In Zusammenhang damit ist Signal zu sehen, dessen Ziel mit allen Mitteln, die „eine emotional wirksame Sendung mit dem o.g. Anliegen“ (Manuskript „Signal“ 1984, S. 2) ausmachen, erreicht werden soll. Genannt werden: „Anregungen, Tips, Hinweise vielfältiger Art, wie z.B. zur Liedauswahl, zur möglichen Form des Liedlernens und -singens, das offene Singen, das Chorlied, die Instrumentalmusik und der Tanz“ (ebd.). Dementsprechend sind die Signal-Folgen vier und fünf gestaltet, die für die Programmstudie untersucht wurden. Die vierte Folge wurde am 9.12.1984 aus dem Haus der Kultur in Gera übertragen. In Studio B des DFF in Berlin-Adlershof entstand Folge fünf, die am 24.03.1985 ausgestrahlt wurde.

Die Lieder aus den Sendungen wurden in eigenen Liedheften sowie in der „Frösi“ abgedruckt. Dies stellt ein schönes Beispiel für die Vernetzung der staatlichen Erziehungsinstitutionen dar: Pionierorganisation, elektronische und gedruckte Medien partizipieren mit Hilfe der ihnen spezifischen Möglichkeiten an einem gemeinsamen Ziel (siehe S. 59). Eine ähnliche Absicht wie Signal, „die vielen musisch veranlagten Talente zu fördern, Kinder anzuregen, ihnen nachzueifern, sie emotional zu sensibilisieren“ (Kohlsdorf 1998, S. 138), verfolgten auch Sendereihen wie „Luftballon“ und „Talentebude“ sowie Musiksendungen, Eisrevuen und Estraden.¹⁶

- Statistisch-morphologische Analyse (Gestaltungsmittel)

- Kameraeinstellung und -bewegung

Gängige Kameraeinstellungen wie Totale, Halbtotale, Nah- oder Halbnahaufnahme wechseln einander ab, wobei von einer Übereinstimmung zwischen inhaltlichem Geschehen und Kameraeinstellung gesprochen werden kann. So werden beispielsweise Solisten bei ihrem Einsatz mit Nahaufnahmen in Szene gesetzt und Tanzeinlagen mit einem Wechsel von Totalen und halbnahen Einstellungen dargeboten. Kameraschwenks und -zooms kommen eher sparsam zum Einsatz und wenn, dann in sehr getragenen Tempo, so dass insgesamt ein ruhiges Bild entsteht. Dieser Eindruck wird auch durch die Länge der Einstellungen unterstützt. Ausnah-

¹⁶ Unter „Estraden“ wurden in der ehemaligen DDR volkstümliche künstlerische Veranstaltungen verstanden.

men bilden die Tanzeinlagen, bei denen die Kamera mitunter zügig einem Tanzpaar folgt. Gegenüber Folge vier ist in Folge fünf eine veränderte Grundposition der Kamera zu beobachten. Bei Totalen auf das Studio steht die Kamera der Kindertribüne nicht mehr frontal gegenüber, sondern ist seitlich hinter einer Sitzreihe positioniert, wodurch das Studio voller wirkt.

- Kulisse und Beleuchtung

Die Kulisse besteht aus einer braunen Rückwand, die am unteren Rand von flügel- oder blattartigen Gebilden in blauer, grüner und gelber Pastellfarbe unterbrochen wird. Davor sitzen auf einer dreistufigen Tribüne die Studiokinder und in ihrer Mitte die Band. Die klatschenden und schunkelnden Kinder sowie die Band sind somit Bestandteil der Kulisse, wenn die davor liegende Fläche zur Bühne für Tänzer wird. Insgesamt kann die Kulisse als nicht sehr aufwändig gestaltet, ja als langweilig bewertet werden. Die Beleuchtung ist immer gleich.

- Sprache und Geräusche

Die Moderatoren Michaela Schneider und Holger Kapp sowie ihre Interviewpartner sind die einzigen Personen, die in der Sendung das Wort ergreifen. Der überwiegende Teil der Moderationen sind als Dialog zwischen den beiden jungen Erwachsenen gestaltet, manchmal als Frage-Antwort- oder Ratespiel. Dabei bedienen sie sich in den überwiegenden Fällen einer förmlichen Sprache. Holgers steife Begrüßungsformel wiederholt sich fast wörtlich in beiden Folgen: „Einen schönen guten Morgen Euch zu Hause am Bildschirm mit dem vierten Signal des Kinderfernsehens. ... Nach der letzten Sendung haben uns wieder viele geschrieben und wir werden natürlich bemüht sein, Eure Wünsche und Vorstellungen zu berücksichtigen.“ Als geschraubt können ebenso Holgers Ankündigung und Michaelas Verabschiedung der auftretenden Gruppen bezeichnet werden (Folge vier): „Und jetzt empfangen wir hier in Gera Grüße aus dem Harz, die ‚Harzer Folkloristen‘ mit einer zünftigen Hirtenmusik.“; „Wir bedanken uns recht herzlich bei den Folkloristen aus der bunten Stadt am Harz, aus Wernigerode.“

Auch die Redebeiträge der Kinder und Jugendlichen in den Interviews wirken einstudiert – ein Eindruck, der sich bei Durchsicht des Sendungsmanuskripts bestätigt – und vermitteln somit wenig Lebendigkeit. Ziel der vorgefertigten Fragen ist es, möglichst viele Informationen zu transportieren wie im folgenden Beispiel aus Folge eins. Michaela: „Ihr tragt sicher zu Recht einen recht funkelnden Namen, den Namen ‚Brillant‘. Was verbirgt sich dahinter?“, Tänzerin: „Also wir sind 180 Mitglieder, davon Kinder, Junioren und Senioren und im November haben wir erst wieder 27 neue Paare aufgenommen. Und in Gera gibt es auch noch eine andere Tanzmöglichkeit, zum Beispiel im ‚Club der jungen Sportler‘.“ Bei dieser Beurteilung bleibt nicht unberücksichtigt, dass Dialoge in Livesendungen grundsätzlich geplant

werden müssen, insbesondere solche mit Kindern und Jugendlichen. Allerdings sollte die Persönlichkeit der Interviewperson durch die Absprachen nicht völlig verdeckt werden. Immerhin sind einzelne Bemühungen der Moderatoren festzustellen, ihr Vokabular im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen umgangssprachlicher und somit altersgemäßer zu gestalten; anstatt „tanzen“ sagt Holger beispielsweise „tschappern“.

„Singt mit uns!“ beziehungsweise „Singt und tanzt mit uns!“ ist ein in jeder Sendung wiederkehrendes sprachliches Ritual. Geräusche oder Jingles werden nicht verwendet.

- Musik

Musik spielt in einer Sendung, die für das Singen begeistern möchte, naturgemäß eine bedeutende Rolle. Ihre Funktion besteht in der Unterstützung des Gesangs und des Tanzes. Nur vereinzelt stehen die Musik oder das Musizieren selbst im Mittelpunkt, zum Beispiel dann, wenn ein außergewöhnliches Musikinstrument vorgestellt wird. In Folge vier spielt Holger auf einer Maultrommel und die „Harzer Folkloristen“ führen das Birkenblattblasen vor. Die Musik stammt entweder von der Band, vom Tonband oder von auftretenden Gruppen. Musizierende Kinder kamen in den beiden Signal-Folgen nicht vor.

- Montage

Es werden keine speziellen Montagetechniken verwendet.

- Abgleichung medien-spezifische Präsentationsformen – kognitive Entwicklung/„visual literacy“

Die Phase der konkreten Operationen (sieben bis elf Jahre), in der sich die Zielgruppe von Signal befindet, ist dadurch gekennzeichnet, „dass der Heranwachsende jetzt die Gesamtheit eines konkreten Systems erfassen kann; die anschaulichen Beziehungen eines Systems werden gruppiert, die einfache Wenn-Dann-Beziehung steht nicht mehr im Vordergrund“ (Sturm 1980, S. 17). Die von der Sendung angestrebte Altersgruppe ist demzufolge leicht in der Lage, die Botschaft, Pioniere sollen wieder mehr singen, und die politischen Stellungnahmen zu verstehen. Die medien-spezifischen Präsentationsformen überfordern die Kinder nicht, sie könnten im Gegenteil noch abwechslungsreicher gestaltet und die Sprache noch stärker auf sie abgestimmt sein, um Langeweile zu vermeiden und die Lust am Zuschauen zu erhöhen.

- Inhaltsanalyse (Darstellungsweise)

- Dramaturgie/Eigensinn der Rezipienten

Die dramaturgische Aufbereitung des Sendungszieles besteht schwerpunktmäßig in der Darbietung von Liedern durch die im Studio anwesenden Kinderchöre und dem damit verbundenen Aufforderungscharakter. In Folge vier handelt es sich bei zehn von insgesamt 20 zu unterscheidenden Sendungselementen um Liedbeiträge; viermal wird getanzt und einmal musi-

ziert. Demgegenüber greifen die Moderatoren lediglich fünfmal zum Mikro. Noch deutlicher wird dies in Folge fünf: 14 Liedbeiträge werden von sieben anderen Auftritten umrahmt. Die singenden, agierenden und fröhlichen Studiokinder sollen den zuschauenden Kindern Lust zum Mitsingen und Singen machen. Darüber hinaus fordern die Moderatoren immer wieder dazu auf, zum Beispiel durch die immer wiederkehrende Formel „Singt und tanzt mit uns!“. Verknüpft damit werden Aufbruchsstimmung, Mobilität und Aktivität, zum Beispiel von Michaela in Folge fünf: „Heute wollen wir mit vollen Pustbacken in den Frühling marschieren und das natürlich mit ganz tollen Liedern und einer prima Stimmung. Jetzt geb’ ich gleich das Startsignal, Achtung, „Singt mit uns!““ Und auch am Ende der Sendung heißt es: „Das war’s für heute. Singt wo Ihr könnt, Ihr wisst ja schon, Gelegenheiten gibt es genug.“ Das Einstudieren von Liedern, Tipps, „wie man die Gruppe zum Singen bringt“ (Michaela, Folge fünf), Interviews, die auf die Information über Sing- und Tanzmöglichkeiten abzielen, und Mitmachlieder, bei denen der Text durch Gesten und Bewegungen veranschaulicht wird (zum Beispiel „Meine Oma hat geschrieben, dass sie kommt“, Folge vier) sind weitere Sendungselemente. Für Abwechslung sorgen Musik, Tanz und Show, zum Beispiel durch den Tanzkreis „Brillant“ in Folge vier, und die Präsentation von wenig bekannten Musikinstrumenten. Die inhaltliche Bandbreite umfasst Kinderlieder („Omnibuslied“, Folge fünf), Volkslieder („Hoch oben im Harz“, Folge vier) sowie Pionierlieder („Wie ist ein Pionier?“, Folge vier), die eindeutige politische Botschaften transportieren, zum Beispiel: „Wir haben ein Wanderprogramm beschlossen und besuchen die Schlösser und die alten Genossen. Wir feiern mehrmals Geburtstag im Jahr und wissen genau, wer Ernst Thälmann war. So sind wir, so ist ein Pionier, jawohl!“ Darüber hinaus werden Pionieraufträge unterstützt und aktuelle politische Themen aufgegriffen. So wird in Folge vier mit dem Lied „Hände weg von Nicaragua“ Bezug auf die Unterstützung der Contra-Rebellen durch die USA gegen das sandinistische Regime Daniel Ortegas genommen. In Folge fünf steht gemäß dem Pionierauftrag „Folgt dem Weg der roten Fahne! Auf den Spuren der Befreier!“ die Befreiung Berlins vom Faschismus durch die sowjetischen Brüder auf dem Programm. Dieses Thema wird mit den Liedern „Ich trage eine Fahne“ und „Roter Stern“ umrahmt. In der Ostberliner Signal-Sendung spielt auch die Jahreszeit eine Rolle („Der Winter ist vergangen“).

Insgesamt kann von einer gleichförmigen Dramaturgie gesprochen werden, da der Ablauf ohne Höhepunkt konzipiert ist. Sie ist nicht dazu geeignet, die agierenden Personen als fühlende Menschen zu zeigen, so wie es Bachmair unter dem Kriterium „Eigensinn der Rezipienten“ fordert. Die interviewten Kinder und Jugendlichen geben einstudierte Informationen

wieder und sprechen nicht über ihren individuellen Bezug zum Singen oder Tanzen, zum Beispiel darüber, was sie daran freut oder wie sie dazu gekommen sind.

- Lernprozesse

- Information, kognitive Lernprozesse

Großen Wert wird auf Informationen über Sing- und Tanzmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche gelegt. In den Interviews mit den jungen Akteuren weisen diese daraufhin, an welche Einrichtungen man sich wenden muss, zum Beispiel Pionier- oder Clubhäuser, wenn man sich für Chorgesang oder Paartanz interessiert. In Fußtiteln wird vermerkt, wenn ein Lied in der „Frösi“ abgedruckt ist (zum Beispiel „Liedempfehlung FRÖSI 11/84“). Informiert wird auch über Veranstaltungen der Pionierorganisation, so finden zum Beispiel das bevorstehende Pfingsttreffen und das Parlament der FDJ Erwähnung in Folge fünf. Lernprozesse beziehen sich in Signal des Weiteren auf das Einstudieren von Liedern und das Kennenlernen außergewöhnlicher Instrumente. Während die Kinder des Tanzkreises „Brillant“ in Folge vier einen „Jive“ darbieten, unterlegt Holger die Aufführung aus dem Off mit Wissenswertem über den Tanz aus Südamerika.

- soziale Lernprozesse, Orientierung, sich vergewissern, Persönlichkeitsentwicklung, Eigensinn der Welt

Wie in der Inhaltsangabe beschrieben, ist Signal als politische Sendung aufzufassen, als Medium zur Verbreitung staatlich festgelegter Erziehungsideen. Die Solidaritätsbekundung mit den Sandinisten in Nicaragua oder die Betonung der Freundschaft mit der Sowjetunion sind eindeutige politische Botschaften. Insofern wird den zuschauenden Kindern in gewissem Sinne durchaus Orientierung auf politisch, weltanschaulicher Ebene geboten beziehungsweise entstehen keine Räume der Unsicherheit oder Leere wie in einer Risikogesellschaft (vgl. Bachmair 1997/b); im Gegenteil, das staatliche System nutzt jede Gelegenheit, Denken und Handeln in die von ihm gewünschte Richtung zu lenken. Alle an der Sendung beteiligten Kinder und Jugendliche sind für die zuschauenden Kinder Vorbilder in ihrem Engagement in den verschiedenen Chören und Tanzensembles, in ihrem Mitwirken in der Pionierorganisation. Sie sollen die Zufriedenheit und Erfüllung derjenigen zeigen, die sich einbringen. In den Pionierliedern wird normativ zum Ausdruck gebracht, wie ein richtiger Pionier, eine sozialistische Persönlichkeit, zu sein hat (siehe „Dramaturgie/Eigensinn der Rezipienten“). Orientierung im Hinblick auf die Welt der Gefühle, der Bildung der Persönlichkeit oder altersgemäßer Entwicklungsaufgaben bietet die Sendung nicht.

-Realitätsbezug

Die Sendung bezieht sich auf das Pionierdasein der Kinder und somit auf einen real existierenden Lebensbereich. Allerdings entsprach die Tatsache, dass die zuschauenden Kinder selbstverständlich als Pioniermitglieder angesprochen werden, nicht den tatsächlichen Verhältnissen, da es zu allen Zeiten Kinder gab, die sich der Organisation nicht anschlossen.

- Phantasie

Insgesamt betrachtet enthält Signal wenige bis keine phantasievollen Elemente, wobei natürlich berücksichtigt werden muss, dass es sich um eine publizistische und nicht um eine fiktionale Sendereihe handelt. In Folge fünf sind in Verbindung mit dem Lied von der „Leipz’ger Messe“ zwei Versuche zu verzeichnen, die Phantasie der Kinder anzuregen. Zum einen improvisiert Holger eine gereimte Moderation – aus dem Sendungsmanuskript geht hervor, dass er dies immer mal wieder tut – und kann damit Vorbild für die Zuschauer sein, ihrer Sprachphantasie freien Lauf zu lassen. Nach dem Lied regt er die Kinder dazu an, sich beliebige weitere Gegenstände einfallen zu lassen, die sie von der Messe mitbringen möchten. Gleichzeitig sollen sie sich die dazu passenden Bewegungen ausdenken, die während des Singens ausgeführt werden. Die Kinder können sich auch kreativ betätigen, indem sie ihre Liedwünsche und Vorstellungen an die Redaktion senden. In Folge vier wird ein Liedbeitrag mit inhaltlich passenden Epigrammen (Zeichnungen) unterlegt, die abwechselnd zum Chor eingeblendet werden. An die Kinder ergeht aber keine Aufforderung, ähnliche Illustrationen für andere Lieder herzustellen.

- Interaktivität

Alle Zuschauer können sich mit ihren Liedwünschen per Post an die Redaktion wenden. Kritisch ist dabei zu bemerken, dass in keiner der beiden Folgen das stets zu Sendungsbeginn angekündigte Vorhaben, „die Wünsche und Vorstellungen zu erfüllen“ realisiert wird; zumindest wird nicht darauf hingewiesen. Es wird auch nicht thematisiert, welche Anregungen und Mitteilungen eingegangen sind. Kinder, die sich beteiligt haben, werden auf diese Weise dupliert und nicht ernst genommen. Grundsätzlich kann die Aussicht, als Mitglied eines Pionierchors oder Tanzensembles auch einmal in Signal aufzutreten und somit die Sendung konkret mitzugestalten, ein nicht zu unterschätzender Anreiz für die Sing- und Tanzbemühungen darstellen.

- Kompensation

Die gesamte Atmosphäre der Sendung macht es nicht erforderlich, Räume der Stille und Bedächtigkeit zu bieten. Sie ist weder schnell noch bunt und laut. Es besteht eher die Gefahr, dass es den Kindern während der Lieder langweilig wird.

- Gewalt

Diese Kategorie spielt in dieser Sendereihe keine Rolle.

- Globalisierung, Internationalisierung, Regionalisierung

Signal ist eine Sendung, von der und für die DDR gemacht. Die Kategorie „Globalisierung“ spielt von daher keine Rolle. Von Bedeutung sind dagegen „Internationalisierung“ und „Regionalisierung“. Der von der DDR gepflegte Schulterschluss mit den sozialistischen Bruderländern findet auch in Signal seinen Ausdruck. Beispiele hierfür sind die bereits erwähnte Stellungnahme zur Situation in Nicaragua, die Thematisierung grenzüberschreitender Freundschaftsbeziehungen (zum Beispiel zwischen den Chören der Pionierhäuser Gera und Sliven in Bulgarien in Folge vier) sowie die zahlreichen Freundschaftsbekundungen an die Adresse der Sowjetunion. So heißt es im Lied „tschim, tschim ...“ in Folge vier: „Moskau, Riga, Tula und auch Leningrad, daher kommen Briefe für uns jeden Tag. Daß die Freundschaft immer uns vereint, Leninpioniere sind für uns der beste Freund.“ Es gehört auch zum Konzept von Signal, jede Folge von einem anderen Ort auszustrahlen und dabei regionale Traditionen und Bräuche aufzugreifen. Entsprechend treten in der Sendung aus Gera die „Harzer Folkloristen“ auf und in Berlin der Omnibuschor, der unter anderem auf berlinerisch singt, sowie die Kindertanzgruppe des „Hermann-Dunker-Ensembles“, die ein typisches Berliner „Zille-Bild“ aufführt. Zusammenfassend ist es als positiv zu bewerten, dass in Signal der Blick einerseits auf das eigene Land und andererseits auch auf fremde Länder gerichtet wird, wengleich entsprechend der politisch-ideologischen Anschauung nur sozialistische und kommunistische Länder in Frage kommen.

- Kommerzialisierung

Dieser Gesichtspunkt spielt in Signal und anderen Pioniersendungen keine Rolle.

- Spaß, Entspannung, Spannung, Escape-Funktion

Insbesondere die Mitmachlieder und die lustigen Texte einzelner Lieder sorgen bei den Kindern für Spaß und Unterhaltung und eröffnen ihnen die Möglichkeit, vom Alltag abzuschalten. Auch das Moderatorenpaar ist bemüht, seine Dialoge lustig zu gestalten, was – wie bereits unter „Sprache und Geräusche“ geschildert – nicht immer gelingt. Ein Beispiel für einen erfolgreichen Versuch ist das Wortspiel mit der Maultrommel in Folge vier: Holger: „Michaela, was ist eine Maultrommel?“, Michaela: „Also eine Maultrommel ist eine Trommel im M..., na so etwas!“ In anderen Szenen soll der Spaß geradezu vorgeschrieben werden, zum Beispiel wenn sich die Sängerin der „Harzer Folkloristen“ in Folge vier mit folgenden Worten an die Kinder wendet: „Das ist das Zwischenspiel zur zweiten Strophe und nun steht Ihr mal dazu auf und schunkelt dabei. Das macht Spaß. Einmal in der Woche Sport.“ Auch das Lied

„Mal ausgelassen sein“ in Folge fünf beleuchtet den Spaß eher von der Metaebene: „Lernen ist die erste Pflicht, das sieht wohl jeder ein, keiner von uns Pionieren möchte Schlusslicht sein. Doch manchmal hab’ ich das Gefühl, es stimmt mit mir was nicht, denn ich besteh’ doch nicht allein aus Ehrgefühl und Pflicht. Mal ausgelassen sein und sich vor Lachen biegen, mal in das Blaue sehn’ und auf der Wiese liegen, mal wagen was das Zeug hält, ... dann könnt Ihr mir wieder mit den ernstesten Dingen kommen ...“ Elemente der Spannung sind in Signal nicht vorhanden.

- Kontextualisierung

Es besteht keine Notwendigkeit, den zuschauenden Kindern Hilfen beim Entschlüsseln der Sendung anzubieten, da es sich bei Signal um eine Sendung handelt, die politisch und kulturell völlig in den Erfahrungskontext der Kinder eingebunden ist.

- Gestaltungsräume schaffen

Auch dieses Kriterium bezieht sich auf die postmoderne Gesellschaft und ist somit nicht direkt auf die Situation der DDR anwendbar.

- Kinder oder Erwachsene

Die Studiokinder, die Chören und Tanzgruppen angehören, sind ungefähr im Alter der Zielgruppe der Sendung. Der Singclub „manifest“ der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ in Potsdam, der in jeder Sendung mit dabei ist, umfasst Jugendliche und junge Erwachsene. Auch bei dem Moderatorenpaar Michaela Schneider und Holger Kapp handelt es sich um „manifest“-Mitglieder. Sie wechseln zwischen ihren Rollen als Moderatoren und Sänger beziehungsweise Musiker. Die Studiokinder sind gleichzeitig Akteure und Zuschauer. Sie treten auf als Sänger und Tänzer; gleichzeitig bilden sie das Publikum, indem sie die Auftritte der anderen Chöre beklatschen, die neben ihnen sitzen. Immer wieder stehen einzelne Kinder mit der Darbietung eines Solostücks im Mittelpunkt; sie stehen dann an exponierter Stelle vor ihrem Chor. Den Ton geben, wie unter dem Punkt „Sprache“ bereits angedeutet, allerdings junge Erwachsene an und Kinder reden nur dann, wenn sie gefragt werden. An beiden Sendungen nehmen mit den „Harzer Folkloristen“ in Folge vier sowie mit Musikredakteur Manfred Heilmann und Graphiker Gerhard Vontra, beides Mitarbeiter der Zeitschrift „Frösi“, die in Folge fünf interviewt werden, weitere Erwachsene teil. Letzterer ist während der gesamten Sendung immer mal wieder am Bildrande dabei zu beobachten, wie er Szenen der Sendung zeichnerisch festhält.

- Geschlechterdarstellung

Ein quantitativer oder qualitativer Unterschied in der Darstellung der Geschlechter, sowohl bei den Kindern als auch bei den jungen Erwachsenen, ist nicht festzustellen.

c) Zusammenfassung und Abgleichung mit dem damit verbundenen Programmziel

In dem staatlichen Erziehungsziel, dass Kinder und Jugendliche wieder mehr singen sollen, erkannte Redakteur 19 eines seiner Hobbys aus Kindertagen. „... also ich habe immer gerne gesungen und habe da auch viel in der Richtung gemacht, ich hatte Ihnen das alles schon erzählt“ (190542, 543). Er hat als Kind „...sehr gerne gesungen, obwohl ich nie Noten gelernt habe, die kann ich bis heute nicht, aber gesungen habe ich immer gerne. In der Familie wurde auch gesungen“ (190047, 48) sowie im Schul- und Kirchenchor. Somit greift er das Programmziel gerne auf und realisiert es mit Signal. Bei dem Ergebnis handelt es sich aber nicht wirklich um eine lustige Sing- und Musiksendung zur Förderung des musischen Ausdrucks, sondern um ein Instrument zur Verbreitung der Staatsideologie, das das Lied als Methode benutzt. Insofern ist festzustellen, dass das aus der Kindheit herrührende Ziel des Redakteurs, Kinder zum Singen zu animieren, nur Mittel zu dem Zweck ist, eine politische Sendung zu produzieren, die zudem nur mit einigen Einschränkungen als gelungen bewertet werden kann. Die Kritikpunkte beziehen sich vor allem auf die Dramaturgie und die Gestaltungsmittel der Sendung. Letztere sind in Anbetracht des Alters der Zielgruppe zu zurückhaltend verwendet. Mehr Abwechslung sowohl bei den Kameraeinstellungen und Montagetechniken als auch bei der Beleuchtung sowie mehr Kreativität und Farbe bei der Kulisse hätten mitnichten die Aufnahmefähigkeit der Kinder gestört; im Gegenteil, sie hätten geholfen, manch dramaturgische Länge zu überbrücken. Zu brav wirken auch der steife Sprachstil der Moderatoren und das Aufsagen einstudierter Antworten durch die Kinder. Bei der Musik, die in dieser Sendung ja nicht nur Gestaltungsmittel ist, sondern zum inhaltlichen Konzept gehört, hätte der ein oder andere aktuelle Popsong die Attraktivität der Sendung mit Sicherheit deutlich gesteigert. Wichtiger noch aber als die gestalterischen Mittel ist die Dramaturgie. Zwar sind auch Elemente wie Mitmachlieder oder das Einstudieren von Liedern enthalten, überwiegend werden aber Lieder dargeboten, ein Programmpunkt, der eher die jüngeren Kinder der Zielgruppe bei Laune halten dürfte. Auch die Tatsache, dass die Lieder durch unterschiedliche Chöre vorgelesen werden, bringt nicht viel Abwechslung. Meiner Meinung nach fehlt der Sendung ein dramaturgischer Höhepunkt, der Spaß und Spannung aufkommen lässt. An Überheblichkeit grenzt es, wenn zu Beginn jeder Sendung die zahlreich eingegangenen Zuschauerwünsche erwähnt werden, darauf aber in 40 Minuten mit keiner Silbe Bezug genommen wird. Positiv sind die Einbeziehung internationaler und regionaler Aspekte zu bewerten sowie die Tatsache, dass Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gleichermaßen auftreten.

Signal enthält eindeutige politische Botschaften, Kinder werden grundsätzlich als Pioniere adressiert, denen normatives Pionierverhalten eingebläut wird. Es muss an dieser Stelle wohl

nicht weiter ausgeführt werden, dass ein solches Konzept den Grundprinzipien einer freiheitlichen Erziehung hin zu Selbstbestimmung und Mündigkeit entgegensteht und in diesem Kontext auch das an sich durchaus befürwortenswerte Ziel, Kinder zum Singen zu begeistern, als reine Instrumentalisierung entlarvt werden muss.

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Retrospektiv hergestellte Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen in der eigenen Kindheit und der programmatischen Arbeit im Kinderfernsehen

Die Erinnerung an Vorstellungen, Phantasien, Erfahrungen, kurz, an Bildungsprozesse aus der Kindheit, spielt bei der Entwicklung von Programmvorstellungen von Kinderfernsehredakteuren eine bedeutende Rolle. 17 von 21 Befragten nennen insgesamt 37 Einzelziele, die sie in Zusammenhang mit einer Kindheitserfahrung bringen. Aber nicht nur die Zahl der Probanden und Nennungen, auch die Deutlichkeit, mit der die Zusammenhänge gesehen werden, rechtfertigen diese Interpretation. Im Großteil der Fälle wird an Erfahrungen angeknüpft, die für die Probanden positiv besetzt sind. Die Liste der Faktoren, die neben der eigenen Kindheit die Entwicklung von Programmzielen beeinflussen können, ist den Untersuchungsergebnissen zufolge um die Bedeutung der eigenen Kinder der Redakteure zu ergänzen.

In sieben von neun Programmzielkategorien werden Zusammenhänge hergestellt, darunter auch in der eher allgemein gehaltenen Kategorie „Vermittlung von Deutungsmustern und Werten“. Sechs von sieben Probanden, die dieses Ziel auf eigene Erfahrungen beziehen, sehen auch bei anderen, konkreteren Programmzielen einen Zusammenhang zu ihrer Kindheit. Für die vier Befragten, die nicht an Bildungsprozesse ihrer Kindheit anknüpfen, steht „Unterhaltung“ an erster und die Vermittlung allgemeiner Werte an zweiter Stelle. Aus den genannten Tatsachen lässt sich folgern, dass insbesondere solche Redakteure bei der Programmgestaltung aus ihrer Kindheit schöpfen, für die über Unterhaltung und die Vermittlung allgemeiner Werte hinaus prononciert pädagogische Programmziele am wichtigsten sind. Dies könnte im Umkehrschluss bedeuten, dass prononciert pädagogische Programmziele häufig aus der Reflexion von nachhaltigen Kindheitserlebnissen abgeleitet werden. Die Reflexion über eigene Kindheitserfahrungen kann dazu führen, eine Tätigkeit beim Kinderfernsehen anzustreben; die Erinnerung kann aber auch dann initiiert werden, wenn Redakteure aufgrund äußerer Umstände, zum Beispiel durch eine freie Stelle, zum Kinderfernsehen kommen. Ein Interpretationsansatz aus geschlechtsspezifischer Perspektive ergibt sich aus der Kategorie „Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“. Die Tatsache, dass alle vier in der Kategorie vertretenen Frauen einen Zusammenhang zwischen Programmziel und Kindheitserfah-

rung herstellen, die beiden Männer aber nicht, könnte eine Bestätigung der Erkenntnis der Frauenforschung sein, dass für Mädchen und Frauen Lob besonders wichtig ist und so auch eine Ermutigung eine besonders nachhaltige Bedeutung erlangen kann. Auch Redakteurin 06 gehört zur genannten Programmzielkategorie. Sie ist die einzige Befragte, bei der sowohl ihre zentrale Kindheitserfahrung als auch ihr daraus entwickeltes Programmziel in Verbindung mit der in der jeweiligen Zeit herrschenden pädagogischen Hauptströmung gebracht werden kann. Die aus der Kindheit abgeleiteten Programmziele sind bedingt in den entsprechenden Sendungen verwirklicht. Das ergab die Analyse von drei ausgewählten Beispielen in der Programmstudie (untersucht wurden jeweils zwei Folgen). Bedingt bedeutet, dass das inhaltliche Ziel in einer Sendung nur vordergründig, in zwei Sendungen tatsächlich umgesetzt wird und bei allen drei Programmen Schwächen in den Gestaltungsmitteln und/oder der Dramaturgie festzustellen sind. Nur scheinbar handelt es sich bei „Signal“ um eine lustige Sendung, in der Freude am Singen vermittelt werden soll. Vielmehr werden politische Botschaften verbreitet und Lieder dazu instrumentalisiert. Insofern ist festzustellen, dass das aus der Kindheit herührende Ziel des Redakteurs, Kinder zum Singen zu animieren, nur Mittel zu dem Zweck ist, eine politische Sendung zu produzieren, die zudem im Hinblick auf Gestaltungsmittel und Dramaturgie nur mit einigen Einschränkungen als gelungen bewertet werden kann. Die Sendung „Brummkreisel“ erfüllt das Ziel, Kinder zu ihrem eigenen Weg anzuregen; zu bemängeln ist „lediglich“, dass Kinder und Frauen kaum in Erscheinung treten. Bei der Folge der „Rappelkiste“ aus der ersten Staffel behindert ein Zuviel bei den Gestaltungsmitteln und beim dramaturgischen Aufbau das Auffassungsvermögen der Zielgruppe. Außerdem ist die inhaltliche Aussage einseitig und das Lernziel, Kinder zu ihrem eigenen Weg zu ermutigen, stellenweise derart zugespitzt, dass eine Gefahr der Überforderung der Zielgruppe besteht. Dennoch wird das Anliegen grundsätzlich transportiert.

Zentrale Interessen, Vorstellungen und Phantasien in der Kindheit; lebensweltliche und medienvermittelte Bezüge

Der Beantwortung der Frage nach den Zusammenhängen war die Analyse der Bildungsprozesse in der Kindheit und der Programmziele vorausgegangen. Bei den Kindheitserfahrungen wurden anhand der zentralen Vorstellungen und Phantasien der Befragten handlungsleitende Themen herausgefiltert, die sich entsprechend dem Forschungsstand aus den zwei Grundthemen Selbstdarstellung/Selbstverwirklichung („Etwas Besonderes sein“, „Spannung erleben“ und „Für Gerechtigkeit sorgen“) und Geborgenheit („Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein“) entwickeln. Eine besondere Bedeutung genießt die „Welt der Natur, Tiere und

Menschen“, die am häufigsten und von Repräsentanten aller Generationen, Geschlechter und politischen Systeme genannt wird. Die Analyse der Phantasien hinsichtlich ihres Zukunfts- oder Gegenwartsbezuges sowie der darin enthaltenen medienvermittelten oder lebensweltlichen Spuren demonstriert die große Vielfalt der Wünsche, ihrer Bearbeitung und des dazu verwendeten Materials. Medienspuren sind in den Phantasien und Vorstellungen von knapp der Hälfte der Untersuchungsgruppe zu finden – ein Beleg für die große Bedeutung der Medien als „Lieferant“ von „Identitätsmaterial“. Weder die lebensweltlichen Bezüge noch die medienvermittelten werden von den Befragten einfach nur übernommen, sie fließen (zum Teil) in ihre Phantasien ein, Phantasien entfalten sich daran oder unterstützen bereits vorhandene Ideen. In den Schilderungen der Interviewpartner wird deutlich, wie sie im Sinne der Bedeutungskonstitution (Bachmair 1997/a) einzelne Aspekte herausgreifen, verändern und an ihre handlungsleitenden Themen anpassen. In der Mehrzahl orientieren sich die Probanden an Eindrücken, die sie als positiv bewerten. Lediglich zwei Probandinnen entfalten ihre Wunschvorstellungen, indem sie auf der Grundlage einer für sie negativen Erfahrung einen Gegenentwurf entwickeln. Medien insgesamt und Bücher im Speziellen spielen in der mittleren Kindheit aller Befragten eine Rolle. Sowohl die allgemeine Mediennutzung als auch die Übersicht über die für die zentralen Vorstellungen wichtigen Medien bestätigen tendenziell Erkenntnisse der Medienforschung: So zeigen sie, dass die Medien Radio und Buch für Kinder sehr wichtig waren und mit dem Aufkommen des Fernsehens stark zurückgedrängt wurden – allerdings nicht komplett, was insbesondere auf das Lesen zutrifft – beziehungsweise einen Funktionswandel erfuhren. Die generationsübergreifende Bedeutung des „Karl-May“-Stoffs entspricht der Erkenntnis, dass ähnliche Geschichten über Generationen hinweg existieren (vgl. Mikos 2001/b). Demgegenüber konnten in einzelnen Vorstellungen Einflüsse der Zeit, des politischen Systems und des Geschlechts entdeckt werden; so wurde zum Beispiel der Wunsch, schön auszusehen, ausschließlich von Frauen genannt. Die Erziehungseinflüsse, die im Hinblick auf die zentralen Vorstellungen festzustellen sind, können im Vergleich zu dem jeweils vorherrschenden Kindheitsbild teils als typisch, teils als untypisch bezeichnet werden. Sie belegen die erzieherische Bedeutung von Anregungen und der Gewährung von Freiräumen.

Programmziele und implizite Vorstellungen von Erziehung und Kindheit

Die meisten der genannten Programmziele lassen sich der Kategorie „Pädagogik“ zuordnen; darüber hinaus werden die Bereiche „Markt“, „Gestaltung“, „Erwachsene“ sowie – und darunter fallen ausschließlich Nennungen von Probanden aus der ehemaligen DDR – „Politik“

berührt, wodurch sich das Bild eines Berufes, der zwischen Pädagogik, Kunst, Journalismus und marktwirtschaftlichen Aspekten angesiedelt ist, bestätigt. Innerhalb der zuerst genannten Kategorie grenzt sich ein Drittel der Interviewpartner mit zum Teil drastischen Formulierungen von „Bildung“, und „Erziehung“ ab; gleichzeitig relativieren die Befragten ihre antipädagogische Haltung verbal oder es ist festzustellen, dass die Programme, die sie entwickeln, dennoch pädagogisch sind. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Erziehung und der Wille zu planvollem pädagogischen Handeln durchaus (wieder) vorhanden sind, das konkrete Benennen dessen allerdings als Langzeitfolge der antipädagogischen Bewegung noch zu großen Teilen tabuisiert ist beziehungsweise in einem absolut banalen Sinn „nicht mehr gekannt“ wird und die negative Konnotation von Erziehung bis heute verbreitet ist. Zunehmender Mut zu pädagogischem Handeln kann auch aus dem folgenden Ergebnis abgeleitet werden. Im Gegensatz zur Schorb, Stiehler-Untersuchung (1999) sind in dem Sample keine Redakteure vertreten, die ausschließlich unterhalten möchten. Ein Drittel misst den Polen „Unterhaltung“ und „Pädagogik“ die gleiche Bedeutung zu, ein weiteres Drittel fasst unterhaltende Aspekte als methodisches Mittel zum besseren Transport der pädagogischen Ziele auf. Das dritte Drittel sieht Pädagogik zusätzlich zum Entertainment. Die Tatsache, dass alle Probanden beide Pole thematisieren, könnte darauf hindeuten, dass im Gegensatz zu dem „Entweder–Oder“ der vergangenen Jahre nun „Unterhaltung“ und „Pädagogik“ wieder stärker als sich ergänzende Größen betrachtet werden. Alle Interviewpartner haben also eine Vorstellung davon, welche speziellen Angebote Kindheit erfordert, wobei 20 von 21 Befragten über die eher allgemeine Vermittlung von Deutungsmustern und Werten hinaus noch konkretere Programmziele formulieren. Dieses Ergebnis ist mit der Löhr-Studie (2001) vergleichbar, bei der mehr als zwei Drittel der Probanden die Ansicht vertraten, dass Kindheit spezielle Angebote erfordert, und kann als unterstützendes Argument für die oben dargelegte Interpretation angeführt werden, dass pädagogisches Handeln trotz aller Schwierigkeiten, es als solches zu benennen, stattfindet.

Der in den Programmzielkategorien enthaltene Grundtenor ist die Betonung der Rechte und der Persönlichkeit der Kinder; die Redakteure möchten Kinder als Menschen ernst nehmen, die ein Recht auf „herausragende Fernseherlebnisse“, „Information“, „Medienerziehung“ und eine differenzierte Betrachtung im Sinne von „unterschiedlichen Zielgruppen“ haben. In der am häufigsten genannten Kategorie „Kinder ermutigen“ wird der Gedanke des entscheidungsmächtigen Kindes, das zu Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angeregt werden soll, unterstrichen. Dass Erziehung auch das Heranführen an Pflichten und das Setzen von Grenzen beinhaltet, Kinder nach und nach auch Verantwortung übernehmen und Regeln akzeptieren

müssen, wird von den Befragten kaum thematisiert. Dieses Ergebnis wird als weiterer Beleg dafür gewertet, dass relevante erzieherische Notwendigkeiten zu Unrecht als Zumutung für Kinder und als Ausdruck eines illegitimen Herrschaftsanspruches aufgefasst werden. Aus der durchaus richtigen und wichtigen Respektierung der kindlichen Persönlichkeit werden überzogene und schlichtweg falsche Schlüsse gezogen und Erziehung wird generell in Misskredit gebracht. Eine von vier Untergruppen der Kategorie „Kinder ermutigen“ ist mit „Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“ überschrieben. Dass die mittlere Redakteurgeneration darin besonders stark vertreten ist, verwundert nicht, da in ihrer Schaffenszeit in Abgrenzung zur bis dahin vorherrschenden Überbetonung der Unterordnung des Kindes unter die Erwachsenen, zur Sicht des Kindes in einem Zustand des „Noch-Nicht“, die Emanzipation des Kindes zur eigenen Persönlichkeit diskutiert und vorangetrieben wurde.

Dem Programmziel „Kindern Verbundenheit und Geborgenheit vermitteln“ liegt ebenso wie der Absicht „Kindern ein Stück unbeschwerte, glückliche Kindheit geben“ das Verständnis von Kindheit als Schutz- und Schonraum zugrunde. Verbundenheit und Geborgenheit sind Grundvoraussetzungen für eine gelingende Entwicklung und Erziehung von Kindern; die Tatsache, dass die emotionale Ebene nur von fünf Interviewpartnern berücksichtigt wird, unterstreicht einmal mehr die Dominanz des Bildes des Kindes als Persönlichkeit und seiner Rechte. Dieses möchten drei Redakteure auch Erwachsenen vermitteln; es liegt außerdem dem Bestreben zugrunde, den Kinderfernsehmarkt zu vergrößern und Marktlücken zu füllen, ein Ziel, das von vier Interviewpartnern genannt wird. Zwei Redakteurinnen sprechen Kindern einen Schutz- und Schonraum zu, indem sie sich gegen immer grellere und schnellere Programme wenden, obwohl diese hohe Quoten versprechen.

Ein Vergleich der Programmziele mit den Studien von Erlinger, Jochens (1982), Schorb, Stiehler (1999) und Löhr (2001) ist aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Auswertungskategorien nur bedingt möglich. So kann nicht beurteilt werden, ob die Ermutigung zu selbstbestimmtem Handeln in den anderen drei Untersuchungen eine ähnlich zentrale Rolle wie in der vorliegenden Studie spielt. Der einzig zulässige, wenn auch nicht besonders aussagekräftige Schluss ist der, dass Befragte aus allen vier Untersuchungen, deren Zahl nicht näher bestimmt werden kann, die speziellen Erfordernisse der Kindheitsphase und somit ihren Status als eigenständigen Lebensabschnitt anerkennen.

Die Tatsache, dass ausschließlich Interviewpartner aus der ehemaligen DDR, die in der publizistischen Abteilung tätig waren, die Problematik des Umgangs mit parteipolitischen Vorgaben thematisieren, bestätigt den Forschungsstand, dass sich die in anderen Abteilungen tätigen Redakteure, in denen keine Pioniermagazine produziert wurden, in ihrer inhaltlichen Arbeit

deutlich weniger eingeschränkt gefühlt haben. Diejenigen, die das Thema Politik ansprechen, beschreiben übereinstimmend, dass sie sich im Rahmen der grundsätzlichen Akzeptanz der politischen Vorgaben einen individuellen Handlungsspielraum erarbeiteten, wobei sie dies nicht als Widerstand missverstanden haben wollen. Ein Beispiel für die schwer fassbare Handlungsfreiheit außerhalb der publizistischen Abteilung ist die Nennung des Ziels „Kinder ermutigen, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen“ durch zwei ehemalige DFF-Redakteurinnen. Im Vergleich der Programmziele der west- und ostdeutschen Befragten ist auffällig und bezeichnend, dass in der Kategorie „Kindern Deutungsmuster für das Leben geben und Werte vermitteln“ die Redakteure aus der Bundesrepublik den Aspekt der Deutungsmöglichkeiten und die aus der ehemaligen DDR das Element der Wertevermittlung stärker betonen. Sechs von acht in der Kategorie vertretenen Probanden aus der ehemaligen DDR nennen Verhaltensweisen, die für die „sozialistische Persönlichkeit“ kennzeichnend sind, zum Beispiel Achtung der Arbeit anderer oder Hilfsbereitschaft. Sie unterstützen somit das in der ehemaligen DDR propagierte Kindheitsbild, demzufolge der Einzelne seinen Wert nicht um seiner selbst willen als kritisch reflektierende Persönlichkeit, sondern als angepasstes Mitglied des Staates, des Kollektivs erhielt. Bei der Vermittlung von Deutungsmustern geht es dagegen um die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Dem Kind soll geholfen werden, Situationen einzuordnen und sich selbst zu vergewissern. Es soll dadurch zu mündigem Handeln befähigt werden.

Unter geschlechtsspezifischer Perspektive ist bei den Programmzielen auffällig, dass lediglich männliche Redakteure im Kinderfernsehen auch Ziele für die Gruppe der Erwachsenen umsetzen möchten. Dies könnte so interpretiert werden, dass sich die Redakteurinnen aufgrund der Zuschreibungen der weiblichen Geschlechtsrolle – sich um Kinder zu kümmern ist „Frauensache“ – besser auf die eigentliche Zielgruppe einlassen können, sich schon länger oder außerhalb ihrer Berufstätigkeit mit dieser Gruppe auseinandergesetzt haben. Ein differenzierter Blick auf Kinder vonseiten der Redakteurinnen könnte aus der Tatsache abgeleitet werden, dass alle drei Redakteurinnen aus der Kategorie „Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen“ Kinder in den Blick nehmen, die wenig Zuwendung und Bildungsanregungen aus ihrem sozialen Umfeld bekommen.

Weitere Ergebnisse

Die Aussagen der 21 Probanden zu ihrer Berufsmotivation zielen vor allem auf die große Vielfältigkeit der Tätigkeit, ihr kreatives Potenzial und die umfangreiche Handlungsfreiheit ab; dabei handelt es sich um drei Aspekte, die auch in dem von mir entworfenen Berufsbild

genannt wurden. Nur ein Drittel der Stichprobe verfolgte von Anfang an den Wunsch, beim Kinderfernsehen zu arbeiten, fünf Befragte davon aufgrund eines Sendungsbewusstseins. Der Großteil der verbleibenden 14 Redakteure hatte eine künstlerische oder journalistische Berufstätigkeit im Auge. Die 15 Probanden, die die vielfältigen Möglichkeiten ihrer Tätigkeit hervorheben, beziehen sich auf Inhalt, Format, Technik, Ästhetik und Internationalität oder mehrere der genannten Aspekte. Alle Befragten führen nachvollziehbare Argumente an, die als Beleg für eine hohe Berufszufriedenheit gewertet werden können. Es handelt sich dabei um ein erstaunlich eindeutiges Ergebnis, auf das in der vorliegenden Literatur noch nicht eingegangen wurde. Die Berufszufriedenheit wird offensichtlich auch nicht durch das Negativeimage des Berufes getrübt, das, obwohl nicht gezielt erfragt, von acht Probanden thematisiert wurde. Zwei Interviewpartnerinnen führen ihre Delegation zum Kinderfernsehen auf ihr Geschlecht zurück – daraus ergeben sich für das von Almendinger und Heinz (1999) erarbeitete Ergebnis, dass die Abwertung eines Berufs in Zusammenhang mit dem Anteil der diesen Beruf ausübenden Frauen zu sehen ist, neue Anhaltspunkte. Ebenfalls zwei Redakteurinnen geben entsprechend dem Ergebnis von Schorb und Stiehler (1999) zu Protokoll, dass sich Kinderfernsehredakteure mit Kollegen von anderen Sendern stärker verbunden fühlen als mit Kollegen des eigenen Senders aus anderen Ressorts.

Geschlechtsspezifische Vorlieben werden bei den ursprünglichen Berufswünschen der Befragten deutlich, die in die vier Bereiche „Theater, Film, TV, Journalismus“, „Naturwissenschaften“, „Handwerk“ und „Pädagogik“ unterteilt werden können. Die Tatsache, dass sechs von sieben Männern das Tätigkeitsfeld Journalismus, Rundfunk, Fernsehen und Film angeben, das sie ja auch erreichen, könnte darauf hindeuten, dass Männer sehr zielstrebig ein konkretes berufliches Ziel ansteuern. Bei vier von acht Frauen, die sich auch in die Richtung Kultur und Medien orientieren, ist von vorne herein das Spektrum der für sie in Frage kommenden Berufe innerhalb dieser Richtung breiter als bei den männlichen Befragten.

Schluss

Eigene Kindheitserfahrungen spielen bei der Reflexion über pädagogisches Handeln gegenüber der Zielgruppe Kinder eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Ergebnisse der Untersuchung legen sogar nahe, dass Redakteurinnen und Redakteure des Kinderfernsehens konkrete pädagogische Programmziele vor allem aus nachhaltigen Kindheitserfahrungen ableiten, wobei solchen, die für sie positiv besetzt sind, eine besondere Bedeutung zukommt. Um so bedrückender erscheint es – und auch das hat die Studie gezeigt –, dass Erziehung nach wie vor, zumindest das öffentliche Reden darüber, wichtige Begriffe wie „Autorität“ oder „Belehrung“ in Misskredit stehen und grundlegende Erziehungsmaxime als „niedere Werte“ abqualifiziert werden. Somit belegt die Studie den Notstand der Erziehung und stellt gleichzeitig einen Ansatzpunkt anheim, diesen überwinden zu helfen. Das Wissen darum, dass Bildungsanregungen, mit denen Kinder konfrontiert werden – von Relevanz sind dabei auch Kinderfernsehsendungen, wie die in der Arbeit aufgezeigte Bedeutung medienvermittelter Bildungseinflüsse unterstreicht – im Erwachsenenalter wiederum die Vorstellungen von Kindheit und Erziehung beeinflussen können, sollte dazu führen, alles daran zu setzen, ein ausgewogenes erzieherisches Handeln, bei dem nicht nur die Rechte und Ansprüche von Kindern betont werden, zu propagieren und somit dem Erziehungsverständnis zukünftiger Erwachsener zugrunde zu legen. Bei der Entwicklung zu einem mündigen Individuum ist auch die Auseinandersetzung mit Pflichten und Grenzen grundlegend. Es erscheint dringend erforderlich, dass im Hinblick auf das allgemeine Verständnis Erziehung nicht länger mit Unterdrückung gleichgesetzt wird und neben der grundsätzlichen Würde, die Erwachsenen wie Kindern als Subjekten gleichermaßen zusteht, ihre Unterschiedlichkeit akzeptiert wird. Der zuletzt genannte Aspekt wird leider immer noch und immer wieder mit einer Geringschätzung von Kindern verwechselt. Dass zahlreiche Redakteurinnen und Redakteure trotz ihrer verbalen Antipädagogik in ihrem konkreten Handeln pädagogische Ziele verfolgen, kann als Schritt in die richtige Richtung aufgefasst werden. Dennoch ist eine ideologiefreie, breite öffentliche Debatte dringend vonnöten, in der Erziehung in ihrem eigentlichen Sinn bestimmt wird und Werte wieder eine Wertschätzung erfahren.

Einen Beitrag dazu, das Thema „Erziehung“ auf die Agenda zu setzen, könnte ein TV-Forum leisten, bei dem Redakteurinnen und Redakteure des Kinderfernsehens ähnlich wie Schriftsteller bei Lesungen ihre kulturellen Erzeugnisse sowie die damit verbundenen Ziele und Kindheitsbilder vorstellen. Solche Ansätze müssten keineswegs trocken und langweilig konzipiert sein; in einer Sendung mit Studiopublikum könnten sich rege Diskussionen anhand konkreter Beispielszenen aus den Programmen entwickeln. Redakteure und Eltern würden zur

Reflexion über ihre Erziehungsziele angeregt, grundsätzliche Gespräche über Erziehung und Pädagogik initiiert und dadurch eventuell Vorurteile und Missverständnisse abgebaut. Bei den Argumenten, die realistischerweise gegen diese Idee sprechen, würde vermutlich das Negative-Image der Pädagogik selbst zum Tragen kommen. Ausgehend vom Untersuchungsergebnis ist zu vermuten, dass zahlreiche Kinderfernsehmacher, die den „pädagogischen Zeigefinger aus der Fernsehkulisse grässlich“ (Proband 15) finden, ein solches Vorhaben als „spießig“ einstufen und ablehnen würden. Ganz zu schweigen von den wohl als minimal einzuschätzenden Chancen, die ein solches Programm angesichts von Quotendruck und hart umkämpften Sendeplätzen hätte. Dagegen ist es für Programmverantwortliche keine Frage, im Rahmen des heutzutage modernen Spaß-TV die Verspottung öffentlich-rechtlicher Anbieter von Kinderprogrammen auszustrahlen („Mama, muss ich heute wieder Kinderkanal schauen?“).

Auch bei einer großen Zahl von Erziehenden dürfte ein Meinungs-austausch nur auf ein geringes Interesse stoßen. Dabei entspräche ein solches Konzept zusätzlich einer konkret praktizierten Medienpädagogik, und dies in mehrfachem Sinne: Für Kinder würde nachvollziehbar, wie Medieninhalte entstehen, und sie könnten zur Herstellung eigener Medienprodukte ermutigt werden. Nicht zuletzt würde sich eine solche Einrichtung als Plattform zur Debatte über die Umsetzung der von den Redakteuren vertretenen Programmziele eignen – dass diesbezüglich auch Kritik angebracht und Diskussionsstoff geboten ist, belegen die Ergebnisse der Programmstudie.

Die Idee eines „TV-Erziehungs-Talks“ hätte noch einen weiteren positiven Effekt: Eltern würden auf diese Weise die Inhalte der Programme kennen lernen, die von Kindern täglich konsumiert werden. Obwohl es sich um eine wichtige erzieherische Aufgabe handelt, dass sich Mütter und Väter mit den Einflüssen auseinandersetzen (und diese auswählen und arrangieren), die auf die Zu-Erziehenden einströmen, belegt die Praxis häufig das Gegenteil. Dies ist gerade beim Medium Fernsehen sehr problematisch, da eine Sendung nicht wie ein Buch oder eine CD immer wieder angeschaut und angehört werden kann, um eventuell ängstigende und überfordernde Passagen zu erkennen. Wenn den Eltern die Inhalte nicht bekannt sind, können sie auch deren Bearbeitung durch die Kinder weniger gut verstehen, zumal Kinder sehr virtuos mit lebensweltlichen und medienvermittelten Einflüssen umgehen, wie die Studie gezeigt hat. Dieses Ergebnis fordert dazu auf, Kindern Gestaltungs-räume und Verarbeitungsmöglichkeiten zu eröffnen, sei es in Form von Spielen, Phantasien, verbalem oder künstlerischem Ausdruck. Dazu sind das Gespräch, Zeichnungen als auch die Gelegenheit, das Kinderzimmer als ein „typisches Beispiel für subjektive Medien- und Ereignisarrangements“ (Bachmair 1997, S. 13) selbst zu gestalten, zu zählen. Darüber hinaus müssen Kinder, um ihre

Themen bearbeiten zu können, ihrem Alter entsprechend vor einer Überflutung mit Reizen bewahrt werden, ein Aspekt, der gerade in Zusammenhang mit der Verfügbarkeit und den Nutzungsbedingungen des Mediums Fernsehen von Bedeutung ist. Das Fernsehen bietet Chancen und Risiken, die insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Kinder wohl beachtet werden müssen. Diese Verantwortung ist für das Berufsbild des Kinderfernsehredakteurs neben den von den Befragten hervorgehobenen Merkmalen Vielfalt, Kreativität und Handlungsfreiheit konstitutiv und verlangt mehr als ausschließlich unterhaltende Programminhalte.

Für die Forschung ergeben sich folgende Anschlussfragestellungen: Zum einen erscheint es für eine vertiefte Analyse des gegenwärtigen Erziehungs- und Werteverständnisses von Interesse, Repräsentantinnen und Repräsentanten weiterer Berufsgruppen, die kulturelle Erzeugnisse für Kinder herstellen, zu interviewen. Auch die Befragung von Eltern wäre lohnenswert. Wie sich Erziehungs- und Wertebegriff entwickeln, könnte und sollte in einer Folgestudie in zehn oder 15 Jahren erhoben werden.

Literaturverzeichnis

Abele, Andrea; Hausmann, Andrea; Weich, Marion: Karriereorientierungen angehender Akademikerinnen und Akademiker. Bielefeld 1994

Adick, Christel: Der Maßstab der UN-Konvention zu den Rechten des Kindes. In: Christine Henry-Huthmacher; Claudia Solzbacher (Hrsg.): 1900 - 2000 „Das Jahrhundert des Kindes“ Verheißungen, Realität, Herausforderungen. Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung zu aktuellen politischen Themen. Sankt Augustin 28/2001, S. 29-49

Ahnert, Lieselotte: Bindungsbeziehungen in der frühen Kindheit. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 177-188

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Wie Ernst Thälmann – treu und kühn. Handbuch für Freundschaftspionierleiter. Berlin 1983

Alheit, Peter u.a.: Biographische Konstruktionen. Bremen 1992

Alheit, Peter; Dausien, Bettina: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 565-585

Almendinger, Jutta; Heinz, Thomas: Geschlechtersegregation im Erwerbsbereich. In: Wolfgang Glatzer; Ilona Ostner (Hrsg.): Deutschland im Wandel: sozialstrukturelle Analysen. Opladen 1999, S. 191-206

Anderson, Daniel; Field, Diane E.: Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen für die Programmproduktion. In: Manfred Meyer (Hrsg.): Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme? München 1984, S. 52-92

Andresen, Sabine; Baader, Meike Sophia: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes: Ellen Key: Tradition und Utopie. Neuwied u.a. 1998

Ansorg, Leonore: Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre. Berlin 1997

Arbeitsamt: Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen. Redakteur/in: Kurzbeschreibung. http://www.berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/R/kurz_B8214102.html, 02.02. 2002

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Opladen 1981, 5. Aufl.

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München u.a. 1975

Aufenanger, Stefan: Kinder im Fernsehen – Familie beim Fernsehen. Eine Studie im Auftrag der Zentralstelle Medien der Deutschen Bischofskonferenz. München 1993

Aufenanger, Stefan; Baacke, Dieter; Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate: Denkanstöße, Fakten, Tips. In: Stefan Aufenanger; Dieter Baacke; Jürgen Lauffer, Renate Röllecke; Hans Joachim von Gottberg: Gutes Fernsehen – schlechtes Fernsehen!? München 1999, 2. überarb. und erg. Aufl., S. 8-56

Augst, Gerhard u.a.: „Dongi“ – Empirische Untersuchungen zur Wirkung eines Films aus der Rappelkistenserie. In: Gerhard Augst; Paul-Ludwig Völzing (Hrsg.): Kind und Fernsehen. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Kinderfernsehen. Opladen 1980

Baacke, Dieter: Pädagogik. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel; Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 44-46

Baacke, Dieter: Kinder und ästhetische Erfahrungen in alten und neuen Medien. Chancen für Qualifikationen und Qualitäten. http://fsf.de/Texte/Padtext/Baacke1/hauptteil_baacke1.htm, 10.11.2000

Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1993

Bachmair, Ben: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Bd. 2. Kassel 1984

Bachmair, Ben: Kindheit heute – historische und systematische Anmerkungen eines Medienpädagogen. In: Dieter Spanhel; Stefanos Hotamanadis (Hrsg.): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt. Weinheim 1988, S. 92-101

Bachmair, Ben: TV-Kids. Ravensburg 1993/a

Bachmair, Ben: Tiefenstrukturen entdecken. Medienanalyse und Massenkommunikation. In: Werner Holly; Ulrich Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung: Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen 1993/b, S. 43-57

Bachmair, Ben: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder. Opladen 1996

Bachmair, Ben: Kinderfernsehen im Umbruch? In den Kinderzimmern tut sich was. In: IZI (Hrsg.): TelevIZIon. München 10/1997/2/a, S. 13-19

Bachmair Ben: Fernsehprogramme für Kinder – Videoclips für Fortgeschrittene? In: Joachim von Gottberg; Lothar Mikos; Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfernsehen. Berlin 1997/b, S. 225-234

Bachmair, Ben: Qualitätsfernsehen für Kinder. Argumente in einer kulturellen Übergangssituation. In: GEP (Hrsg.): medien praktisch. Frankfurt a.M. 2/1997/c, S. 48-52

Bachmair, Ben: Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für Eltern. München 2001

Barth, Michael: Entwicklungsstufen des Kinderwerbeverständnisses – ein schema- und wissensbasiertes Modell. In: Michael Charlton u.a. (Hrsg.): Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Rezeptionsanalyse und rechtliche Bedingungen. Opladen 1995, S. 17-30

Bauer, Karl W.; Hengst, Heinz: Wirklichkeit aus zweiter Hand: Kinder in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek b.H. 1980

Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das halbierte Leben: Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie. Frankfurt a.M. 1980

Becker, Barbara von: Berufssituation der Journalistin. Eine Untersuchung der Arbeitsbedingungen und Handlungsorientierungen von Redakteurinnen bei einer Tageszeitung. München 1980

Becker-Schmidt, Regina: Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In: Ursula Beer (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld 1987, S. 187-235

Becker-Schmidt, Regina: Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe. In: Angelika Diezinger u.a. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i.B. 1994, S. 155-182

Becker-Schmidt, Regina; Bilden, Helga: Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel; Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 23-30

Beckmann, Frank: Mehr versteckte Perlen in der Vielfalt. In: BLM (Hrsg.): tendenz 2/2000, S. 11-15

Behnke, Cornelia; Meuser, Michael: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999

Behnken, Imbke; du Bois-Reymond, Manuela: Kinder unter sich. Aufwachsen in alten Stadtquartieren. Ein interkultureller Vergleich. In: Christa Berg (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 132-154

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm: Bildsamkeit/Bildung. In: Dietrich Benner; Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a. 2004, S. 174-215

Berg, Christa: Kinderwelten zwischen fürsorglicher Belagerung und Selbst-Behauptung. In Gunter Reiß (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim u.a. 1995, S. 27-45

Berg, Christa: Kind/Kindheit. In: Dietrich Benner; Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a. 2004, S. 497-517

Berger, Peter L; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 2000, 17. Aufl.

Bieber-Delfosse, Gabrielle: Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens. Opladen 2002

Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a. 1980, S. 777-812

- Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a. 1991, S. 279-301, 4., völlig neubearb. Aufl.
- Blaumeiser, Heinz: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 3. Hohengehren 2001, S. 31-51
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft): In Sachen Lesekultur. Bonn 1991
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994, 14., überarb. Aufl.
- Böhnisch, Lothar: Familie und Bildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 283-292
- Boeser, Christian: Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung – am Beispiel des Sozialkundeunterrichts der gymnasialen Mittelstufe in Bayern. Augsburg 2002
- Bois-Reymond, Manuela du u.a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994
- Bolz, Alexander: Partizipation und Instrumentalisierung in der Kinderorganisation. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 275-292
- Bolz, Norbert: Die Sinngesellschaft. Düsseldorf 1997
- Borhardt Ralf: Familienstruktur und Bildungserfolg. In: Jürgen Baumert u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2000/2, S. 189-207
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M. 1982
- Brähler, Elmar; Richter, Horst-Eberhard: Deutsche Befindlichkeiten im Ost-West-Vergleich. In: Helmut Beckert u.a. (Hrsg.): Psychosozial 18, 1995/1, S. 7-20
- Braun, Martin: Riten und Mythen als Formen pädagogischer Vernunft: vom erfolgreichen Handeln pädagogischer Laien. Frankfurt a.M. 1980, Univ. Diss.
- Brück, Brigitte: Feministische Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M. 1992
- Brunsch, Kathleen: Man war eben Pionier... In: Ute Geiling; Friederike Heinzl (Hrsg.): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Hohengehren 2000, S. 92-109
- Buhr, Wolfgang: Fernsehen – ein moderner „Rattenfänger von Hameln“?. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Film Bild Ton 2/1958, S. 45-49
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M. 1991

Charlton, Michael; Neumann, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen 1990

Charlton, Michael; Neumann, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992

Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985

Chowanetz, Rudi: Die Kinderzeitschriften in der DDR von 1946 bis 1960. Berlin (Ost) 1983

Dausien, Bettina: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996

Dausien, Bettina: „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzeptes. In: Bettina Dausien; Martina Herrmann; Mechtild Oechsle; Christiane Schmerl; Marlene Stein-Hilbers (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen 1999, S. 216-246

Dausien, Bettina: „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Doris Lemmermöhle; Dietlind Fischer; Dorle Klika; Anne Schlüter (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 96-115

Dausien, Bettina: Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In: Bettina Dausien; Helga Kelle (Hrsg.): Feministische Studien. Frankfurt a.M. 2001/2, S. 57-73

Dausien, Bettina: Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Margret Kraul; Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002, S. 65-91

Diefenbach, Heike: Stichwort: Familienstruktur und Bildung. In: Jürgen Baumert u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2000/2, S. 169-187

Diemer, Susanne: Patriarchalismus in der DDR. Strukturelle, kulturelle und subjektive Dimensionen der Geschlechterpolarisierung. Opladen 1994

Dietzen, Agnes: Soziales Geschlecht. Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen 1993

Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Bd. VI. Stuttgart u.a. 1974

Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M., 1990, 3. Aufl.

DJV (Deutscher Journalisten-Verband): Berufsbild Journalistin – Journalist, Schriftenreihe Nr. 2. Bonn 1996

- Ecarius, Jutta: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002
- Eckhardt, Josef; Mohr, Inge; Windgasse, Thomas: Media Perspektiven, 2/2002. <http://www.ard-werbung.de/mp/publikationen/fachzeitschrift/20020204.phtml>, 12.05.2004
- Engel, Uwe; Hurrelmann, Klaus: Psychosoziale Belastung im Jugendalter: empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin u.a. 1989
- Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, 2., überarb. und erw. Aufl.
- Erlinger, Hans Dieter; Jochens, Birgit: Kinder und Fernsehen: was sagen Redakteure über ihre Arbeit; Texte – Beispielsendungen – Interpretationen. In: Dieter Baacke; Wolfgang Gast; Erich Straßner (Hrsg.): Medien in Forschung und Unterricht, Bd. 10. Tübingen 1982
- Fatke, Reinhard: Kinder erfinden Geschichten – und was man daraus lernen kann. In: Dieter Baacke; Theodor Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München 1979, S. 263-275
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: Horst Scarbath; Heike Schlottau; Veronika Straub; Klaus Waldmann (Hrsg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen 1999, S. 47-62
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Nyssen, Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Hans-Günter Rolff; Karl-Oswald Bauer; Klaus Klemm; Hermann Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim u.a. 1998, S. 163-199
- Fend, Helmut: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim u.a. 1971, 4. Aufl.
- Fischer, Helga u.a.: „Kli-Kla-Klawitter“ und „Rappelkiste“. Stellungnahme zu zwei Vorschulsendungen des ZDF. München 1977
- Fischer, Helmut: Erzählen – Schreiben – Deuten. Beiträge zur Erzählforschung. Münster 2001
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: Von der „biographischen Methode“ zur Biographieforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Peter Alheit; Wolfram Fischer-Rosenthal; Erika M. Hoernig: Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie. Bremen 1990
- Flemmer, Walter: Kinder vor der Flimmerkiste. München 1974
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b.H. 1999
- Frank, Manfred: Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie. Frankfurt a.M. 1982

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 371-395

Friebertshäuser, Barbara; Jakob, Gisela; Klees-Möller, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim 1997

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Einleitung. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 11-26

Fröhlich, Romy; Holtz-Bacha, Christina: Frauen und Massenkommunikation: eine Bibliographie. Bochum 1993

Fthenakis, Wassilios: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. Vortrag gehalten am 17.10.2000 im Rahmen einer Fachtagung

Fuhs, Burkhard: Kinderfreizeit als Familienprojekt. In: Alois Herlth; Angelika Engelbert; Jürgen Mansel; Christian Palentien (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen 2000, S. 202-217

Gadinger, Susanne: Der Kinder-Fernsehtag der UNICEF – Untersuchung von Anspruch und Umsetzung aus medienpädagogischer Sicht. Diplomarbeit, vorgelegt an der Universität Augsburg, 10.05.2001

Gallagher, Margaret: Unequal opportunities: The case of women and media. Paris 1981

Gangloff, Tilmann P.: Zum Erfolg verdammt. In: BLM (Hrsg.): tendenz 2/2000/a, S. 4-10

Gangloff Tilmann P.: Meinungsführers Wundertüte. Das Programm des Kinderkanals: mal total genial, mal xx-beliebig. In: Axel Schwanebeck; Claudia Cippitelli (Hrsg.): Kinderfernsehen in Deutschland. Käpt'n Blaubär, Schloß Einstein & Co. München 2000/b, S. 25-34

Garz, Detlef; Blömer, Ursula: Qualitative Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 441-458

Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden 1986, 13. Aufl.

Gehlert, Siegmund: Exkurs: Computerunterstützte Auswertung qualitativer Daten. Anforderungen, Realisierungsmöglichkeiten, Grenzen. In: Hildegard Macha und Forschungsgruppe: Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt a.M. 2000, S. 72-98

Gehlert, Siegmund: Interviewauswertung. Kategorisierung und Auswertung von Interviewdateien mit den Programmen Winword und Asksam. Version 2002/6. Augsburg 2002

Gehlert, Siegmund: Gütekriterien qualitativer Forschung. Unveröffentlichter Vortrag an der Universität Augsburg 11/2003

Geiling, Ute; Heinzl, Friederike: Von der Traumreise in die Kindheit bis zum Buch über DDR-Kindheiten. Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. In: Ute Geiling; Friederike Heinzl (Hrsg.): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Hohengehren 2000/a, S. 1-28

Geiling, Ute; Heinzl, Friederike: Vorwort. In: Ute Geiling; Friederike Heinzl (Hrsg.): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Hohengehren 2000/b, S. VII-VIII

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Hagen 1998

Gesamthochschule Kassel; IZI München: Bestandsaufnahme Kinderfernsehen. <http://www.kinderfernsehforschung.de>, 28.12.2002

Geulen, Dieter: Sozialisation. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b.H. 2000, 4. Aufl., S. 99-132

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1996

Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen. Brüche. Freiburg 1992, S. 201-254

Gloger-Tippelt, Gabriele: Kindheit und Bildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 477-494

Glumpler, Edith: Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Gertrud Pfister; Renate Valtin (Hrsg.): MädchenStärken. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt a.M. 1993, S. 51-66

Götz, Maya; Lemish, Dafna; Aidman, Amy; Moon, Hyesung: Kinderfantasien und Fernsehen im mehrnationalen Vergleich. In: IZI (Hrsg.): TelevIZion. München 2002/1, S. 24-36

Gottschall, Karin: Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuität und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen 2000

Gronauer, Gerhard: Entwicklungs- und erziehungspsychologische Analyse einer Kindersendung (Rappelkiste). Zulassungsarbeit, vorgelegt an der Gesamthochschule Eichstätt, 6.5.1977

Gruntz-Stoll, Johannes: Kinder erziehen Kinder: Sozialisationsprozesse in Kindergruppen. München 1989

Gümen, Sedef: Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. In: Wolfgang F. Haug (Hrsg.): Das Argument. Berlin 1998, 224, S. 187-202

Habermann, Katrin: Zwischen Meldung, Schulspeisung, Hort und Sandmann. Zum Tagesablauf von Kindern. In: Ute Geiling; Friederike Heinzl (Hrsg.): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Hohengehren 2000, S. 29-38

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen 1984

Hagemann-White, Carol: Zur feministischen Theorie der Geschlechterdifferenz und ihrer Fortschreibung. In Mechthild M. Jansen (Hrsg.): Mädchenbildung und Mädchensozialisation. Wiesbaden 1993, S. 132-142

Halbach, Heinz u.a.: Der sozialistische Journalismus als Chronist der werdenden Geschichte – Geschichtsbewußtsein und Journalismus im 30. Jahr der DDR. In: Sektion Journalistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig (Hrsg.): Theorie und Praxis des sozialistischen Journalismus, 1980/1, S. 13-14

Harnisch, Günter: Was Kinderträume sagen. Freiburg i.B. u.a. 1995

Hartmann, Waltraut: Geschlechterunterschiede beim kindlichen Spiel. In: Siegfried Hoppe-Graff; Rolf Oerter: Spielen und Fernsehen – über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim u.a. 2000

Hegemann-Fonger, Heike: Zum Wandel des Kinderspiels. Eine empirische Analyse des Freizeitverhaltens von Grundschulern. Münster 1994

Heid, Helmut: Erziehung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b.H. 2000, 4. Aufl., S. 43-68

Heinz, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Erika M. Hoernig (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 165-187

Helfritsch, Wolfgang: Kinder und Leistungssport in der DDR. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 455-474

Hellmich, Achim: Vorschule und Medien. In: Joachim von Gottberg; Lothar Mikos; Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfernsehen. Berlin 1997, S. 110-131

Helsper, Werner: Sozialisation. In: Heinz-Hermann Krüger; Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 2000, 4., durchges. Aufl., S. 71-80

Hempel, Marlies: Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen in Ostdeutschland. In: Mechthild Oechsle; Birgit Geissler (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen 1998, S. 87-108

Hempel, Marlies: Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Astrid Kaiser; Charlotte Röhner (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster 2000/a, S. 109-122

Hempel, Marlies: „Und eine Arbeit soll meine Frau haben und sie soll Chefin sein“. Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen in Ost und West. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 54/2000/b, S. 87-101

Hengst, Heinz: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Heinz Hengst u.a. (Hrsg.): Kindheit als Fiktion. Frankfurt a.M. 1981, S. 11-72

- Hengst, Heinz: Kindheit in Europa: zwischen Spielplatz und Computer. Frankfurt a.M. 1985
- Hengst, Heinz: Szenenwechsel – Die Scripts der Medienindustrie. In: Michael Charlton u.a. (Hrsg.): Alltag als Gegenstand von Fernsehforschung. München 1990, S. 191-209
- Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft: fünf Studien. Essen 1981
- Henry-Huthmacher, Christine: Einleitung: Grenzenlose Kindheit? In: Christine Henry-Huthmacher; Claudia Solzbacher (Hrsg.): 1900 - 2000 „Das Jahrhundert des Kindes“. Verheißungen, Realität, Herausforderungen. Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung zu aktuellen politischen Themen. Sankt Augustin 28/2001, S. 7-12
- Hentig, Hartmut von: Vorwort. In: Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. München 1975, S. 7-44
- Hentig, Hartmut von: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit: ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München u.a. 1984
- Herwartz-Emden, Leonie: Türkische Familien und Berliner Schule: die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern; eine empirische Untersuchung. Berlin 1986
- Herzog, Roman: Zukunft bauen: Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert. Stuttgart 1998
- Hickethier, Knut: Geschichte der Medien. Ein Abriss der Entwicklung der Massenmedien in Deutschland. In: Wolfgang Neubauer (Hrsg.): Einführung in die Medienkunde. Köln 1980, S. 26-63
- Hickethier, Knut: Ilse Obrig und das Klingende Haus der Sonntagskinder. Die Anfänge des deutschen Kinderfernsehens. In: Hans Dieter Erlinger; Dirk Ulf Stötzel (Hrsg.): Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1991, S. 93-142
- Hickethier, Knut: Die Anfänge des deutschen Kinderfernsehens und Ilse Obrig's Kinderstunde. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 151-164
- Hitler, Adolf: Mein Kampf. München 1933
- Höhler, Gertrud; Koch, Michael: Der veruntreute Sündenfall: EntZweiung oder neues Bündnis? Stuttgart 1998
- Hoerning, Erika M.: Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Erika M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 1-20
- Hörster, Reinhard: Bildung. In: Heinz-Hermann Krüger; Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 2000, 4., durchges. Aufl., S. 43-52

Hörz E. Helga; Hörz, Herbert: Individualitätsentwicklung contra Indoktrination? Werte und Normen im Spannungsfeld von politischem Programm, individueller Erfahrung und wissenschaftlicher Diskussion. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig: Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 49-66

Honig, Michael-Sebastian: Sind Kinder Subjekte? Ellen Keys doppelte Erbschaft in der Kindheitsforschung. In: Meike Sophia Baader; Juliane Jacobi; Sabine Andresen (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. Weinheim u.a. 2000, S. 251-272

Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf: Aus der Perspektive von Kindern. Weinheim u.a. 1999

Hopf, Christel; Rieker, Peter; Sanden-Marcus, Martina; Schmidt, Christiane: Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim u.a. 1995

Hoppe-Graff, Siegfried: Spielen und Fernsehen: Phantasietätigkeiten des Kindes. In: Siegfried Hoppe-Graff; Rolf Oerter (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim u.a. 2000, S. 179-190

Hornung, Ursula: Stachel „Geschlecht“. Der soziologische Diskurs über den Wandel und die Zukunft in Arbeit, Ökonomie und Geschlechterverhältnis – ein Überblick. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): Soziologie 3/2000, S. 5-19

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim u.a. 1995, 3. Aufl.

Horstkemper, Marianne: Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 409-426

Horstkemper, Marianne; Zimmermann, Peter: Gesellschaftlicher Wandel und Entwicklung von Geschlechtsidentität. In: Marianne Horstkemper; Peter Zimmermann (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen 1998, S. 7-16

Hug, Theo: Erhebung und Auswertung empirischer Daten. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 2. Hohengehren 2001, S. 11-29

Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim u.a. 1996

Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim u.a. 2003, 2., vollst. überarb. Aufl.

IZI (Hrsg.): Wirkungen und Funktionen des Fernsehens: Kinder und Jugendliche. Eine Bibliographie ausgewählter Forschungsliteratur der Jahre 1970-1976. München 1976

IZI (Hrsg.): Kinderfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation von Forschungsergebnissen 1959-1988. München 1988

IZI (Hrsg.): Kinder und Fernsehen. Eine Bibliographie deutschsprachiger Forschungsliteratur 1985-1999. München 1999

Janke, Klaus: Stars, Idole, Vorbilder. In: Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1997. Stars – Idole – Vorbilder. Seelze 1997, S. 18-21

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 6. Frankfurt a.M. 1982, 4. Aufl.

Kardorff, Ernst von: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995

KAS (Konrad-Adenauer-Stiftung): Schulpolitisches Grundsatzpapier. In: Jörg-Dieter Gauger; Elfriede Krug (Hrsg.): Bildung der Persönlichkeit, Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung zu aktuellen politischen Themen. Sankt Augustin 19/2000, S. 7-27

Kauke, Marion: Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In: Imbke Behnken; Olga Jaumann (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim u.a. 1995, S. 51-62

Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995

Keller, Josef A.; Novak, Felix: Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg 1986, 5. Aufl.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902, 2. Aufl.

Kirchhöfer, Dieter: Eine Umbruchsgeneration? In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 92, Bd. 2. Opladen 1992, S. 15-34

Kirchhöfer, Dieter: Kindheit als soziale Bewegungsform – Widersprüche in der sozialen Konstruktion von Kindheit in der DDR. In: Karl C. Lingelbach u.a. (Hrsg.): Das Jahrhundert des Kindes? Jahrbuch für Pädagogik 1999. Frankfurt a.M. u. a. 1999, S. 247-263

Kirchhöfer, Dieter: Kindheit in der DDR – Widersprüche einer spezifischen Moderne. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 35-48

Kirchhöfer, Dieter; Steiner, Irmgard: Freizeit und Spiel. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 293-316

Klassen, Theodor: Nachruf auf die „Rappelkiste“. In: FUNK-Korrespondenz, Nr. 2. Köln 1974

Klaus, Lissi u.a. (Hrsg.): Medienfrauen der ersten Stunde. „Wir waren ja die Trümmerfrauen in diesem Beruf“. Zürich u.a. 1993

Kleining, Gerhard: Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel; Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch

Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 11-22

Kludas, Reinhard; Kompaß, Josef: Freizeitinteressen und Freizeittätigkeiten von Schülern der 5. bis 9. Klassen und Schlußfolgerungen für die Gestaltung außerunterrichtlicher Tätigkeit. In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und der Deutschen Gesellschaft (Hrsg.): Pädagogische Forschung, 6/1984, S. 66-74

Kluge, Susann: Empirisch begründete Typenbildung zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999

Knapp, Gudrun-Axeli: Die vergessene Differenz. In: Claudia Gather u.a. (Hrsg.): Feministische Studien 6/1988, S. 12-31

Kohlsdorf, Toni: Gedanken zur weiteren Entwicklung des Kinderfernsehens. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1989

Kohlsdorf, Toni: Publizistik und Unterhaltung im Kinderfernsehen der DDR. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 125-150

Kommer, Sven: Kinder im Werbenetz. Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern. Opladen 1996

Koss, Irene: Die Anfänge des Kinderprogramms beim NWDR. In: Hans Dieter Erlinger; Dirk Ulf Stötzel (Hrsg.): Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1991, S. 203-206

Kränzl-Nagl, Renate: Freizeit im Kinderleben. In: Renate Kränzl-Nagl u.a. (Hrsg.): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Frankfurt a.M. u.a. 1998/a, S. 249-266

Kränzl-Nagl, Renate: Bilder von Kindheit und Kinder. In: Renate Kränzl-Nagl u.a. (Hrsg.): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Frankfurt a.M. u.a. 1998/b, S. 21-32

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans: Kinder. In: Uwe Flick (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 355-358

Kraul, Margret: Biographieforschung und Frauenforschung. In: Karl-Heinz Krüger; Winfried Marotzki: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 455-470

Kraul, Margret; Marotzki, Winfried: Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In: Margret Kraul; Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002, S. 7-21

Krohne, Heinz W.; Kohlmann, Carl-Walter; Leidig, Stefan: Erziehungsstildeterminanten kindlicher Ängstlichkeit, Kompetenzerwartungen und Kompetenzen. Mainz 1985

Krüger, Heinz-Hermann: Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 32-54

Krüger, Heinz-Hermann: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 43-55

Krüger, Marlis: Über die Notwendigkeit feministischer (Selbst-)Reflexion. In: Marlis Krüger (Hrsg.): Was heißt hier eigentlich feministisch? Bremen 1993, S. 11-27

Kuboth, Sebastian: Brummkreisel. <http://www.tv-kult.com/katalog/schau/brummkreisel/...>, 03.11.2004

Kübler, Hans-Dieter: Inhaltliche Trends – Ergebnisse der Verlaufsanalyse. Kinder- und Jugendfernsehen der DDR. In: Hans-Dieter Kübler; Jan-Uwe Rogge; Claudia Lipp u.a.: Kinderfernsehsendungen in der Bundesrepublik und der DDR. Eine vergleichende Analyse. Tübingen 1981, S. 42-66

Kübler, Hans-Dieter: Buch. In: Jürgen Hüther; Bernd Schorb; Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München 1997, S. 48-53

Kübler, Hans-Dieter: Kinder und Fernsehgewalt. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 503-522

Kübler, Hans-Dieter; Rogge, Jan-Uwe; Lipp, Claudia u.a.: Kinderfernsehsendungen in der Bundesrepublik und der DDR. Eine vergleichende Analyse. Tübingen 1981

Kühn, Horst: Zur Reproduktion in der Ontogenese bei Kindern. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig: Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 203-212

Laabs, Hans-Joachim (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, 1. Aufl.

LaFreniere, Peter u.a.: The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental/ethological perspective. In: Society for Research in Child Development (Hrsg.): Child Development, 55/1984, S. 1958-1965

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken, Bd. 2. Weinheim 1995, 3., korr. Aufl.

Lamnek, Siegfried: Befragung. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 2. Hohengehren 2001, S. 282-302

Lang, Andrea; Marksteiner, Franz; Öhner, Vrääth: Methoden der Filmanalyse. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 239-248

Langewand, Alfred: Bildung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b.H. 2000, 4. Aufl., S. 69-98

Ledig, Michael: Vielfalt oder Einfalt – Das Aktivitätsspektrum von Kindern. In: DJI (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992, S. 31-74

- Lehmann, Katrin: Kinderzeitschriften in der DDR – Bummi, Atze, Piefke und Schniefke, Emmi&Co. In: Ute Geiling; Friederike Heinzel (Hrsg.): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Hohengehren 2000, S. 121-138
- Lenzen, Dieter: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek b.H. 1985
- Lenzen, Dieter: Orientierung Erziehungswissenschaft: was sie kann, was sie will. Reinbek b.H. 1999
- Lenzen, Dieter: Das Kind. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b.H. 2000, 4. Aufl., S. 341-361
- Lepenies, Annette; Nunner-Winkler, Gertrud; Schäfer, Gerd E.; Walper, Sabine: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München 1999
- Lerner, Gerda: Frauen finden ihre Vergangenheit. Grundlagen der Frauengeschichte. Frankfurt a.M. 1995
- Lichtenstein, Ernst (Hrsg.): F.E.D. Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1964, 2. Aufl.
- Liegle, Ludwig: Familie/Familienerziehung. In: Hanns Eyferth; Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u.a. 1984, S. 320-332
- Liegle, Ludwig: Kind und Kindheit. In: Lilian Fried; Barbara Dippelhofer-Stiem; Michael-Sebastian Honig; Ludwig Liegle (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a. 2003, S. 14-53
- Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Locke, John: Gedanken über Erziehung. Bearbeitet von Heinz Wohlers. Stuttgart 2002, durchges. und erg. Ausgabe 1980
- Löhr, Paul: Gut geträumt ist halb gewonnen. In: IZI (Hrsg.): TelevIZion. München 2001/2, S. 27-30
- Ludes, Peter (Hrsg.): DDR-Fernsehen intern. Von der Honecker-Ära bis „Deutschland einig Fernsehland“. Berlin 1990
- Lutz-Saal, Bärbel: Vom Vorschulprogramm zu den Kleinen Reihen. 20 Jahre Programmgeschichte im ZDF. In: Hans Dieter Erlinger u.a. (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 165-180
- Maccoby, Eleanor E.: The two sexes: growing up apart, coming together. Cambridge u.a. 1999, third printing
- Macha, Hildegard: Pädagogisch-Anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn 1989

Macha, Hildegard: Mädchen- und Jungenerziehung in der Familie: Aspekte einer Anthropologie der Geschlechter. In: Forschungsinstitut Frau und Gesellschaft; Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berlin (Hrsg.): Frauenforschung. 1991/3, S. 15-26

Macha, Hildegard; Klinkhammer, Monika: Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 569-583

Macha, Hildegard und Forschungsgruppe: Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt a.M. 2000

Maletzke, Gerhard: Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg 1963

Manuskript „Signal“. Berlin 1984 (unveröffentlicht)

Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89

Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 109-133

Marotzki, Winfried: Methodologie und Methoden der Biographieforschung. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Bd. 2. Hohengehren 2001, S. 134-143

Marotzki, Winfried: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: Margaret Kraul; Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002, S. 49-64

Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen: zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn 1992, 2. Aufl.

Mause, Lloyd de: Hört Ihr die Kinder weinen: eine phylogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977, 1. Aufl.

Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim u.a. 2002, 5., überarb. und neu ausgest. Aufl.

Merkel, Lothar: Von Abendgruss bis Klik. Kinderfernsehen und Erziehung. In: Filmverband Brandenburg (Hrsg.): Film und Fernsehen 1987/11, S.10-11

Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 97-106

Merkens, Karin: Kinderfreundschaften. Bedeutung, Probleme, Diskussion. Münster u.a. 2000

Metz-Göckel, Sigrid: Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. In: Helmut Fend u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Weinheim 2/1988/8, S. 85-97

Metz-Göckel, Sigrid: Sozialisation. Geschlechterverhältnis. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel; Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 351-355

Meyrowitz, Joshua: Die Fernseh-Gesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim u.a. 1987

Mikos, Lothar: Wie das Leben wirklich ist. Perspektiven qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung. In: GEP (Hrsg.): medien praktisch 22/1998/3, S. 4-8

Mikos, Lothar: Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens. Beiträge zur Film- und Fernsehwissenschaft. Berlin 2001/a

Mikos, Lothar: Fantasiewelten und Fantasiegeschichten. In: IZI (Hrsg.): TeleVIZION 14/2001/2/b, S. 31-37

Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u.a. 1983

Morse, Janice M.: Designing Funded Qualitative Research. In: Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks 1994, S. 220-235

mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest): KIM 1999, 2003; Studie Kinder und Medien. <http://www.mpfs.de/studien/kim/KIM03-pm.pdf>, 12.05.2004

mpib (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin): PISA-Studie 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>, 16.01.2003, S. 33-41

Mühlen-Achs, Gitta: Frauen und Medien. In: Jürgen Hüther; Bernd Schorb; Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München 1997, S. 104-115

Müller, Susanne: Kinderprogramm ist eine Investition in die Zukunft. In: BLM (Hrsg.): tendenz 2/2000, S. 20-21

Müller, Burkhard u.a.: Dorfjugend Ost – Dorfjugend West. Jugend und Gemeinde in der Geschichte zweier Jugendclubs. Konsequenzen für die Jugendarbeit heute. Freiburg i.B. 1994

Müller-Heisrath, Angelika; Kückmann-Metschies, Hedwig: Aufwachsen in der Familie. In: Marianne Horstkemper; Peter Zimmermann (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen 1998, S. 47-67

Münchener Abendzeitung, Sa/So, 13./14. März 1999

Müntefering, Gert K.: Lach- und Sachgeschichten. Ein Interview zum Abschied von Gert K. Müntefering. In: Axel Schwanebeck; Claudia Cippitelli (Hrsg.): Kinderfernsehen in Deutschland. Käpt'n Blaubär, Schloß Einstein & Co. München 2000, S. 159-169

Muhr, Thomas; Friese, Susanne: Computerunterstützte qualitative Datenanalyse. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 2. Hohengehren 2001, S. 380-399

NDR: Das ABC der Sesamstraße: L wie ... Lernen. <http://www.ndrtv.de/start.html>, 28.11.2000

Neuß, Norbert: Bilder des Verstehens. Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: GEP (Hrsg.): medien praktisch. 1998/3, S.19-22

Neuß, Norbert: Leerstellen für die Fantasie in Kinderfilmen – Fernsehen und Rezeptionsästhetik. In: IZI (Hrsg.): TelevIZION 15/2002/1, S. 17-23

Neverla, Irene: Balanceakte zwischen Angleichung und Abweichung im Journalismus. Aspekte beruflicher Sozialisation von Journalistinnen. In: Marie-Luise Angerer; Johanna Dorer (Hrsg.): Gender und Medien: theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien 1994, S. 68-76

Neverla, Irene; Kanzleiter, Gerda: Die Situation von Frauen im Journalismus. Arbeitsbedingungen, Berufswege, und berufliche Orientierungen von Journalistinnen. München 1982

Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung. Weinheim u.a. 1998

Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen: Publizistik Massenkommunikation. Frankfurt a.M. 2002, aktual., vollst. überarb. und erg. Aufl.

Nötzel, Renate: Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler 1987

Oelkers, Jürgen: Erziehung. In: Dietrich Benner; Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a. 2004

Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim u.a. 1990, 2., erw. Aufl.

Oelschläger, Günther: Weltanschauliche Schulung in der Hitler-Jugend. Inhalte, Schwerpunkte und Methoden. Norderstedt 2001

Opaschowski, Horst W.: Medienkonsum. Analysen und Prognosen. Aktuelle Ergebnisse aus der qualitativen Freizeitforschung. Hamburg 1995

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 71-87

Oswald, Hans u.a. (Hrsg.): Grenzen und Brücken-Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Jürgen Friedrichs u.a. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1986/38, S. 560-580

Paus-Haase, Ingrid: Wer bestimmt Qualitätskriterien für Kindersendungen? In: Joachim von Gottberg; Lothar Mikos; Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfernsehen. Berlin 1997/a, S. 245-265

Paus-Haase, Ingrid: Qualitätskriterien für Kinderfernsehen. Überlegungen zu Eckpunkten einer Diskussion über Qualität. In: GEP (Hrsg.): medien praktisch 2/1997/b, S. 53-56

Paus-Haase, Ingrid: Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Opladen u.a. 1998

Pfister, Gertrud: Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen von Mädchen – Historische und aktuelle Entwicklungen. In: Reiner Hildebrandt (Hrsg.): Kindliche Lebens- und Bewegungsumwelt im Umbruch: Symposium an der Universität Osnabrück. Hamburg 1994

Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke Bd. 1, Studienausgabe. Stuttgart 1975

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M. 1983

Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München 1995

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Prenzel, Annedore: Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Doris Lemmermöhle; Dietlind Fischer; Dorle Klika; Anne Schlüter (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 86-95

Preuss-Lausitz, Ulf: Kinder zwischen Selbständigkeit und Zwang. Widersprüche in der Schule. In: Ulf Preuss-Lausitz; Tobias Rülcker; Helga Zeiher (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?: Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim u.a. 1990, S. 54-67

Preuss-Lausitz, Ulf: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u.a. 1991, 3. Aufl.

Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen 2001

Rausch, Lothar; Hummel, Albrecht: Kindheit und Schulsport. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 255-273

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 2002, 20. Aufl.

Reiher, Dieter: Religion und Kindheit. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 67-82

Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999

Rettko, Ursula: Berufswünsche von Mädchen unter dem Diktat des Arbeitsmarktes. Die schrittweise „Verweiblichung“ der Bildungs- und Berufsbiographien von Hauptschülerinnen. In: Axel Bolder; Klaus Rodax (Hrsg.): Das Prinzip der auf(ge)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn 1987, S. 127-141

Reyer, Jürgen: Familie. In: Dietrich Benner; Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a. 2004, S. 383-392

Rogge, Jan-Uwe: Vorschulsendungen. In: Hans-Dieter Kübler; Jan-Uwe Rogge; Claudia Lipp u.a.: Kinderfernsehsendungen in der Bundesrepublik und der DDR. Eine vergleichende Analyse. Tübingen 1981, S. 103-150

Rogge, Jan-Uwe: Das vergebliche Schielen nach Einschaltquoten und Massenwirksamkeit – Fernsehprogramme für Kinder. In: Jan-Uwe Rogge; Klaus Jensen (Hrsg.): Lernen – Helfen – Fleißigsein. Kindermedien und Kinderkultur in der DDR. Köln 1987, S. 35-70

Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim 1985

Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963, 3. Aufl. (1763)

Rusch, Gebhard: Verstehen erklären, Erklären verstehen. In: Theo Hug (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 3. Hohengehren 2001, S. 70-90

Schaaf, Michael: Theorie und Praxis der Filmanalyse. In: Alphons Silbermann; Michael Schaaf; Gerhard Adam (Hrsg.): Filmanalyse. Grundlagen-Methoden-Didaktik. München 1980, S. 35-142

Schäfer, Albert: Spaß an der Qualität. Zur Entwicklung des ZDF-Kinder- und Jugendprogramms. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 29-42

Schäfer, Albert: Die Teletubbies – eine öffentlich-rechtliche Provokation? In: Axel Schwanebeck; Claudia Cippitelli (Hrsg.): Käpt'n Blaubär, Schloß Einstein & Co. München 2000, S. 35-42

Schäfer, Gerd E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim u.a. 1989

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim u.a. 1995

Schäfer, Gerd E.: Frühkindliche Bildungsprozesse. In: Friedrich Verlage (Hrsg.): Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 39/1999/a, S. 213-226

Schäfer, Gerd E.: Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: Michael-Sebastian Honig; Andreas Lange; Hans Rudolf Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim 1999/b, S. 113-132

Schäfers, Bernhard: Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Stuttgart 1995

Schaller, Hermann: Die Schule im Staate Adolf Hitlers. Eine völkische Grundlegung. Breslau 1935

Scharnhorst, Erna: Die Erziehung des Kindes in der Familie. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 189-202

Schedler, Melchior: Besichtigung der Bilderfabrik. In: Melchior Schedler (Hrsg.): Kinderfernsehen anders. Entwürfe zu einem emanzipatorischen Fernsehen. Köln 1975

Scheler, Max: Bildung und Wissen. Frankfurt a.M. 1947, 3., durchges. Aufl.

Schmidbauer, Michael: Die Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation. München u.a. 1987

Schmidbauer, Michael; Löhr, Paul: Fernsehpädagogik. Eine Literaturanalyse. München u.a. 1991

Schmidt, Hans-Dieter: Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie. In: Gisela Trommsdorf (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Wiedervereinigung. Opladen 1996, S. 15-171

Schmidtchen, Gerhard: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen 1997

Schneider, Donald J.: Implicit personality theory: a review. In: American Psychological Association (Hrsg.): Psychological Bulletin, 79/1973/3, S. 204 - 309

Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994

Schorb, Bernd: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995

Schorb, Bernd: Sozialisation. In: Jürgen Hüther; Bernd Schorb; Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München 1997, S. 335-341

Schorb, Bernd; Stiehler, Hans-Jörg (Hrsg.): Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre subjektiven Medientheorien. München 1999

Schorch, Günther: Grundschulpädagogik – Eine Einführung. Bad Heilbrunn 1998

Schreckenberg, Heinz: Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler: Anmerkungen zur Literatur. Münster 2001

Schütte, Georg: Theorie und Praxis des „sozialistischen Journalisten“. In: Peter Ludes (Hrsg.): DDR-Fernsehen intern: von der Honecker-Ära bis „Deutschland einig Fernsehland“. Berlin 1990, S. 307-321

Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Dieter Baacke; Theodor Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim u.a. 1985, S. 29-63

Schulze, Theodor: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 10-31

Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Margret Kraul; Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002, S. 22-48

Schult, Gerhard: Themen finden. In: Gerhard Schult; Axel Buchholz (Hrsg.): Fernseh-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. München 1997, 5., völlig neu bearb. Aufl., S. 238-240

Schwanebeck, Axel: Kinderfernsehen in der Krise? Eine Bestandsaufnahme. In: Axel Schwanebeck; Claudia Cippitelli (Hrsg.): Käpt'n Blaubär, Schloß Einstein & Co. München 2000, S. 11-20

Sobiech, Gabriele: Grenzüberschreitungen. Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften. Opladen 1994

Solzbacher, Claudia: Das Jahrhundert des Kindes aus pädagogischer Sicht. In: Christine Henry-Huthmacher; Claudia Solzbacher (Hrsg.): 1900 - 2000 „Das Jahrhundert des Kindes“ Verheißungen, Realität, Herausforderungen. Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung zu aktuellen politischen Themen. Sankt Augustin 28/2001, S. 13-27

Spanhel, Dieter: Die Zukunft der Kindheit angesichts der wissenschaftlich-technischen Entwicklungen. In: Dieter Spanhel; Stefanos Hotamanadis (Hrsg.): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt. Weinheim 1988, S. 72-91

Spiegel, Katharina: Der Beitrag des Kinderfernsehens zur visuellen Wahrnehmung – aufgezeigt am Beispiel der Sendung „Rappelkiste“. Zulassungsarbeit, vorgelegt an der Gesamthochschule Eichstätt, 19.5.1976

Stader, Frank: Überlegungen zur Parteilichkeit des sozialistischen Journalismus. In: Sektion Journalistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig (Hrsg.): Theorie und Praxis des sozialistischen Journalismus 6/1980, S. 453-459

Steiner, Irmgard: Der Wandel der Familie. In: Dieter Kirchhöfer; Gerhart Neuner; Irmgard Steiner; Christa Uhlig (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M. 2003, S. 159-176

Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Heidelberg 1952, 7. unv. Aufl.

Stiehler, Hans-Jörg: Subjektive Medientheorien – Zum Begriff. In: Bernd Schorb; Hans-Jörg Stiehler (Hrsg.): Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien. München 1999, S. 12 - 26

Stiftung Prix Jeunesse (Hrsg.): Was wissen Fernsehproduzenten von ihren jungen Zuschauern? Empirische Untersuchung in vier Ländern. München 1979

Stock, Hans-Jürgen: Unser Ziel: das bewußte Leitbild künstlerischer Figuren. Bemerkungen zur Fernseh dramatik des Kinderfernsehens. In: Nationales Zentrum für Kinderfilm und -fernsehen der Deutschen Demokratischen Republik; Pädagogisches Zentralinstitut Berlin (Hrsg.): Film, Fernsehen, Erziehung 7/1970/1, S. 53-60

Stock, Hans-Jürgen: Fernseh dramatik im Kinderprogramm des DFF. In: IZI (Hrsg.): TelevIZion 4/1991/1, S. 28-30

Stock, Hans-Jürgen: Das Kinderprogramm des DDR-Fernsehens. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz 1998, S. 63-108

Stöckli, Georg: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht: Selbstwertung in sozialen Beziehungen. Weinheim u.a. 1997

Stötzel, Dirk Ulf: Periodisierung des Kinderprogramms. 40 Jahre Kinderfernsehen in der Bundesrepublik. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1991, S. 73-92

Straub, Jürgen: Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Erika M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 137-164

Strauss, Amseln: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994

Sturm, Hertha: Informationsverarbeitung durch Kinder. Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt. München u.a. 1980

Sutherland, Elyse; Veroff, Joseph: Achievement Motivation and Sex Roles. In: Virginia E. O'Leary; Rhoda Kesler Unger; Barbara Strudler Wallston (Hrsg.): Women, Gender and Social Psychology. Hillsdale 1985, S. 101-128

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Gesprächspsychotherapie: hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben. Göttingen 1990, 9., erg. Aufl.

Tennert, Falk; König, Ingelore: Flimmerstunden. Daten zum Fernsehgebrauch ostdeutscher Kinder bis 1989. Leipzig 2003

Tenorth, Heinz-Elmar: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel: Ergebnisse der Transformationsforschung. Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft 37. Weinheim u.a. 1997

Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u.a. 2000, 3., völlig neu überarb. und erw. Aufl.

Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997, S. 27-42

Theunert, Helga: Kinder und Medien. In: Jürgen Hüther; Bernd Schorb; Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München 1997, S. 183-190

Thürmer-Rohr, Christina: Denken der Differenz. Feminismus und Postmoderne. In: Verein Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen (Hrsg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 18/1995/39, S. 87-97

Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek b.H. 1999, 9. Aufl.

Tippelt, Rudolf: Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Jürgen Baumert u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/1998, S. 239-260

Toppe, Sabine: Über die „Bestimmung des Weibes“, „Gelehrsamkeit“ und „Herzensbildung“. Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik. In: Ilse Dröge-Modelmog; Karin Flaake; Heike Fleßner; Deidre Graydon (Hrsg.): Frauen- und Geschlechterforschung. Standortbestimmung und Perspektive. Dokumentation der Frauenstudien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg 1997, S. 9-28

Trautner, Hanns Martin: Entwicklung von Konzepten und Einstellungen zur Geschlechterdifferenzierung. In: Oskar Anweiler u.a. (Hrsg.): Bildung und Erziehung, 1992/1, S. 47-62

Tulodziecki, Gerhard: Lesen als Mediennutzung – medienpädagogische Überlegungen zum Verhältnis von Lesekompetenz und Medienkompetenz. <http://www.personal.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/sonst/vortrtul.htm>, 12.05.2004

UNICEF: Der Internationale Kinder-Fernsehtag (Pressemitteilung). Köln 10.10.2000

Viehoff, Reinhold; Steinmetz, Rüdiger: Programmgeschichte des DDR-Fernsehens – komparativ. <http://www.ddr-fernsehen.de/9kinderfernsehen.html>, 28.12.2002

Voges, Wolfgang: Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987

Volkmer, Ingrid: Bildungswerbung im Fernsehen. Qualitative Kriterien für eine Inhaltsanalyse des Bildungskanals Dortmund. In: Wilfried Bos; Christian Tarnai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster 1989, S. 129-136

Wald, Renate: Kindheit in der Wende – Wende der Kindheit? Heranwachsende in der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland. Opladen 1998

Weber, Erich: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik. Donauwörth 1999, 8., völlig neu bearb. und stark erw. Aufl.

- Weinert, Ansfried B.: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Führungs- und Leistungsverhalten. In: Michael Domsch; Erika Regnet (Hrsg.): Weibliche Fach- und Führungskräfte. Wege zur Chancengleichheit. Stuttgart 1990, S. 35-66
- West, Candace; Zimmermann, Don H.: Doing Gender. In: Judith Lorber; Susan A. Farrell (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park 1991, S. 13-37
- Wetterling, Horst: Das Fernsehen in pädagogischem Aspekt. München 1960
- Wiedemann, Dieter: Medienkindheiten zwischen „Sandmännchen“ und „Sesamstraße“ – Aufwachsen in der DDR. In Reinhold Viehoff; Gebhard Rusch; Rien T. Sepers (Hrsg.): Siegener Periodicum zur Internationalen Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M. 2001/a, S. 88-100
- Wiedemann, Dieter: Kinderfernsehen zwischen Fantasie und Pädagogik. Notizen zum Kinderfernsehen in der DDR. In: IZI (Hrsg.): TelevIZION 2001/2/b, S. 18-22
- Wilk, Lieselotte: Kindsein in „postmodernen“ Gesellschaften. In: Lieselotte Wilk; Johann Bacher (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen 1994, S. 1-32
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1973
- Winter, David G.: The power motive in women – and men. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1988/54, S. 510-519
- Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Konstruktionen des Weiblichen: ein Reader. Weinheim 1998
- Zacher, Albert: Der Begriff des „ungelebten Lebens“ im Werk Viktor von Weizsäckers. In: Deutsches Kollegium für Psychosomatische Medizin (Hrsg.): Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 34/1984, S. 237-24
- Zeiber, Helga: Über das Herstellen von Kinderalltag. In: Karin Jurczyk; Maria S. Rerrich (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags: Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung. Freiburg i.B. 1993, S. 334-345
- Ziegert, Dirk van: Entwicklungsgeschichte der Kinder- und Jugendmagazine in der DDR. <http://www.ddr-suche.de/cgi-bin/search.cgi?query=Entwicklungsgeschichte>, 03.11.2004
- Zimbardo, Philip G.: Psychologie. Berlin u.a. 1992, 5., neu übers. und bearb. Aufl.
- Zinnecker, Jürgen: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Gerd-Bodo Reinert; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek b.H. 1978, S. 29-121
- Zinnecker, Jürgen: Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: Gunter Reiß (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim 1995, S. 47-67
- Zinnecker, Jürgen: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Helmut Fend u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3/2000, S. 272-290

Anhang

Interview_Kennnr[10]

X[100001] F[**Ich habe Ihnen jetzt schon ein bisschen etwas erzählt, über unsere Interviewreihe: Wir möchten schauen, welche Phantasien auch die Schaffenden hatten, genau, und es ist ein sehr persönliches Bild und dazu gehört auch die Kindheit und da würde ich jetzt gern einmal anfangen, in Ihrer Kindheit, und einfach einmal fragen, wo sind Sie denn aufgewachsen.**]

K[2 Ort des Aufwachsens]

B[]

P[*Sie wuchs in einer ländlichen Kleinstadt auf.*]

@]

X[100002] A[Aufgewachsen bin ich in x1, das ist ein kleiner Ort, der hatte damals vielleicht 27.000 Einwohner, mittlerweile sind es über 30.000, aber das Umfeld war sehr kleinstädtisch, eingebettet in viel Natur.]

o

K[3 Familie]

B[]

P[*Sie war Einzelkind und sehnte sich nach Geschwistern.*]

@]

X[100003] A[Und ich bin als Einzelkind aufgewachsen, habe mich immer nach Geschwistern gesehnt.]

o

K[6 Gleichaltrige]

B[]

P[*Sie spielte oft allein.*]

@]

X[100004] A[Daher kommt vielleicht auch, dass ich viel allein gespielt habe und meinen Phantasien freien Lauf lassen konnte, oder eigentlich mehr oder weniger gezwungen war.]

o

K[3 Familie]

B[]

P[*Sie war häufig bei der Oma, da die Eltern berufstätig waren, und fand dort die benötigte Geborgenheit.*]

@]

X[100005] A[Ich bin bei meiner Großmutter sehr häufig gewesen, weil meine Eltern beide gearbeitet haben, und bei den Großeltern fand ich die Geborgenheit, die ein Kind braucht.]

o

K[5 Freizeit und Spiel]

B[]

P[*Sie spielte sehr gern mit Puppen, die für sie ev. ein Geschwisterersatz waren, und mit Omas Stoffresten und Knöpfen, aus denen sie sich Figuren ausdachte.*]

@]

X[100006] A[Und ich erinnere mich, dass ich bei – ich hatte gar nicht viele Spielsachen, die ich hatte, habe ich innig geliebt, ich weiß das noch genau so, ich hatte zwei Puppen, eine hieß Ursula und die andere Peter, und ich hatte noch einen Teddybär, der hatte zwar nur Schuhknopfaugen, aber konnte so traurig gucken.]

X[100007] A[Und ich war nun als Kind immer hin und her gerissen, wenn ich mit den Puppen spielte, dass der Teddy nun nicht so traurig war – ja, solche Gedanken hatte ich mir damals gemacht, weil diese Puppen waren halt, waren mir ans Herz gewachsen, wie Kinder oder wie Geschwister vielleicht, vielleicht Geschwisterersatz, ich weiß es nicht.]

X[100008] A[Aber bei meiner Großmutter gab es eine alte Kommode, in einem Schubfach waren Stoffe und Stoffreste und die Stoffreste waren zu Bündelchen zusammen gebunden und mit denen habe ich manchmal gespielt:]

X[100009] A[Stoffladen, Stoffverkaufen oder Schneiderin, ich weiß nicht mehr.]

X[100010] A[Und dann war von ungeheurem Reiz Großmutter's Knopfschachtel, weil mit diesen Knöpfen konnte man Kindergarten spielen und Schule spielen und Vater- und Mutter-Knopf und Kinder-Knopf, damit konnte ich mich stundenlang beschäftigen.]

o

K[14 Zusammenhang zwischen Kindheitserfahrungen und Programmzielen]

B[]

P[Sie sieht einen Zusammenhang zwischen den Stoff- und Knopfspielen ihrer Kindheit und Figuren aus einer ihrer Sendungen.]

@]

X[100011] A[Und wenn ich das jetzt vorwegnehme, in meinen späteren Sendungen, in x2, habe ich aus Stoffen also Schlenkerpuppe und Knuddelhund entwickelt, das geht vermutlich auf meine Erinnerung aus der Kindheit zurück, weil mich fasziniert hat, später dann, als ich in der Arbeit und erwachsen war, was man mit einfachen Dingen anfangen kann, was die Phantasie um so eine Stoffpuppe herum bauen kann, selbst wenn die eben nur zwei Knopfaugen hat und durch Bändchen gebunden war.

X[100012] A[Und auch diese Knopfschachtel, die habe ich später, haben wir in x2 Knopfgeschichten gemacht.]

X[100013] A[Mir fiel das wieder ein und haben dann mit dem x22 mit x3 solche Geschichten dann ins Bild gesetzt.]

X[100014] A[Also, es besteht ein Zusammenhang.]

o

K[5 Freizeit und Spiel]

B[

P[Sie hielt sich häufig in der Natur auf, bastelte aus Naturprodukten wie Blumen Prinzessinnen, zog mit ihrem Opa los, der alle Pflanzen kannte oder half ihrer Oma beim Blaubeeren sammeln.]

@]

X[100015] A[Ich habe auch, was Kinder bestimmt heute noch machen, Kastanien gesammelt, Eicheln gesammelt und habe mit Blumen kleine Prinzessinnen gemacht.]

X[100016] F[Aus Blumen?]

X[100017] A[Ja, das geht, das geht aus Mohn, wenn der Klatschmohn noch geschlossen ist, öffnet man die beiden Knospenblätter, zieht unten die roten Blütenblätter raus, das sind dann die Kleidchen und oben steckt man irgendein Köpfchen drauf, das konnte ich stundenlang spielen.]

X[100018] A[Also, ich weiß nicht, ob das prägend war, aber ich denke eben schon.]

X[100019] F[Sie hatten erwähnt, dass x1 sehr ländlich und grün war und jetzt auch das mit den Blumen, waren Sie viel draußen?]

X[100020] A[Ich war viel draußen.]

X[100021] A[Und mein Großvater ist mit mir viel in den Wald gegangen und was mich immer sehr fasziniert hat, mein Großvater kannte jeden Baum und jeden Strauch, und schnitt dann bestimmte Hölzer, aus denen wurden Spazierstöcke gemacht.]

X[100022] A[Und wenn Sommer war und Heidelbeerzeit, da gingen die Frauen aus der Nachbarschaft mit meiner Großmutter, die zogen dann mit Eimern los, bestiegen den Zug und fuhren dann in den Wald, denn x1 liegt am Fuße des x4 Waldes – man nennt es die grüne Pforte des x4 Waldes – und da verbrachte man einen ganzen Tag im Wald und sammelte Blaubeeren, was sehr mühselig war.]

X[100023] A[Aber hinterher gab es dann eben Blaubeerkuchen und Hefeklöße mit Blaubeeren und es wurde eingeweckt, also, das sind so Erinnerungen an meine Kinderzeit bei meiner Großmutter.]

X[100024] F[Was war denn das, was Sie an der Natur, im Wald fasziniert hat?]

X[100025] F[War das jetzt, wie heißt jeder Baum, oder waren das eher die Spiele mit den Blumen oder solche Phantasiegeschichten?]

X[100026] A[Der Wissenszuwachs war mir nicht so wichtig, den bekam ich so nebenbei mit.]

X[100027] A[Aber das Spiel, das fand ich, das war eben schön und irgendwie hat es immer meine Phantasie beschäftigt, was konnte ich damit anfangen und was konnte ich damit anfangen.]

X[100028] A[Es war aber auch von Furcht begleitet, muss ich sagen, also, in dunklen Ecken – weil ich habe viel Märchen gelesen – da konnte ja nun im Wald eventuell der Wolf kommen, so einfach war das nicht.]

X[100029] A[Oder nachts, wenn die Korbmöbel bei der Großmutter anfangen zu knacken, das war auch unheimlich.]

X[100030] A[Also, ich finde, Phantasie ist etwas sehr Bereicherndes, aber Phantasie ist auch, kann auch ein bisschen quälend werden, wie gesagt, bis zur Furcht.]

X[100031] A[Also, bei meinen Eltern hat es oben rein geregnet, das weiß ich noch, und da waren oben Flecken an der Decke und die haben mich nachts doch beunruhigt, weil aus diesen braunen Flecken da konnte ich vieles heraus lesen.]

X[100032] A[Also, nur so sonnig ist eine reiche Phantasie nicht.]

X[100033] F[Also, das heißt, wenn Sie im Wald waren, war beides da.]

X[100034] A[Ja, da war beides da.]

X[100035] F[Das Vergnügen, sich aus einfachen Dingen etwas auszudenken, aber auch...]

X[100036] A[Ja, die Furcht es könnte doch eventuell, bloß es war natürlich schön, man hatte doch den Großvater dabei, so, der hätte mir ja geholfen.]

o

K[3 Familie]

B[Bücher]

P[Beide Eltern waren berufstätig, die Mutter war eine phantasievolle Frau, der Vater ein ernster Mann, der Wert auf Gehorsam legte. Da es zwischen den Eltern manchmal zu Streit kam, fühlte sie sich bei den Großeltern wohler. Der Großvater erzählte ihr viel von früher, die Großmutter war etwas derber.]

@]

- X[100037] A[Der Großvater spielte überhaupt eine große Rolle in meinem Leben, das war so ein ruhiger Mann, also geschimpft hat der glaube ich nie mit mir – die Großmutter war etwas derber, aber gut.]
- X[100038] A[Und der Großvater erzählte auch viel von früher.]
- X[100039] A[Und dann gab es bei den Großeltern ein großes Busch-Buch, das habe ich als Kind fortwährend angeguckt und gelesen, aber da waren ja nun auch schreckliche Dinge drin, ganz schreckliche, die mich häufig sogar im Schlaf besucht haben.]
- X[100040] A[Etwas anderes war, diese Reime die da standen, die konnte ich fast alle, also, ich hätte die ganzen Geschichten erzählen können.]
- X[100041] A[Und später dann in der Arbeit habe ich dann mal einen Liedtext gemacht und etwas gereimt, möglicherweise, geht das auf die frühe Wilhelm Busch Zeit zurück.]
- X[100042] F[Ja, da sind schon brutale Sachen drin, als der Schneider zum Beispiel gebügelt wird, nach dem er in den Bach gefallen war.]**
- X[100043] A[Und den Daumen abschneidet, also, schreckliche – und die schöne Müllerin, das war ja noch furchtbarer, also, ganz schreckliche Geschichten und ja das war dann die Kehrseite der Medaille.]
- X[100044] F[Ich wollte noch einmal ein bisschen nach Ihren Großeltern und Eltern fragen.]**
- X[100045] F[Sie hatten gesagt, Ihre Eltern waren beide berufstätig, in welchen Bereichen denn?]**
- X[100046] A[Mein Vater war Metallarbeiter und meine Mutter hat auch in so einem Betrieb gearbeitet.]
- X[100047] F[Und wie war Ihr Verhältnis zu den Eltern?]**
- X[100048] F[Oder können Sie Ihren Vater oder Ihre Mutter beschreiben?]**
- X[100049] A[Ja, meine Mutter, ich glaube, die hat mir auch die Phantasie mitgegeben, meine Mutter war sehr phantasievoll, sehr lebhaft, sehr sprühend.]
- X[100050] A[Mein Vater: ernst, sehr ernst, bei meinem Vater musste alles sehr vernünftig zu gehen und ich war eigentlich, wenn ich so höre, was man gesagt hat, ich war eigentlich ein braves Kind, schrecklich nicht?]
- X[100051] A[Es hört sich furchtbar an, aber ich hatte eigentlich keinen Grund zu opponieren oder so.]
- X[100052] A[Also, wie gesagt, diese Spaziergänge, die mit dem Großvater so schön waren, waren mit meinem Vater, mit meinen Eltern – wenn also zum Beispiel so ein Pfingstausflug oder Osterspaziergang gemacht werden sollte, sollte ich im neuen Kleidchen und den neuen Schühchen neben dem Vater hergehen.]
- X[100053] A[Und ich wollte ja immer so gerne vom Wege abgehen und durch den Wald springen, das gefiel meinem Vater nicht, dann guckte er mich bedeutungsvoll an und dann blieb ich an seiner Seite – deshalb mochte ich diese Spaziergänge nicht.]
- X[100054] F[Das waren also völlig andere Spaziergänge als Sie mit dem Großvater hatten.]**
- X[100055] F[Aber das Verhältnis war trotzdem harmonisch, weil Sie sagten, Sie hatten keinen Grund zum Opponieren?]**
- X[100056] A[Also, meine Eltern haben mich geliebt, die Eltern waren wie Feuer und Wasser, zwischen denen hat es manchmal etwas heftig gerumst und na ja, ich als Kind hatte mir immer, ich stand immer auf der Seite des Schwächeren, gefühlsmäßig, so, aber deshalb fand ich es bei den Großeltern schöner, weil da gab es keinen Streit, das war...]
- o
- X[100057] F[Waren die da schon pensioniert, die Großeltern?]**
- X[100058] A[Ja, also wenn ich heute dran denke, kamen sie mir immer schon alt vor.]
- X[100059] A[Also, ich bin ja nun heute Großmutter und habe also drei Enkel von 23, 21 und 20 Jahren.]
- X[100060] F[Ah ha!]**
- X[100061] A[Nach ich bin 72, aber ich komme mir nicht so vor.]
- X[100062] A[Aber die Erinnerung an meine Großmutter war, sie trug höchstens blau, dunkelblau, dunkle Sachen und die Haare waren zu so einem Nest zusammengekringelt, eine alte Frau war eben – eine Großmutter war eben eine Großmutter.]
- X[100063] F[Genau und die haben sich schon früh auf alt gemacht.]**
- X[100064] A[Das tat man auch nicht, wenn man alt war und machte auf jung, war man eine lächerliche Figur.]
- X[100065] A[Also, das, wenn meine Großmutter mich heute sehen würde, würde die sagen, Mädchen, wie kannst du denn!]
- X[100066] A[Und wir fühlen uns heutzutage nicht wohl.]
- X[100067] A[Aber ich überlege immer, ob das nicht vielleicht besser wäre, wenn man sich nicht bemüht, so jugendlich frisch noch zu sein, ich weiß es nicht.]
- X[100068] A[Aber die ganze Generation, ob das auf dem Dorf war oder so, sie ähnelten sich alle.]

K[4 Schule und Bildung]*B[]**P[Sie bezeichnet sich als zurückhaltend und still. Einem Lehrer gelingt es, sie zum Mitmachen zu ermutigen. Zunächst ging sie gern in die Mädchenschule, dann nicht mehr.]*

@]

X[100069] A[Das hatte ja nun zur Folge, ich musste eine Schürze tragen, gestärkt, und die Zöpfe, ich hatte lange Zöpfe bis zur Taille, die wurden immer sehr straff, hier hatte ich so eine Rolle Zöpfe, ja, und so musste ich in die Schule gehen, mit den Schürzen – unser Lehrer hat verlangt, dass wir mit Schürze kamen.]

X[100070] A[Aber ich habe an Schule habe ich auch schöne Erinnerungen.]

X[100071] F[Das wollte ich jetzt auch gerade fragen.]

X[100072] F[Wie war dann da Ihr Tagesablauf, also so Schule zuerst, wie war das in der Schule?]

X[100073] A[In der Schule da muss ich sagen, ich war in einer reinen Mädchenschule.]

X[100074] A[Später fand ich das fürchterlich, aber als ich klein war, fand ich das schön.]

X[100075] A[Und die Lehrer, diese Grundschullehrer waren eigentlich gütige Menschen, wenn ich das – da war so ein älterer Herr, der hieß Herr Freud und wenn der mit uns eine Wanderung gemacht hat, dann hat er auch Spaß gemacht.]

X[100076] A[Dann hat er sich hingelegt und hat genau gewusst, dass wir von allen Seiten gekrabbelt kamen, um ihn zu überfallen und dann hat er furchtbar erschreckt getan.]

X[100077] A[Und dann hat er – ich war zurückhaltend, ich war ein sehr stilles Kind, ich dachte immer, wer weiß, ob das jetzt richtig ist was du jetzt sagst – und da hat Herr Freud einmal gesagt, wenn du etwas denkst, dann musst du dich melden und dann musst du das sagen und wenn es nicht stimmt, ich bin ja dein Lehrer und ich bin ja dazu da, dass ich dir das richtig sage – ach und das war als ob Herr Freud irgendwas Verstopftes geöffnet hat, da habe ich mich dann getraut.]

X[100078] A[Dann hatten wir eine Lehrerin und wenn wir fehlerlos gelesen hatten, durften wir aus der Bank her austreten – wir saßen zwei und zwei auf den Schulbänken, zuerst, später gab es breitere Bänke mit mehr Kindern – und da durften wir uns auf das Bänkchen setzen was außerhalb war – ohne Fehler musste man da lesen.]

X[100079] A[Und ich weiß genau noch, das Theaterstück aus dem Lesebuch hieß „Das Abenteuer im Walde“: Da gab es einen Steinpilz und eine Ameise und eine Grille und es kam ein furchtbarer Regen und da gab es Streit, wer nun unter den Steinpilz durfte und wer nicht und der Höhepunkt war, wer nun auf dem Bänkchen saß, der durfte die Geschichte nämlich spielen und das war natürlich!

.

K[5 Freizeit und Spiel]*B[Theater]**P[Bereits zu Schulzeiten spielte sie sehr gern Theater und schrieb auch selbst Stücke. Ab der vierten, fünften Klasse wollte sie lieber ein Junge sein.]*

@]

X[100080] A[Spielen, Theater spielen, das hat mich nachher, auch in den späteren Schuljahren noch, in jeder Pause haben wir gespielt, Theater, irgendwas Ausgedachtes.]

X[100081] A[Und da haben wir uns auch Stücke, die habe ich manchmal geschrieben, die habe ich mit meinen Freundinnen gespielt und die anderen schrieen dann, ja spielt, spielt!]

X[100082] F[Und die haben Ihnen zugeschaut, auf dem Pausenhof?]

X[100083] A[Ja, aber das war später dann, das war schon so siebente und achte Klasse.]

X[100084] A[Aber auf dem Schulhof in dieser Mädchenschule da haben wir in jeder Pause Kreisspiele gespielt.]

X[100085] A[Ich muss heute immer noch lachen, wenn mir so ein Lied in den Sinn kommt, was da manchmal für ein Quatsch gesungen wurde, aber das fand in jeder Pause statt, da sprang man in der Pause schon runter und wollte eben nun Kreisspiele machen.]

X[100086] F[War das dann auch so im Alter acht, neun Jahre?]

X[100087] A[Ja, dann wurde nämlich während des Krieges unsere Mädchenschule zum Lazarett.]

X[100088] A[Und da zogen wir in das ehemalige Lyzeum und die Mädels aus dem Lyzeum zogen ins Gymnasium zu den Jungen, das wurde alles.]

X[100089] A[Und das war auch dann schon die Zeit, wo ich Mädchenschule blöd fand, die waren mir alle zu brav.]

X[100090] A[Ich wurde nämlich plötzlich etwas – ja, ich muckte auf und wollte eigentlich ab da lieber ein Junge sein.]

.

X[100091] F[Also, da muss ich mal kurz rekonstruieren.]

X[100092] F[Sie hatten ja Ihr Alter erwähnt, dann vermute ich, sind Sie x5 geboren und eingeschult das war dann x6.]

X[100093] F[Und wann fand da der Umzug statt ins Lyzeum?]

- X[100094] A[Ja, das muss so um x7 rum...]
 X[100095] F[**In der fünften Klasse?**
 X[100096] F[**Und Sie sind insgesamt neun oder acht Klassen zur Schule gegangen?**
 X[100097] A[Damals acht Klassen.]
 X[100098] F[**Damals waren es acht Klassen.**
 X[100099] F[**Ah ha, dann war das ja mitten während dem Krieg, Ihre Schulzeit.**
 X[100100] F[**Wie hat Sie das beeinflusst und ausgewirkt – auf das Aufmüpfige müssen wir gleich zurück-
 kommen – hat das eine Rolle gespielt, oder spielt das in Ihrer Erinnerung eine Rolle in Ihrer
 Kindheit?**
- X[100101] A[Ja, der Großvater wenn er erzählt hat, hat viel aus dem Ersten Weltkrieg erzählt.]
 X[100102] A[Da war er Meldereiter.]
 X[100103] A[Und einmal hat er gebadet, er war in Frankreich und hat den Ehering irgendwo hingelegt – das hat
 mich ungeheuer fasziniert, die Geschichte – und er musste dann weiter reiten und unterwegs merk-
 te er, der Ring.]
- X[100104] A[Er konnte aber nicht zurück, weil irgendeine Meldung musste er abgeben, ist aber auf dem Rück-
 weg den gleichen Weg geritten und da lag der Ring.]
- X[100105] A[Und das hat ihn, und da war er sehr glücklich und für mich als Kind war das bedeutungsvoll.]
 X[100106] A[Von, sagen wir mal, Grausamkeiten vom Krieg hat der Großvater nichts erzählt.

K[5 Freizeit und Spiel]

B[Gleichaltrige; Bücher]

*P[Auf der Straße war sie bei Lauf- und Indianerspielen dabei. Die Lektüre von „Lederstrumpf“ und „Störtebecker“
 und deren Kampf für Gerechtigkeit beeindruckte sie sehr.]*

@]

- X[100107] A[Aber es war 1939, da spielten wir auf der Straße bei der Großmutter.]
 X[100108] A[Also, in der Straße gab es viele Kinder und wir spielten da, ach, ich weiß nicht, das waren milita-
 ristische Spiele eigentlich, „Der Kaiser schickt seine Soldaten aus“, und da musste man in die Ge-
 genpartei rennen und die durften einen nicht durchlassen und da wurde man gefangen.]
- X[100109] A[Oder es wurde gespielt „Deutschland erklärt den Krieg gegen England“ und da wurden dann, wenn
 man abgeschlagen wurde – also so dunkel erinnere ich mich – immer Länder abgetrennt, also mit
 Kreide auf der Straße.]
- X[100110] A[Also, das waren die Spiele auf der Straße, da haben wir uns als Kinder nichts dabei gedacht und da
 musste nur...]
- X[100111] A[Ja, und da haben wir auch mit Jungens immer zusammen gespielt und wir haben nämlich auch
 Indianer gespielt und das fand ich toll, weil ich hatte „Lederstrumpf“ gelesen und war dann auch
 für Gerechtigkeit und fand das alles sehr ungerecht, das hat mich ungeheuer beeinflusst und da
 wollte ich...]
- X[100112] F[Und was fanden Sie ungerecht?]**
 X[100113] A[Na, wie die Weißen mit den Indianern umgesprungen sind, also das, gegen Ungerechtigkeit, das
 fand ich schrecklich.]
- X[100114] A[Ich hab auch „Störtebecker“ gelesen und das fand ich ja nun auch noch, der wurde dann mein
 Held, weil der ja den Reichen genommen hat, den Armen gegeben und deshalb heißt meine Tocht-
 er, die eigentlich x23 heißt, heißt x24, wird sie genannt nach Störtebeckers x24 – also das hat alles
 eine Bedeutung.]
- o
- X[100115] A[Ja, um auf diesen ersten September 39 zurück zu kommen, wir spielten auf der Straße, es war ein
 sonniger warmer Tag, ich hörte, dass irgendwelche – es kamen ja dauernd Sondermeldungen, das
 tönte durch die Straßen noch ein, weiß ich nicht was alles los war, mit den Siegen, das kam ja erst
 später – aber da trat eine alte Frau, eine Nachbarin von meiner Großmutter, tränenüberströmt auf
 die Straße und rief einer anderen Nachbarin zu, es ist Krieg.]
- X[100116] A[Nun konnte ich mir nicht viel vorstellen, denn für mich war Krieg etwas unter Indianern und Wei-
 ßen, gewesen war, das war Krieg.]
- X[100117] A[Und mich hat nur diese Stimmung, die hat mich mein ganzes Leben nicht verlassen, dieses Kin-
 derspiel, diese alte Frau, warum weinte die, was war da so Schreckliches, es muss ja?]
- X[100118] F[Also wenn jemand Erwachsener so außer sich ist...]**
 X[100119] A[Und dann fiel mir ein, unten im Haus meiner Großmutter wohnte eine andere alte Frau, die immer
 schwarz gekleidet war und das einzigste Instrument, was ich damals spielte, war eine Mundhar-
 monika und da konnte ich eigentlich nur spielen, „Morgenrot, Morgenrot leuchtet mit dem frühen
 Tod“, das ging nämlich sehr leicht, und „Ich hatte einen Kameraden“, und wenn ich das spielte,
 sagte die Großmutter „Hör auf, denk an die Frau Marx“.]

- X[100120] A[Also deren Mann war im Krieg gefallen und ich glaube auch ein Sohn – ja, das war der Beginn des Krieges.]
- X[100121] F[**Das würde aber auch bedeuten, dass Sie, als Sie acht oder neun Jahre alt waren, das war eben kurz vor Kriegsausbruch.**]
- X[100122] A[Ja.]
- X[100123] F[**Haben Sie da als Kind schon Erinnerungen, dass Sie da schon etwas von dieser Stimmung gespürt haben oder vom nationalsozialistischen System?**]
- X[100124] F[**Hat man das mitgekriegt als Kind?**]
- X[100125] A[Ja, also als Kind – mit meinen Eltern wohnte ich in einem Haus, das gehörte einem Juden, Familie Ledermann.]
- X[100126] A[Wir wohnten in der Mansarde, sie hatten in der Mitte eine große, sehr schöne Wohnung und hinter unserem Haus war so eine große Handlung von Sperrholz, Drähten, Herden, Öfen – das gehörte der Familie Ledermann.]
- X[100127] A[Und die hatten ein Enkelkind, Peter, und wenn der zu Besuch kam, spielten wir zusammen.]
- X[100128] A[Und durch diese Familie Ledermann, also wenn Peter einmal da war – also die wohnten nicht in x1, die kamen mal zu Besuch – das war ein ganz entzückendes Kind – ich habe sogar ein Foto, aber ich weiß jetzt gar nicht, wo ich es habe – der war mittelblond, große graue Augen.]
- X[100129] A[Also und man sagte immer, ja der sieht deshalb so aus, weil seine Mutter ist eine Halbjüdin und sein Vater ist Jude.]
- X[100130] A[Und als, ich weiß jetzt nicht, welches Schuljahr das war, hat meine Mutti mich mit Peter, der mal wieder gerade da war, abgeholt.]
- X[100131] A[Und nun weiß ich noch, der hatte einen gestrickten entzückenden roten Anzug an und die Lehrerin, die wir damals hatten, sagte, oh Gott, Frau x26, wer ist denn dieses hübsche Kind?]
- X[100132] A[Und da sagt meine Mutter, das ist der Enkel von Ledermanns.]
- X[100133] A[Da wurde die Lehrerin ganz still und sagte, mit dem Jungen können sie die x25 nicht mehr abholen.]
- X[100134] A[So, das war das erste Mal.]
- X[100135] F[**Und an das konnten Sie sich noch genau erinnern?**]
- X[100136] A[Ja, das weiß ich genau.]
- X[100137] F[**Haben Sie das verstanden als Kind?**]
- X[100138] A[Nein.]
- X[100139] A[Aber es kommt ja noch etwas dazu, weil bei uns vor der Schule – das weiß ich aber dann nicht mehr, wann das anfing, das ist möglicherweise später gewesen – war so ein Zeitungskasten und da hing eine Zeitung, die hieß „Das schwarze Korps“.]
- X[100140] A[Und da waren schreckliche Bilder von Juden, entstellt, furchtbar, Juden mit Messer zwischen den Zähnen und die Nasen überzeichnet, also schlimme Karikaturen.]
- X[100141] A[Und das guckte ich mir, genau so wie ich das Busch-Buch angeguckt habe, der ja auch ein Antisemit ist eigentlich, stellenweise der gute Wilhelm Busch, guckte ich mir interessiert an.]
- X[100142] A[Hab’ das aber nie mit Ledermanns in Verbindung gebracht, also das war nicht.]
- X[100143] A[Ich freute mich nur, wenn Peter kam.]
- X[100144] A[Und ich wusste, die hatten drei Kinder, eine, wie war denn das – ein Sohn hatte sich das Leben genommen, eine Tochter hatte sich das Leben genommen – es fing auch ganz langsam an, ich weiß, die war ewig kränkelnd, die fuhr dann zur Kur, die durfte dann nicht mehr zur Kur fahren.]
- X[100145] A[Dann hatte sie so schöne Dirndl an, aber nicht so bayrische Dirndl, sondern so edle, die durfte sie dann nicht mehr tragen, war für Juden verboten.]
- X[100146] A[Und dann sagte die Frau Ledermann, ich soll sie doch nicht mehr auf der Straße grüßen, zu Hause ja, aber nicht mehr auf der Straße, so.]
- X[100147] A[Ich habe das dann auch, weiß ich nicht, ich weiß nicht mehr, wann das anfing, dass man so vorsichtig sein musste.]
- X[100148] A[Als Kind war das alles ganz normal.]
- X[100149] A[Ich kannte auch nun – die nahmen mich zu ihren Bekannten mit – ich kenne eigentlich die ganzen Familien.]
- X[100150] A[Und bei uns oben wohnte ein altes Fräulein, das war die unverheiratete Schwester von Herrn Ledermann und irgendwann wurden sie ja – da war ich bei der Großmutter und da hörte ich, es war in der Nacht, es war Lärm auf der Straße – und da kam meine Mutter angerannt, klopfte an die Tür und sagte, die Synagoge brennt und sie haben Herrn Ledermann weggeschleppt.]
- X[100151] A[Und, ja, das erfuhr man dann erst später – da muss ich dazu sagen, dass vorher das Ehepaar mit dem Kind noch emigrieren konnte.]
- X[100152] A[Und da, als die weg waren, hatte mir Frau Ledermann das Bild von Peter geschenkt.]
- X[100153] A[Und dann war eines Tages die Wohnung versiegelt und wir wussten es nicht, ja, die Leute, wo sind Ledermanns hin?]
- X[100154] A[Die Leute sagten, die sind nach Theresienstadt gekommen.]

- X[100155] A[Und erst viel später habe ich in einem Buch, dass in x1 herausgebracht wurde, gelesen, dass die alten Ledermanns sich auch das Leben genommen hatten.]
- X[100156] A[Ich weiß aber nicht, ich habe auch nicht mitgekriegt, wie sie weggeführt wurden, ich kenne nur die Steine auf dem jüdischen Friedhof in x1.]
- X[100157] A[Und da weiß ich nun, wer da liegt, von den Juden, die ich kenne.]

K[5 Freizeit und Spiel]

B[Kino]

P[Ihre Freizeit war auch bestimmt durch die Mitgliedschaft in der nationalsozialistischen Mädchenorganisation, in deren Rahmen sie auch der Propaganda ausgesetzt war. Ein antijüdischer Film schockierte sie nachhaltig.]

@]

- X[100158] A[Also das war, ah ja – und dazwischen kommt noch etwas – ich war damals Jungmädels, kennen Sie das?]

X[100159] F[**Ja, der BDM.**]

- X[100160] A[So Jungmädelsbund, ja der BDM waren die Großen und wir waren die Kleinen.]
- X[100161] A[Und jeden Sonntag war Jugendfilmveranstaltung, und ich, wir wurden dann zu dem Film – da war dann über Friedrich den Großen, ach ich weiß nicht über, die ganzen völkerverherrlichenden Filme wurden gespielt – aber eines Tages wurde „Jud Süß“ gespielt.]
- X[100162] A[Und das war für mich, die ich bisher also nur Juden von ihrer guten Seite kannte, die ich nie mit diesen abscheulichen Karikaturen in Verbindung gebracht habe – „Jud Süß“, ich glaube Marian war das, der den fürchterlichen Juden gespielt hat und Christina Söderbaum, so diese Schauspielerin, blond blauäugig, deutsch – der sie, ich glaube, er hat sie vergewaltigt.]
- X[100163] A[Es war ein furchtbarer Film, da bekam ich Angst.]
- X[100164] A[Ich rannte die Treppe hoch und da sagte Frau Ledermann, was ist denn nur mit der x25 los.]
- X[100165] A[Und da hat meine Mutter erzählt, dass ich in dem Film war, da hat sie gesagt, wie können Sie nur das Kind da hin lassen.]
- X[100166] A[Woher sie das wusste, weiß ich nicht, denn ich kenne ja nur das Buch vom Feuchtwanger – ich hab mir das jetzt noch mal geholt – und habe festgestellt, was nun aus diesem Buch gemacht wurde.]
- X[100167] A[Also, da habe ich Angst gehabt, weil das mein ganzes Bild von – ich war ja auch damals ziemlich romantisch veranlagt, also man wollte mit Sex und solchen Sachen, das gab es damals nicht – uns schwebte noch vor, dass man sich für den einen Mann noch aufhob und rein in die Ehe gehen wollte und treu und all so etwas.]
- X[100168] F[**Das war ja dann furchtbar, und wie alt waren Sie da?**]
- X[100169] A[Das weiß ich nicht mehr, vielleicht so um x27 rum?]
- X[100170] F[**Und so etwas Kindern zu zeigen, das ist brutal.**]
- X[100171] A[Ja, das sind so, sagen wir mal, auch so Erinnerungen, die ich eben heute noch verarbeiten muss, dieses, wenn antisemitische Schmierereien irgendwo sind und so.]
- X[100172] A[Das kann ich nicht, trotz dieses Filmes, weil ich weiß, wie schlimm das war, wie verbrecherisch das eigentlich auch war, uns Kinder da hin zu schicken.]
- X[100173] A[Deshalb bin ich sehr empfindlich was dieses Thema eigentlich angeht.]

K[5 Freizeit und Spiel]

B[Theater]

P[Sie bezeichnet sich und ihre Freundinnen als theaterbesessen, die sogar im Lazarett auftraten. Der Krieg äußerte sich für sie dahingehend, dass sie Heilkräuter sammeln musste, viele Todesanzeigen in der Zeitung standen und ihr Vater spät aus der Gefangenschaft nach Hause kam.]

@]

- X[100174] A[Und was ich dann noch vom Krieg gespürt habe – mein Vater hatte einen kleinen Unfall, also der konnte nicht so ganz einwandfrei gehen, der wurde lange nicht eingezogen, während alle anderen Männer in unserem Haus, die waren weg.]
- X[100175] A[Es waren also nur noch Frauen da und in der Schule fiel andauernd der Unterricht aus, weil wir Heilkräuter sammelten, der Boden auf dem Lyzeum lag voller Heilkräuter für unsere verwundeten Soldaten.]
- X[100176] A[Und wir theaterbesessenen Mädels überlegten uns lustige Stücke und gingen ins Lazarett und spielten das den Soldaten vor, in der Annahme, dass sie sich darüber freuen – was die gedacht haben, weiß ich nicht, aber sie waren immer sehr freundlich und applaudierten und waren sicher dankbar für die Unterbrechung, die sie hatten.]
- X[100177] A[Tja, dann war Alarm, sehr häufig Alarm.]
- X[100178] A[Es fiel der Unterricht dann aus und wir hörten ja die Flieger immer drüber fliegen.]
- X[100179] A[Bomben fielen eigentlich in x1 nur einmal, da hat es eine Straße dann weggerissen und in unserem Haus gingen alle Fensterscheiben kaputt.]

- X[100180] A[Und mein Vater kam sehr spät erst wieder nach Hause, der war in Italien in Gefangenschaft gekommen.]
- X[100181] F[**Aber er war ja vorher noch relativ lange, also schon als der Krieg angefangen hatte noch bei der Familie.**]
- X[100182] A[Ja, da war er also, wie sagt man, irgendwie hat er für einen Rüstungsbetrieb gearbeitet.]
- X[100183] F[**Kriegswichtige...**]
- X[100184] A[Kriegswichtig, ich weiß nicht, es gab damals so eine Abkürzung, die fällt mir bestimmt irgendwann ein, später, aber jetzt habe ich sie nicht.]
- X[100185] A[Ja und dann eben viele schwarz umrandete Todesanzeigen in den Zeitungen.]
- X[100186] A[Und man hörte, der Sohn ist gefallen, der Mann ist gefallen, es gab viele so auch in der Bekanntschaft, schlimme Fälle, wo man die Trauer überall sah.]
- X[100187] A[Aber als Kind hat man sich dann seinen Spaß gemacht, als Kind, wo es ging.]
- X[100188] A[Ja, ich überlege immer wie das war – haben Sie zu dem Zeitabschnitt noch Fragen?]
- X[100189] F[**Nein, eigentlich würde ich gern noch einmal ein Stück zurückgehen also weil wir uns ja immer speziell für das Alter acht, neun Jahre interessieren.**]
- X[100190] F[**Da waren ja noch die Kreisspiele aktuell in der Schule und Sie haben ja auch ganz am Anfang auch schon viel über Ihre Spiele erzählt.**]
- X[100191] F[**Also ganz viel im Freien und auch ganz viel in der Straße auch von Ihren Großeltern, war das dann weit weg von Ihrem Elternhaus?**]
- X[100192] A[Nein, nein.]
- X[100193] F[**Und da konnten Sie alleine nach der Schule hinlaufen oder wie?**]
-
- K[5 Freizeit und Spiel]**
- B[]*
- P[Nach der Schule hatte sie bei der Großmutter Haushaltspflichten.]*
- @]
- X[100194] A[Ja, das war so, ich hätte eigentlich in eine Schule gehen müssen, die in der Nähe unserer elterlichen Wohnung war.]
- X[100195] A[Aber da ich bei den Großeltern eher war, haben sich meine Eltern bemüht in diese Mädchenschule, die dicht bei der Großmutter war – also das war acht Minuten Schulweg morgens und später dann natürlich auf dem Heimweg eine halbe Stunde, wo die Großmutter dann immer schimpfte, weil ich zu spät nach Hause kam, denn es war ja auch so, ich musste immer irgendetwas machen, also so faul rumsitzen, das war bei der Großmutter nicht.]
- X[100196] A[Strümpfe stopfen, das musste ich früh lernen und damals musste man das auch können, Strümpfe stopfen.]
- X[100197] A[Ich lernte stricken und dann hatte die Großmutter einen Schrebergarten – wir ernährten uns natürlich von dem, was in diesem Garten wuchs.]
- X[100198] A[Und da gab es dann riesige Schüsseln, wo man von den Stachelbeeren diese Stielchen und Blütchen da abknipsen musste.]
- X[100199] A[Ja und dann musste ich jeden Tag den Wasserhahn putzen, ja, also Großmutter war sehr, es musste immer alles blitzen.]
- X[100200] A[Und was habe ich denn noch bei der Großmutter machen müssen – na ja, jedenfalls „Müßiggang ist aller Laster Anfang“, der Meinung war die Großmutter.]
- X[100201] A[Und deshalb konnte ich mich, also wenn ich dann einmal Zeit für mich hatte, dann waren das so Spiele für mich, also ohne große, ich hatte da kein Kinderzimmer.]
- X[100202] A[Die Großmutter hatte eine gute Stube, eine Stube, eine Küche und ein Schlafzimmer und in dieser Stube, in der die knarrenden Korbmöbel standen, da spielte sich so alles ab – die Küche war nicht besonders groß.]
- X[100203] A[Und die Großmutter, wenn das Mittagessen vorbei war und alles wieder sauber war, dann machte die Großmutter auf dem Spirituskocher ihre Brennschere und brannte sich so ein paar Locken.]
- X[100204] A[Und damit die Haare nicht verbrannten, wurde die immer an Zeitung immer erst ausprobiert, damit die nicht zu heiß war.]
- X[100205] A[Und dieser Geruch von diesem etwas angekokelten, nein es brannte ja nicht, es war ja nur braun, das Papier, das habe ich heute noch in der Nase – ich fand das immer ulkig, wenn die Großmutter eben sich in ihre paar Härchen da in Wellen legte.]
- X[100206] F[**Aber dann war für Sie zuerst einmal Arbeit, so gewisse Pflichten angesagt.**]
- X[100207] A[Ja, die hatte ich!]
- X[100208] F[**Aber dann durften Sie aber auch raus auf die Straße, wo da die vielen Kinder waren.**]
- X[100209] F[**Und der Garten, dieser Schrebergarten, das war ein Pflanzgarten, da war jetzt nicht noch so Gelegenheit zum Spielen?**]
- X[100210] A[Nein, der war auch eine Ecke weg.]

X[100211] A[Also da ging man zum Wochenende hin oder abends, da wurde dann aber auch irgendwas Nützliches gemacht.]

K[5 Freizeit und Spiel]

B[Gleichaltrige]

P[Mit einer Freundin spielte sie meist im Garten. Eine andere Freundin, die mutiger war als sie, nahm sie sich zum Vorbild.]

@]

X[100212] A[Gespielt habe ich bei einem Mädchen gegenüber, die hatten ein winzig kleines Gärtchen und da spielten wir viel.]

X[100213] A[Zu Hause bei meiner Mutter, wenn ich da war, da hatte ich eine Spielfreundin, die hatten auch einen Garten, da haben wir auch gespielt.]

X[100214] A[Fliegen haben wir geübt, von der Gartenlaube runter, immer gesprungen, immer gesprungen, kamen uns vor, als wenn wir irgendwo segeln.]

X[100215] A[Dafür tun mir heute die Knie oft weh, ich denke, das war nicht gut.]

X[100216] A[Die Mutter hat damals gesagt, macht das nicht, das ist nicht gut für eure Knie – na ja, wir fanden es aber schön!]

X[100217] F[Also und da war jeweils eine Freundin?]

X[100218] A[Das war die Spielfreundin und als wir dann umzogen, von der Mädchenschule ins Gymnasium also in diese andere Schule, da hatte ich eine Schulfreundin.]

X[100219] A[Und diese Schulfreundin, das war so ein Naturkind, wir sind viel draußen gewesen, wir sind auch in den Wald gegangen und wenn ich dann ängstlich war, hat die Rose, die hieß Rosemarie, genannt Rose, dann immer gesagt, also wenn ich irgendwas höre, was ich nicht weiß, gehe ich drauf zu – und das wollte ich mir immer als Vorbild nehmen.]

K[81 Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein]

B[Gleichaltrige; Welt der Natur, Tiere und Menschen]

P[Der Traum ihrer Kindheit war es, einen großen Bruder zu haben, der ihren Helden „Lederstrumpf“ und „Störtebecker“ ähnelt. In ihrer Phantasie erfüllte Frieder, der große Bruder ihrer Freundin, diese Rolle. Wie bereits zu Beginn des Interviews erwähnt, wünschte sie sich generell Geschwister, um die sie sich kümmern könnte und spielte deshalb häufig mit jüngeren Kindern.]

@]

X[100220] A[Denn die hatte einen großen Bruder, na ja, der war vielleicht zwei Jahre älter als sie, und das war für mich beneidenswert, der Traum meiner Kindheit, einen großen Bruder zu haben.]

X[100221] A[In den war ich auch verknallt, also regelrecht verknallt, obwohl der uns wirklich übel behandelt hatte.]

X[100222] A[Wenn wir draußen waren und gingen dann so ein Stückchen vor die Stadt und dann kam die Bande – er mit seinen Freunden – überfiel uns und fesselte uns am Marterpfahl und so etwas.]

X[100223] A[Da mussten wir sogar an einer Zigarette ziehen.]

X[100224] A[Das war dann wo ich gesagt habe, da war ich auch schon aufmüpfig, weil da hatte ich andere Helden.]

X[100225] A[Mein Held war eben „Lederstrumpf“ und „Störtebecker“ und Frieder natürlich, der Bruder, das war...]

X[100226] F[Und Sie waren dann nicht mehr so ängstlich?]

X[100227] A[Nein, also da war ich nicht mehr so ängstlich.]

X[100228] F[Und in welchem Alter war das, als sich das so geändert hat?]

X[100229] A[Na, das wird so siebente Klasse gewesen sein.]

X[100230] A[Also es fing schon ein bisschen vorher an, aber so zum Ausbruch, weil ich denke nämlich gerade dran, meine jüngste Tochter war so ein sanftes Wesen, mit der braucht man nie zu schimpfen.]

X[100231] A[Sie hatte so etwas Sonniges, Liebes und mit der siebten Klasse war Schluss, da wurde die derart aufmüpfig, dass auch in der Schule, rebellisch, also das war, da habe ich gedacht, wie war denn das bei dir?]

X[100232] A[Da kam so der Umschwung.]

X[100233] A[Ich weiß nicht, wenn ich so darüber nachdenke, irgendwann schlägt das wohl wahrscheinlich um.]

X[100234] F[Das irgendwie so etwas drin ist, was aber so seine Zeit braucht ein bisschen.]

X[100235] F[Also x13, eben haben Sie gerade einen ganz tollen Begriff gesagt und auf der Suche nach dem sind wir ja, nach Ihrem großen Kindheitstraum.]

X[100236] F[Sie haben gesagt, das war mein großer Kindheitstraum, einen älteren Bruder zu haben.]

X[100237] F[Und das hatten Sie ja bezeichnenderweise auch fast im ersten Satz gesagt, Sie haben sich immer Geschwister gewünscht.]

- X[100238] F[**War das auch schon Ihr Traum im Alter von acht und neun Jahren, Geschwister wahrscheinlich generell, oder erst durch das Beispiel der Freundin?**]
- X[100239] A[Nein, das war schon vorher, weil ich habe auch viel mit jüngeren Kindern gespielt, ich habe so, sehen Sie, das hätte ich vergessen, weil bei meinen Eltern im Haus, da war der Peter, der war jünger als ich, mit dem habe ich sehr gerne gespielt.]
- X[100240] A[Dann zog bei uns ein junges Arztehepaar ein und die bekamen eine Tochter, mit der habe ich, also als ich die fahren durfte, im Kinderwagen, das war ja meine ganze Wonne.]
- X[100241] A[Und da habe ich dann, wenn Leute kamen und wollten an das Kind, habe ich gesagt, bitte gehen Sie nicht so dicht ran.]
- X[100242] A[Und da habe ich erlebt, wie diese Karola heranwuchs.]
- X[100243] A[Nun war das aber auch ein entzückendes Kind: schwarze Locken, schwarze Augen und mit der bin ich so, die ist so richtig an meiner Seite herangewachsen.]
- X[100244] A[Und als die dann so immer größer wurde, änderten sich natürlich die Spiele, ach Gott, da haben wir zusammen gekocht und das ist dann auch geblieben.]
- o
- X[100245] A[Sie wurde dann später krank, als ich schon älter war, da war ich ihre Vertraute, ja, das fing damals eigentlich schon an mit der Karola.]

K[9 Beruf]

B[Radio]

P[Entsprechend dem Vorbild ihrer Freundin Rose wollte auch sie Kindergärtnerin werden. Im Radio hörte sie gern die Kinderstunde mit Ilse Obrig.]

@]

- X[100246] A[Und meine Freundin Rose, die ging an ihren freien Nachmittagen immer in den Kindergarten, spielen.]
- X[100247] A[Da hatte sie, ihr Vorbild war eine Tante, sagte man damals, und so wollte sie werden.]
- X[100248] A[Und die fand das alles schön, was da gemacht wurde.]
- X[100249] A[Und ich hörte damals, sagen wir einmal noch als Kind, die Kinderstunde im Radio.]
- X[100250] A[Und da, die hätte ich also niemals versäumt, denn was da Frau Doktor Ilse Obrig mit den Kindern machte, hat mir ungemein gefallen.]
- X[100251] A[Und wenn sie irgendetwas gemacht haben, hab ich das dann nachgespielt.]
- X[100252] A[Ich weiß, die haben einmal mit Eicheln gebastelt und da habe ich so ein ganz kleines Teeservice gebastelt mit dem Eicheln: die Früchte waren die Kaffeekanne und diese Schälchen waren die Teeschalen und so, ja, das habe ich so getreulich gemacht.]
- X[100253] A[Vielleicht war es, weil ich alleine war und fühlte mich angesprochen, denn es war ja ein Unterschied, sagen wir einmal die wilden Spiele auf der Straße und dieses Stille, Zurückgezogene.]
- X[100254] F[**Wo Sie auch gut für sich alleine sein konnten.**]
- X[100255] A[Ja, und zu mir hat auch nie jemand sagen müssen, nun spiel doch mal.]
- X[100256] A[Was man heute so hört, die Kinderzimmer sind voll und das Kind spielt nicht damit.]
- X[100257] F[**Und quengelt nur.**]
- X[100258] A[Ich musste mir das eben selber so zusammen suchen und da kam mir die Kinderstunde gerade recht.]
- X[100259] A[Und meine Freundin nun, ging in ihren Kindergarten immer und plötzlich wollte ich auch Kindergärtnerin werden.]
- X[100260] F[**Durch die Rose?**]
- X[100261] A[Durch die Rose.]
- X[100262] A[So, nun gab es bei uns zwei Kindergärten.]
- X[100263] A[Die Rose war im evangelischen Kindergarten und der Kindergarten – jetzt nehme ich etwas voraus: Als ich nämlich vierzehn Jahre alt war, da war die Schule zu Ende.]
- X[100264] A[Und für mich war das schrecklich, ganz furchtbar der Gedanke, ich hatte ja keine Pläne weiter.]
- X[100265] A[Meine Eltern hätten sehr gern gesehen, ich hätte eine Lehre angefangen auf irgendeinem Büro, am liebsten noch Sparkasse – das fanden sie sehr, also das hätte ihnen gefallen, aber das wollte ich nicht, das kam überhaupt nicht in Frage.]
- X[100266] A[Kindergärtnerin ja.]
- X[100267] A[Und nun stand ich da mit meinen vierzehn Jahren und es kam der letzte Schultag heran und nun sollte meine Kinderzeit zu Ende sein.]
- X[100268] A[Ich muss dazu sagen, wie ich es heute einschätze, war ich ein ausgesprochener Spätentwickler, ich war noch sehr kindlich.]
- X[100269] A[Und nun stand ich da und musste auf das Arbeitsamt und mich melden.]
- X[100270] A[Also das Gefühl...]
- o

K[4 Schule und Bildung]

B[]

P[Sie ging sehr gern zur Schule.]

@]

- X[100271] A[Da kommt vorher noch der letzte Schultag, da wurden wir verabschiedet und ich sollte ein Gedicht vortragen.]
- X[100272] A[Ich konnte damals gut vortragen, das habe ich auch gern gemacht, ich habe auch gerne Gedichte gelesen und vor mich hin gesprochen, das fand ich schön.]
- X[100273] A[Und da stand ich da vorne und dann liefen mir die Tränen und ich konnte nicht reden und ich hatte mich vorher mit meiner Freundin schon eine halbe Stunde vorher in der Schule getroffen und dann gingen wir Hand in Hand durch die Schule und fanden es gar nicht schön, dass wir da weg mussten.]

o

K[9 Beruf]

B[]

P[In ihrem Pflichtjahr konnte sie sich ihrem Wunsch gemäß um Kinder kümmern, so wie sie es bereits bei den Kindern aus der Nachbarschaft getan hatte.]

@]

- X[100274] A[Und wie gesagt, dann kam der Weg zum Arbeitsamt und da kam erst einmal nach der Schule, ich war also vierzehn Jahre, mussten wir ein Pflichtjahr absolvieren.]
- X[100275] A[Pflichtjahr hieß, wir wurden in irgendwelche Familien rein verpflichtet und hatten da, also entweder es war eine kinderreiche Familie und da mussten wir helfen, oder manche gingen aufs Land zu den Bauern oder in eine Gärtnerei, jedenfalls waren wir da zum Arbeiten.]
- X[100276] A[Man wusste ja nicht, wohin man kam.]
- X[100277] A[Und dann hatte meine Mutter alle Hebel in Bewegung gesetzt, dass ich in eine Familie kam – das war ihr Meister und die hatten drei Kinder, die wollten eigentlich gar kein Pflichtjahrmädchen, die hatten sehr bescheiden gelebt, und aber meiner Mutter zu liebe und mir zu liebe durfte ich da hin.]
- X[100278] A[Und in dieser Familie gab es nun drei Kinder, war klar, konnte ich meinen Drang, mich um Kinder zu kümmern, richtig ausleben.]
- X[100279] A[Und da kam dann eben auch so meine Beschäftigung, was schon bei dieser Karola, bei diesem Arztkind anfang, mir immer Gedanken zu machen, warum benimmt sich dieses Kind jetzt so, warum weint es, was hat es und so, na ja, immer so um die Seele des Kindes, das hat mich schon sehr bewegt.]

o

K[71 Bücher]

B[]

P[Sie fand das Buch „Das braune Lehnchen“ schön, in dem das Mädchen Friede und Freude stiftete. Als sie aufmüpfiger wurde, las sie „Trotzkopf“.]

@]

- X[100280] A[Vielleicht haben auch die Kinderbücher dazu beigetragen, die ich früher gelesen habe.]
- X[100281] A[Und ach, ich weiß, meine Mutter sagte immer mein braunes Lehnchen kommt wieder.]
- X[100282] A[Wir hatten da ein Kinderbuch, das hieß „Das braune Lehnchen“ und das war auch so ein gutes Kind – überall wo es hin kam, stiftet es Freude und Friede, das fand ich sehr schön.]
- X[100283] F[Und das wollten Sie auch tun?]**
- X[100284] A[Damals ja, aber als dann meine aufmüpfige Zeit kam, dann lasen wir Bücher wie „Trotzkopf“ und „Trotzkopfs Brautzeit“ und so etwas.]
- X[100285] A[Und das waren auch die Geschichten, die wir in der Schule so gespielt hatten.]
- X[100286] A[Also so hatte sich das irgendwie entwickelt.]
- X[100287] A[Also bei Fritsches in dieser Familie, die waren so altdeutsch eingerichtet ja und in ihren ganzen Anschauungen auch, Vater, also es war eine schöne Zeit, denn es war eine Zeit wo wir ja alle – wir hatten ja nichts.]
- X[100288] A[Aufgrund ihrer drei Kinder bekamen sie Milch und Haferflocken, da wurde ich so ein richtiger, also ich ging auf.]
- X[100289] A[Vorher so ein spackes Ding und dort gab es morgens Haferbrei, dann aß man Pflaumenknödel und solche Sachen alles, da ging es mir eigentlich ernährungsmäßig gut.]
- X[100290] A[Und wie gesagt, meine Hauptaufgabe waren die Kinder.]

o

K[81 Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein]

B[Welt der Natur, Tiere und Menschen]

P[Sie wollte, dass sich ihre Eltern nicht so viel streiten. Bei den Großeltern, bei denen kein böses Wort fiel, fühlte sie sich wohler.]

@]

- X[100291] F[**Da müsste ich jetzt auch noch mal zum Kindertraum zurückkommen.]**
 X[100292] F[**War das denn Ihr großer Traum, Geschwister zu haben oder Kindergärtnerin zu werden im Alter von acht, neun Jahren?]**
- X[100293] F[**Also ich glaube das andere, das mit der Kindergärtnerin ist ein bisschen später.]**
 X[100294] A[Das ist ein bisschen später.]
 X[100295] F[**So dreizehn.]**
 X[100296] F[**Und was war es aber im Alter von acht, neun Jahren?]**
 X[100297] F[**Es muss kein Berufswunsch gewesen sein, das kann auch, wenn Sie sagen, ich wollte immer in der Zeit, da war ich noch brav, ich wollte immer, dass alles friedlich ist, vielleicht, das kann auch ein Traum sein.]**
- X[100298] F[**Sie dürfen jetzt das Wort Traum bitte nicht zu überhöht verstehen.]**
 X[100299] A[Nein, ich weiß schon, ich weiß schon, ich versuche nur dahinter zu kommen, als Kind.]
 X[100300] F[**Oder so eine Vorstellung, wer man sein möchte, eine Prinzessin, oder ein Ort, an dem man immer sein wollte.]**
- X[100301] A[Nein, so etwas wollte ich nicht sein.]
 X[100302] A[Na ja, irgendwie, wie gesagt, ich war ein Spätentwickler.]
 X[100303] A[Ich kann Ihnen später, nachher sagen, was ich für Träume hatte, aber in der Kinderzeit?]
 X[100304] A[Nein, ich wollte gerne, dass, nein ich wollte gerne, dass die Eltern sich nicht so viel streiten, das wollte ich.]
- X[100305] F[**Also es waren Wünsche, die sich auf die reale Welt bezogen haben und nicht irgendeine Phantasiewelt.]**
- X[100306] F[**Es war für Ihre konkrete Welt, weil Sie vielleicht ein bisschen unter den Streitereien gelitten haben, oder wenn es dann so manchmal richtig geknallt hat, wenn so zwei unterschiedliche Charaktere zusammen kamen.]**
- X[100307] A[Ich muss ja sagen, ich habe sie beide gern gehabt und fand beide auf ihre Art wertvolle und gute Menschen.]
- X[100308] A[Aber zusammen gepasst haben sie nicht, das hatte ich immer als Kind.]
 X[100309] F[**Vielleicht der Wunsch nach Harmonie?]**
 X[100310] A[Ja, deshalb habe ich mich ja auch bei den Großeltern so wohl gefühlt.]
 X[100311] A[Da war nicht, die waren nicht so, sagen wir mal, was man sich unter Harmonie vorstellt, so gesäu-selt und so lieb, das war – die Großmutter war die, die im Leben stand, die für alles sorgte, die also, ja weiß ich nicht...]
- X[100312] F[**So ein bisschen pragmatisch?]**
 X[100313] A[Ja, und der Großvater, der sich auch unterordnete, also aufgemuckt hat er nie, aber es fiel kein böses Wort.]
- o
- X[100314] F[**Der mit Ihnen viel unternommen hat und Ihnen viel erzählt hat.]**
 X[100315] A[Und das war in unserer Familie, was mich bis heute noch beschäftigt hat, meine Großmutter konnte sehr garstig sein, die hat manchmal Ausdrücke benutzt...]
- X[100316] A[Also, ja da habe ich manchmal gedacht, das sagt man aber nicht Großmutter.]
 X[100317] A[Ich habe so etwas nicht benutzt.]
 X[100318] F[**Sie haben es aber nur gedacht, Sie haben es ja nicht gesagt.]**
 X[100319] A[Nein, das habe ich nicht gesagt.]
 X[100320] A[Also da war mir der Großvater, der feiner war, dann schon lieber.]

K[4 Schule und Bildung]

B[Bücher]

P[Da sie sich in der Schule nicht blamieren wollte und ihr Bildung wichtig war, war sie der Ausdrucksweise der Großmutter gegenüber sehr misstrauisch.]

@]

- X[100321] A[Aber die Großmutter schuf auch Wörter.]
 X[100322] F[**Echt drastische Wörter?]**
 X[100323] A[Ja, drastische Wörter.]
 X[100324] A[Mir fällt jetzt nichts ein, aber das war auch, wenn ich heute dran denke, das war so lustig.]
 X[100325] A[Weil die Großmutter, die sagte manchmal Dinge, da ich nun in der Schule aufgepasst hatte und da ich viel gelesen hatte, wo ich dachte, also das stimmt nicht, wenn sie gesagt hat, gib mal das Plumereau her.]
- X[100326] A[Da wusste ich, das Plumereau, hab ich dann gedacht, irgendetwas stimmte da nicht.]
 X[100327] A[Später habe ich erfahren, das war ja das Plumeau und das kam eben aus dem Französischen.]
 X[100328] A[Und so gab es bei uns noch viele Begriffe, die aus dem Französischen übrig geblieben waren.]
 X[100329] F[**Das ist ja interessant.]**

- X[100330] A[Ja, die Franzosen hatten ja halb Deutschland damals besetzt, das war, glaube ich, der Siebenjährige Krieg, oder so, das weiß ich nicht, Napoleon...]
- X[100331] F[**Da kommen ja viele Wörter her.**]
- X[100332] F[**Fissimatenten kommt auch aus dem Französischen von „Visitez ma tente“.**]
- X[100333] A[Dann musste ich lachen und dann hatte eine Tante immer gesagt, also das ist ein fichelantes Kerlchen.]
- X[100334] A[Da habe ich immer gedacht, was ist denn nur fichelant.]
- X[100335] A[Nun liebe ich meinen Goethe sehr und dann habe ich bei Goethe gelesen, figeland.]
- X[100336] A[Das kommt vielleicht aus dem Französischen auch, aber da steht geschrieben figeland und da habe ich gedacht, oh, so muss das heißen.]
- X[100337] A[Und da war ich immer ein bisschen misstrauisch, wenn ich irgendwelche Begriffe hörte, ob die denn auch stimmen – ich wollte mich doch in der Schule nicht blamieren.]
- X[100338] A[Und da sagte die Großmutter eines Tages zu mir, hol mal für einen Groschen Lehm.]
- X[100339] A[Der Ofen musste verschmiert werden, verputzt werden.]
- X[100340] A[Oh, habe ich gedacht, wenn die Großmutter Lehm sagt dann heißt das doch bestimmt Löhme.]
- X[100341] A[So und da bin ich zum Ofensetzer und habe gesagt, ich möchte für einen Groschen Löhme.]
- X[100342] A[Und nun war das so ein alter x1 – wir sprechen da nicht sehr gepflegt – und da sagte er, was willst Du, Löhme?]
- X[100343] A[Kenn ich nicht, ich kenne nur Lehm.]
- X[100344] A[Und das war mir nun wieder peinlich und da habe ich gesagt, ja das meine ich, ich möchte Lehm.]
- X[100345] F[**Da waren Sie zu streng mit der Großmutter.**]
- X[100346] A[Ja, die hat ja auch gesagt, gib mal die Schöpfkelle her.]
- X[100347] A[Tja, da sagte man ja Schöpfkelle, aber so ganz sicher war ich nie, das konnte ich ja nachher nur, wenn ich auf das Wort stieß – meine Großmutter...]
- o
- X[100348] F[**Jetzt hätte ich eine außergewöhnliche Bitte, nur ein bisschen außergewöhnlich.**]
- X[100349] F[**Könnten Sie Ihren Kindheitstraum zeichnen?**]
- X[100350] F[**Das ist unsere große Bitte an alle Interviewpartner und wir erwarten – das soll auch kein künstlerisches Werk sein, überhaupt nicht.**]
- X[100351] F[**Das soll das sein, was Sie jetzt geschildert haben – auf dieses Papier.**]
- X[100352] A[Ja wie soll man denn so etwas zu Papier bringen?]
- X[100353] F[**Ja diese Welt, diese harmonische Welt, wenn das der große Traum war.**]
- X[100354] F[**Aber vielleicht zeichnen Sie auch also eine Szene oder ein Bild, dass Ihnen spontan einfällt aus Ihrer Kindheit.**]
- X[100355] F[**Was Sie sich immer wieder vorgestellt haben, was Ihr großer Wunsch war.**]
- X[100356] F[**Aber ich denke, das vorhin ging schon in diese Richtung, dieses friedliche Familienbild oder war es vielleicht etwas ganz anderes, etwas aus Ihren Naturerlebnissen mit Ihrer Phantasie, einerseits die schönen Phantasien und andererseits das Beängstigende, das ist jetzt Ihre Entscheidung.**]
- X[100357] F[**Ich weiß jetzt auch nicht, ob Sie an diesem Tisch, soll ich das mal ein bisschen zur Seite stellen?**]
- X[100358] A[Nein ich gehe an meinen hohen Tisch.]
- X[100359] F[**Ich habe auch Farben dabei – also lassen Sie sich ruhig Zeit – Holzstifte und Filzstifte.**]
- X[100360] A[Und Sie glauben, Sie erkennen das dann auch?]
- X[100361] F[**Ja, also es wäre schön, wenn Sie bei dem Zeichnen oder nach dem Zeichnen schildern, was Sie malen, was die einzelnen Darstellungen sind, genau, dann haben wir das auch noch als Tondokument.**]
- X[100362] F[**Ich will gerade einmal die Stifte heraus tun.**]
- X[100363] A[Das dauert aber!]
- X[100364] F[**Ja, das ist kein Problem, wenn Sie Zeit haben.**]
- X[100365] A[Ja, ich habe.]
- X[100366] F[**Wissen Sie schon, haben Sie schon eine Vorstellung, in welche Richtung das es gehen soll?**]
- X[100367] F[**Also ich glaube, die Sache wird auch noch getroffen durch die Beschreibung des Pränates-ten.**]
- X[100368] F[**Das Bild das vor Ihrem inneren Auge entsteht, wenn Sie an Ihre Kindheitsphantasien denken, ja das, was prägend war.**]
- X[100369] F[**Sie haben vorhin auch viel von Helden erzählt und dass Sie das so toll fanden.**]
- X[100370] F[**Vielleicht wollten Sie auch ein Held sein?**]
- X[100371] F[**Aber Sie haben das nicht erwähnt, dass Sie das sein wollten, Sie haben nur gesagt, Sie fanden das toll.**]
- X[100372] A[Na ja, „Störtebecker“.]
- X[100373] A[Und ich weiß gar nicht mehr, wie die Figuren hießen bei „Lederstrumpf“.]

- X[100374] F[**Oder die Spiele mit den einfachen Dingen, dass Sie sich problemlos ganz lange mit sich allein beschäftigen konnten.]**
- X[100375] F[**Das ist, ich weiß nicht, korrigieren Sie mich bitte, wenn ich etwas Falsches sage, aber das geht für mich auch ein bisschen in die Richtung, in Harmonie zu sein, auch mit sich selbst, das passt ein bisschen zu dem anderen.]**

K[81 Harmonie erleben, mit anderen verbunden sein]

B[Welt der Natur, Tiere und Menschen; Zusammenhang]

P[Sie malt einen fröhlichen Spielenachmittag mit Kindern und Mutter (den Vater denkt sie sich dazu) – eine Situation, die ihr als Kind sehr gut gefallen hätte. Ein Mädchen auf dem Bild möchte, dass kein Streit entsteht – so wie sie gewünscht hatte, dass die Eltern weniger streiten. Es geht ihr um ein harmonisches Zusammenleben mit anderen Menschen, aber auch um das Erleben von Harmonie in der Natur. Auch im Kinderprogramm war es ihr wichtig, dass die Geschichten, auch wenn es zwischen den Figuren zu Streit gekommen war, immer harmonisch enden. Sie erwähnt auch, dass sie sich als Kind gern in die Rolle einer mutige Squaw hineingeträumt hat.]

@]

- X[100376] A[Die Harmonie, sagen wir einmal in der Natur war mir schon sehr wichtig, die hat mich auch geprägt, das denke ich, weil ich in einer lieblichen Gegend aufgewachsen bin.]
- X[100377] A[Drei Ritterburgen, die drei gleichen, die das Bild geprägt haben, der Wald, alles ist sanft, bei uns ist nichts schroff, Hügel, es geht dann allmählich in den Wald über – ja, mit Natur hängt das schon zusammen.]
- X[100378] A[Weil ich weiß, ich habe den Großvater besucht – der war in x7, war damals ein Wintersport-Kurort, aber sagen wir mal für die oberen Zehntausend damals und der Großvater fuhr die Gäste sommers in der Pferdekutsche und winters mit dem Pferdeschlitten – und da habe ich den Großvater besucht.]
- X[100379] A[Und Natur hat auf mich immer sehr stark gewirkt, sehr stark.]
- X[100380] A[Ob das nun kleine Sachen in der Natur sind oder große.]
- X[100381] F[Was hat Sie daran fasziniert?]**
- X[100382] A[Das kann ich äußerlich gar nicht beschreiben, das macht mir das Herz weit.]
- X[100383] A[Also Luft ist für mich etwas ganz Wichtiges und heute noch, wenn wir gehen, da prägen sich Bilder ein, einzelne Bilder:]
- X[100384] A[Hier die wunderschönen Alleen mit den alten Bäumen gibt's in ganz x8.]
- X[100385] A[Da gucke ich immer wieder, also ich staune eigentlich, ich staune immer wieder.]
- X[100386] A[Ich kann aber genau so gut staunen, sagen wir mal, ich stehe und warte auf die Straßenbahn und gucke mir ein Haus an und da fällt mir eine wunderschöne Tür auf, also ich staune ewig.]
- X[100387] A[Es ist ja komisch, aber es ist so.]
- X[100388] F[Ja, das ist ja etwas Wunderschönes eigentlich.]**
- X[100389] A[Und weil mein, also diese ganzen Wünsche, die man nicht ganz fassen kann, das werden Sie merken bei meiner ganzen Entwicklung wie das alles – Kindergärtnerin war ich, bin ich dann geworden, mein Wunsch – und dann habe ich letztlich etwas ganz anderes studiert und dann bin ich plötzlich wieder zu den Kindern zurückgekehrt.]
- X[100390] A[Also da sind so viele Dinge, die also in mir sind, die durcheinander gehen, dass es schwer fällt, eines heraus zu greifen.]
- X[100391] F[Aber jetzt das bezieht sich jetzt wirklich auf acht und neun Jahre.]**
- X[100392] F[Aber wie gesagt, es kann ein Berufswunsch sein, es kann eine Vorstellung in der Phantasiewelt sein.]**
- X[100393] F[Also es gibt ja Kinder die möchten, was weiß ich, die träumen davon mit der Rakete zum Mond zu fliegen.]**
- X[100394] F[Das wäre ja nicht die reale Welt betreffend, es kann die reale Welt betreffen, Ihre reale Umgebung, es ist alles möglich.]**
- X[100395] F[Ich glaube, ich lasse Sie mal malen und werde mir einfach eine Tasse Kaffee nehmen.]**
- X[100396] A[Eigentlich hätte noch ein Vater dazu gemusst, weil das fände ich eben schön, Vater, Mutter und eine ganze Kinderschar die fröhlich zusammen spielen, aber da bin ich jetzt zu faul, mir reicht es.]
- X[100397] F[Ja, das ist völlig in Ordnung.]**
- X[100398] F[Aber jetzt haben Sie ja schon ein bisschen was gesagt, was man darauf sehen kann.]**
- X[100399] F[Das sind also alles Geschwister oder nicht unbedingt?]**
- X[100400] A[Nein, nein, das können andere Kinder sein, die zum fröhlichen Spiel gekommen sind und miteinander spielen.]
- X[100401] A[Der hat sich ein bisschen geärgert, der kriegt von der Mutter da aber was und das ist das Jüngste, das kaum über den Tisch gucken kann.]
- X[100402] A[Aber sonst, gemeinsam spielen, Kartenspiel oder sonst auch – das hätte mir schon gefallen.]
- X[100403] F[Und von einem Kind ist die Frau die Mutter?]**
- X[100404] A[Ja, ich denke das ist die Mutter da von der.]

- X[100405] F[**Und wer ist das?**
X[100406] A[Na, das wäre ich dann.]
- X[100407] F[**Und was bedeutet die Sonne?**
X[100408] A[Ja, die scheint rein, es ist ein schöner Tag.]
- X[100409] F[**Ach, das ist ein Fenster?**
X[100410] A[Ja, das ist ein Fenster, da sieht man ein bisschen was, die Hügel.]
- X[100411] F[**Und welche Bedeutung haben die Farben?**
X[100412] F[**Auffällig ist der Tisch, der sticht so ein bisschen raus.**
X[100413] A[Ich habe überlegt und der kam mir entgegen.]
X[100414] A[Das habe ich nicht überlegt, also gelb, da dachte ich, nein das wird zu schwach und das ist zwar auch ein warmer Ton, aber ein kräftiger.]
- X[100415] A[Und diese Figuren, das ließ sich am besten mit einem dunklen Stift machen.]
- X[100416] F[**Und die roten?**
X[100417] A[Irgendwelche Bällchen, ich fand da fehlte noch irgendwas.]
X[100418] A[Es sollte sich ja nicht nur um ein Spiel handeln, sondern um einen fröhlichen Spielnachmittag.]
- X[100419] F[**Und was passiert da jetzt auf dem Bild?**
X[100420] A[Ja, die haben ihre Karten ausgelegt und freuen sich wahrscheinlich diebisch, dass der verloren hat.]
X[100421] A[Die möchte gerne, das kein Streit kommt, lasst uns mal weiter spielen.]
X[100422] A[Die ist sowieso fröhlich.]
- X[100423] F[**Ist das vielleicht die Rose?**
X[100424] A[Ach so, könnte sein, weiß ich aber nicht.]
X[100425] A[Aber das ist so eine, die keine Probleme kennt, die mit allem fertig wird.]
- X[100426] F[**Das sieht man an ihrem Gesichtsausdruck, da sieht man keine Probleme.**
X[100427] F[**Und der hat zwar verloren, aber der soll sich trotzdem nicht ärgern.**
X[100428] A[Ja, Ruhe und macht mal.]
X[100429] A[Und die Mutter gibt ihm auch gleich eins, damit hier Ruhe herrscht.]
- X[100430] F[**Und was war das, was Sie vorhin gesagt hatten, mit den Helden, dass Sie das manchmal sein wollten, aber das war nicht so bedeutsam?**
X[100431] A[Nein, ach ich denke schon, dass man sich als Kind in einen Helden hineinversetzt.]
X[100432] A[Mutig, trotzdem mutig wollte man ja sein und ich weiß nicht, ob das in den Indianerspielen so zum Ausdruck kam und da wollte ich immer so eine richtige Squaw sein, die so sagen wir einmal – sich aus dem Stillen heraus träumen, Dinge, die man sich nicht traut, die man sich aber im Traum dann traut.]
- X[100433] F[**Aber das Wichtigste war, das haben Sie auch schon mal gesagt, als das Band noch nicht angeschaltet war, dass es harmonisch war.**
X[100434] A[Ja, das war mir wichtig.]
X[100435] A[Vielleicht sehnt sich ja jeder Mensch danach, das weiß ich nicht, und vor allen Dingen Kinder.]
X[100436] A[Und deshalb musste man ja, also habe ich mir immer überlegt, wenn es zu irgendwelchen Streitereien zwischen meinen Figuren kam, dass das immer mit einer – na wie im Märchen eben – immer ein harmonisches Ende findet.]
- X[100437] F[**Dass der Streit aufgelöst wird, dass das nicht am Ende steht und weiter belastend ist.**
X[100438] F[**Nein, das ist ein sehr schönes Bild, ich denke, das kommt rüber.**
◦
- X[100439] A[(Ehemann, kommt ins Zimmer: Hallo, schönen guten Tag.)
X[100440] A[Hallo.]
X[100441] A[Da kommen wir vielleicht später noch drauf, das ist der Mensch, in den ich mich mit 17 verliebt habe.]
- X[100442] F[**Da waren wir noch nicht, wir waren erst bei 14.]**
X[100443] F[**Aber 17 das ist ja früh.**
X[100444] F[**Ja, genau wir sind jetzt fast auch durch mit der Kindheit.**
X[100445] F[**Was uns immer noch interessiert, das sind Medienspuren, aber da haben Sie uns schon ganz viel erzählt, also vom Radio: die Kinderstunde haben Sie gehört.**
- X[100446] F[**Also das bezieht sich auch wieder auf das Alter acht, neun Jahre und das trifft ja voll zu mit der Kinderstunde.**
- X[100447] F[**Haben Sie da auch noch andere Programme gehört oder mit Ihren Eltern zusammen gehört?**
X[100448] A[Also, das weiß ich gar nicht mehr, ich weiß nur, dass Stimmen auf mich ungeheuer gewirkt haben.]
X[100449] A[Also wenn da irgendwie was erzählt wurde – und heut noch – also Stimmen sind ganz wichtig.]

K[5 Freizeit und Spiel]

B[]

P[Sie sang sehr gerne und oft.]

@]

- X[100450] F[Oder wurde Musik gehört, spielte das eine Rolle in der Familie?]**
 X[100451] A[Ich kannte alle Schlager, die es damals gab.]
 X[100452] A[Ich kannte aber auch alle Volkslieder, alle Strophen bis zum letzten.]
 X[100453] A[Die Schlager, die hörte meine Mutter lieber, ich hörte die Volkslieder, ich sang auch sehr gern, auch in der Schule.]
 X[100454] A[Wir sangen ja, wir lernten ja keine Noten, wir sangen eben und da gab es ein Mädchen mit einer ganz hohen klaren Stimme, die habe ich sehr beneidet.]
 X[100455] A[Und da habe ich dann gesungen wie eine Nachtigall und da hat der Lehrer gesagt, fast so, ja, aber so ganz hatte ich es nicht geschafft.]
 X[100456] A[Aber ich habe sehr gern gesungen, bei allem was ich eigentlich gemacht habe.]
X[100457] F[Immer so nebenher?]
 X[100458] A[Ja.]
 X[100459] A[Und dazu kam, dass wir ja auch, also erstens haben wir ja immer in der Schule gesungen und zweitens in dieser Jungmädels – was haben wir da gemacht – also wir haben gebastelt und da war ich in so einer Spielsinggruppe.]
 X[100460] A[Also ich kenne sämtliche Volkslieder, die wir da gesungen haben.]
 X[100461] A[Ich kenn aber auch andere schlimme Lieder, die da auch gesungen wurden.]
 X[100462] A[Mir ist neulich einmal aufgefallen, da kommen mir so Lieder wieder in den Sinn, da spielt das Wort heilig eine große Rolle.]
 X[100463] A[Die Nazis haben verstanden, uns Kindern, also ich war als Kind bin ich in den Kindergottesdienst gegangen und in die Kirche, später dann nicht mehr, als ich mich mit Geschichte beschäftigt habe, da war ich – ja, das habe ich alles nicht verkraften können, was ich darüber erfahren habe – aber als Kind, da war ich gläubig.]
 X[100464] A[Das Beten gehörte dazu, sonst konnte ich nicht schlafen und alles, was ich mir gewünscht habe – mein schlimmster Gedanke war, dass mein Großvater eines Tages sterben konnte, das habe ich manchmal geträumt.]
X[100465] F[Das wussten Sie schon, dass Großeltern sterben können, weil als Kind da ist man doch nicht so...]
 X[100466] A[Weil die Angst, die habe ich gehabt, die habe ich geträumt.]
 X[100467] A[Da habe ich natürlich den lieben Gott gebeten, dass der Großvater lange leben konnte.]
 X[100468] A[Aber aus diesem Glauben heraus, den haben sie ja auch missbraucht: Denn heilig sind deine Seen und heilig der Wald und Deutschland heilig Vaterland – alles war heilig.]
 X[100469] A[Und das war ganz geschickt gemacht, also wie das entstanden ist, wenn ich mir das überlege: Auf der einen Seite die Naturschwärmerei, die also früher, diese Jugendverbände, diese Wandervögel und so, das haben sie ausgenutzt.]
 X[100470] A[Dann haben sie den einfachen Kinderglauben ausgenutzt.]
 X[100471] A[Ja, heilig, alles war heilig – das war natürlich gefährlich und geschickt gemacht.]
X[100472] F[Aber in dieser Gruppe da von diesen Jungmädels, war Ihnen das schon da bewusst?]
X[100473] F[Wahrscheinlich nicht.]
 X[100474] A[Da haben wir schöne Lieder gesungen.]
X[100475] F[Und das war schön dorthin zu gehen?]
 X[100476] A[Ja, da waren die größeren Mädchen vom Gymnasium, die haben mit uns Handarbeiten, also Knetarbeiten – im Grunde genommen habe ich dort das gespielt mit den anderen, was ich zu Hause nicht spielen konnte, weil ich nur alleine war.]
 X[100477] A[Und dort hat man da zusammen eben gespielt.]
 X[100478] A[Wahrscheinlich auch dieses in der Gruppe.]
 X[100479] A[Das waren da alles Mädels, viele vom Lyzeum, die kannte ich dann schon.]
 X[100480] A[Und auch später, wir sind dann zusammen in die Tanzstunde gegangen und das sind alles die Klassenkameradinnen meines Mannes gewesen, und dann machen wir heute ja noch Klassentreffen und dann sehe ich die.]
 X[100481] A[Und die heißen alle noch mit ihren Spitznamen von damals und das ist natürlich ulkig, wenn man zu jemand Waldi sagt, und die Ehefrau sagt natürlich heutzutage Walter aber das ist eben so.]
X[100482] F[Also wir waren bei den Medien.]

K[74 Fernsehen]

B[]

P[Fernsehen gab es noch nicht.]

@]

- X[100483] F[Fernsehen war ja noch nicht, also das fällt weg.]**

X[100484] A[Nein, das gab es noch nicht.]

K[73 Kino]

B[]

P[Über die Jungmädelerorganisation wurden einmal pro Woche militaristische Propagandafilme gezeigt.]

@]

X[100485] F[**Aber Sie hatten schon Kino erwähnt.**]

X[100486] F[**Wo Sie hin mussten, wenn ich das richtig verstanden habe.**]

X[100487] A[Ja, das war Dienst.]

X[100488] F[**Vom Jungmädeler?**]

X[100489] A[Ja, also alle.]

X[100490] A[Das hieß, der ganze Band hieß das damals, das war so ein Gruppenschaftsband.]

X[100491] F[**So eine Hierarchie?**]

X[100492] A[Das waren dann alle Kinder und Jugendlichen aus x1.]

X[100493] A[Gingen dann in unser einziges Kino und das war eben Dienst, man hatte einmal in der Woche Dienst.]

X[100494] A[Da hatte man auch diese weiße Bluse mit Schlips und Knoten und einen dunklen Rock und diese braune Jacke da drauf.]

X[100495] A[Und wir hatten auch einen Lehrer, der darauf geachtet hat, dass wir da hingingen.]

X[100496] F[**Und welche Art von Filmen da meistens kamen, haben Sie ja auch schon erzählt.**]

X[100497] F[**Oder kam da auch mal ein Unterhaltungsfilm, sage ich einmal?**]

X[100498] A[Nein, das gab es nicht.]

X[100499] A[Also das waren Filme, die – also wie hießen die denn, das wird ja jetzt alles wiederholt – „Die Schlacht bei Dannenberg“ und „Friederikus Rex“ und „Quax, der Bruchpilot“, so etwas.]

X[100500] A[Also alles solche, die so in die militaristische Richtung gehen.]

X[100501] A[Und unsere großen Vorbilder waren Friedrich der Große und Gneisenau und wer, also ich weiß nicht mehr, wer noch alles.]

X[100502] A[Also das diente schon der Erziehung der vaterländischen – wir wurden vorbereitet auf das, was uns erwartete.]

o

X[100503] A[Bei uns war es nicht so schlimm, das war bei den Jungs, wenn ich so höre, wenn die erzählen.]

X[100504] A[Mein Mann ist ja mit sechzehn, sind die zur FLAK (Flugabwehrkommando; Anm.d.V.) gekommen, aus den Schulbänken raus zur FLAK.]

X[100505] A[Und er ist dann in x19 zur Gefangenschaft gekommen, da war er siebzehn, da ist er zu Fuß nach Smolensk gelaufen.]

X[100506] F[**Im Gefangenzug quasi?**]

X[100507] A[Ja, und als er zurückkam, nein, und als er ankam dort, haben die Russen festgestellt, dass er minderjährig ist und da bekam er auf einem Packpapier einen Stempel und ging den ganzen Weg wieder zurück.]

X[100508] A[Und als wir uns kennen lernten damals in der Tanzstunde, da war er dünne, ausgehungert, furchtbar, ganz entsetzlich.]

X[100509] A[Und da konnte ich ihn gar nicht leiden.]

K[72 Zeitungen und Zeitschriften]

B[]

P[Eine Zeitung war in der Familie nicht vorhanden. Sie las gern Kinderzeitschriften und Witzblätter.]

@]

X[100510] F[**Bei Medien fehlt jetzt im Prinzip noch Zeitung, hat das eine Rolle gespielt für Sie als Kind?**]

X[100511] A[Nein, eigentlich, da kann ich mich nicht erinnern.]

X[100512] A[Ich kann mich auch nicht erinnern, dass meine Eltern eine Zeitung gelesen hätten.]

X[100513] A[Das war sicher auch dadurch begründet, meine Eltern gingen beide zeitig raus, wenn die abends nach Hause kamen, waren die müde, da lasen sie keine Zeitung mehr.]

X[100514] A[Was sie wissen wollten hörten sie aus dem Radio und na, die Großeltern, nicht.]

X[100515] A[Ich fand es toll wenn ich einkaufen durfte in der Drogerie, denn da gab es immer die Zeitung vom „Blendax Max“.]

X[100516] A[Das waren Geschichten mit bunten Bildchen und es ging meistens natürlich um Zahnerhaltung, also sehr erzieherische Geschichten, aber sie waren lustig.]

X[100517] A[Und dann wenn meine Mutti beim Friseur war, da durfte ich immer mit und da lagen Zeitungen aus und auch meistens solche Witzblätter.]

o

K[71 Bücher]

B[Zusammenhang]

P[Sie las sehr gern und schaute auch Bücher an, die sie noch gar nicht verstehen konnte, zum Beispiel Kunstgeschichte. Während ihre Mutter auch las, hielt die Großmutter dies für Zeitverschwendung – sie vermutet, dass sie gerade aus Widerstand dagegen nach Büchern schaute. Sie sieht einen Zusammenhang zwischen ihren Sprachspielen im Kinderprogramm und ihrer Angewohnheit in der Kindheit, über Sprache nachzudenken.]

@]

- X[100518] A[Und komischerweise hatte meine Großmutter zwei Bände Curtius, Kunstgeschichte, und diese Bilder habe ich mir ewig angeguckt.]
- X[100519] A[Konnte mir vieles nicht erklären, was da so dargestellt war, da war auch so Jugendstil drin, also alle Stilarten gab es da.]
- X[100520] A[Wie meine Großmutter dazu gekommen ist, weiß ich nicht, sie hat nicht reingeguckt.]
- X[100521] A[Und meine Mutter hat sich viele Bücher aus der Bücherei ausgeliehen und wenn ich das heute im Nachhinein betrachte, waren das bemerkenswerte Bücher.]
- X[100522] A[Während meine Großmutter sagte, also lesen, die sollen lieber etwas Vernünftiges machen.]
- X[100523] A[Also das, von der Seite hatte ich keine Anregung, aber irgendwie aus dieser Situation heraus hat mich das auch dazu direkt gebracht, nach Büchern zu greifen und mir stille Eckchen zu suchen, wo ich ja dann gelesen hab, weil ich ja wusste, die Großmutter hat dann gefragt, na, liest deine Mutter schon wieder?]
- X[100524] A[Und das war immer mit so einem Unterton in der Stimme, sie hätte ja stattdessen etwas ganz anderes machen können.]
- X[100525] A[Ja, sie liest.]
- X[100526] A[Und meine Mutter holte sich das immer aus der Leihbücherei.]
- X[100527] A[Ich denke sowieso, dass vieles, was man sich heran holt, im Widerstand gegen die Umstände geboren wird.]
- X[100528] A[Also wenn ich dran denke, meine Sprachspiele, die ich später gemacht habe, auch gern gemacht habe, die haben sicher damit zu tun, dass ich über Sprache nachgedacht habe.]
- X[100529] F[Wegen Ihrer Großmutter auch?]**
- X[100530] A[Ja, wegen der Großmutter, wegen Löhme und Lehm und Schöpfkelle und Plumereau und so.]
- X[100531] A[Also ich war eben sehr viel bei Leuten, wo es gang und gäbe war, die Bücher hatten, also das Arztehepaar unten, da konnte ich mir immer Bücher ausleihen, die hatten einen kleinen Bücherschrank – die hatten nicht so viele Bücher wie wir, also wir hatten in dem anderen Zimmer auch noch – der Bücherschrank war proppenvoll und da konnte ich mir immer raussuchen.]
- X[100532] F[Also Material war greifbar.]**
- X[100533] A[Das war greifbar und ich habe mir eben, wenn es nicht zu Hause war, habe ich es mir woanders geholt.]
- o
- X[100534] F[War die Großmutter, die Mutter Ihrer Mutter?]**
- X[100535] A[Ja.]
- X[100536] A[Die Mutter meines Vaters, das war eine richtige Oma, die hatte immer so ein schwarzes Häubchen um.]
- X[100537] A[So ein ganz kleines Frauchen, hatte acht Kinder, da war die Stube immer voll Onkels und eine Tante gab es.]
- X[100538] A[Und hatte einen großen, mächtigen Mann, den kenne ich von einem Foto, aber der war schon tot.]
- X[100539] A[Also bei der anderen Oma waren wir nicht so oft, da war immer viel zu viel los.]
- X[100540] A[Und das war auch merkwürdig, also zu meiner Großmutter habe ich Mutter gesagt, zum Großvater Vater und Mutti und Vati.]
- X[100541] A[Und das andere war die Oma.]
- X[100542] F[Ja, da waren Sie ja auch täglich.]**
- X[100543] A[Ja, das kam auch daher, meine Mutter sagte ja Mutter und Vater.]

K[3 Familie]

B[]

P[Ein lustiger und unbeschwerter Onkel, der ihr viel bedeutete, bildete den Kontrast zum eher ernsten Vater, der für sie aber auch wichtig war.]

@]

- X[100544] A[Und dann hatte ich noch einen Onkel, der war dann aber leider nicht da, der kam nur manchmal zu Besuch.]
- X[100545] A[Das war der Bruder meiner Mutter und das war ein lustiger Mensch, wenn der kam war immer was los.]
- X[100546] A[Der machte zwar auch viel Blödsinn, aber ja das war eben – wenn wir dann spazieren gingen und der Vater wollte, dass ich neben ihm ging, dann beschmiss mich mein Onkel mit Schnecken und sonst etwas und ich brach aus und dann war die ganze Strenge aufgehoben – den habe ich sehr geliebt, meinen Onkel Helmut.]

- X[100547] A[Aber das war eben auch, weil da so etwas Unbeschwertes, Lustiges kam, gegen den Ernst, den mein Vater verkörpert hat.]
- X[100548] A[Aber ich wusste, wenn irgendwelche Entscheidungen zu fällen waren, die meine Mutter also nur gefühlsmäßig traf, die auch nicht immer vernünftig waren, was meine Weiterentwicklung, da hat mein Vater mir geholfen, indem er das ruhig und nüchtern gesagt hat, wenn du das willst, mach es.]
- X[100549] F[Also er war auch wichtig in wichtigen Situationen, war er durch seine Art nicht nur streng sondern auch wichtig.]**
- X[100550] A[Der war auch wichtig für mich.]
- X[100551] A[Mein Vater war oft, der hatte ganz schwere Ischiasanfälle manchmal und da war er im Krankenhaus, da habe ich sehr gelitten, da habe ich auch um ihn geweint – weiß ich noch, da habe ich ihm Topflappen gestrickt, da ich stricken konnte, aus lauter Wollresten.]
- X[100552] A[Hab ihn dann im Krankenhaus besucht und da wollte er mir zeigen, wie er sich freut und wollte sich damit waschen und da sind alle Farben ineinander gelaufen – nein, ich finde, beide sind wichtig gewesen.]
- o
- X[100553] A[Die Kinder heute, die so ohne Vater aufwachsen, die entbehren schon etwas.]
- X[100554] A[Ich meine, es muss ja nicht der Vater sein, aber eine männliche Person die dazu gehört, denke ich.]
- X[100555] A[Deshalb habe ich auch später, ich wollte nicht, dass wir lauter Moderatorinnen in unseren Sendungen haben – also das wir den x9 hatten, hatte seinen Grund und dass wir den x10 hatten, unbedingt hatte das seinen Grund, weil ich mir gesagt habe, die Kinder wachsen bei der Mutter auf, kommen in den Kindergarten, wachsen bei Tanten auf, also damals waren es Tanten, dann kriegen sie in der Unterstufe eine Lehrerin und eine Hortnerin.]
- X[100556] A[Den Kindern fehlt etwas, die brauchen einfach eine männliche Person, und ich meinte, da könnte das Kinderfernsehen doch einen Teil dazu beitragen, um diese Lücke auszufüllen.]
- X[100557] F[Jetzt kommen wir schon in die Richtung in der es jetzt weitergehen sollte in dem Interview.]**
- X[100558] F[Und ich denke es ist Ihnen nicht unrecht, wenn wir jetzt ein bisschen überspringen – obwohl mich das schon interessieren würde, auch das in der Tanzstunde, aber es ist im Prinzip nicht so ganz –]**
- X[100559] A[Nein, das gehört da gar nicht dazu, das war nur, weil mein Partner hier auftauchte.]
- X[100560] F[Also jetzt mal sozusagen von der eigenen Kindheit zum Kinderfernsehen.]**
- X[100561] F[Und da wollte ich das jetzt mal überleiten mit der Frage, wie Sie eigentlich zum Kinderfernsehen gekommen sind.]**

K[9 Beruf]

<i>B[Theater]</i>

P[Nach dem damals üblichen Pflichtjahr wurde sie ihrem Wunsch gemäß Kindergärtnerin und leitete später einen Hort. An der Aufgabe reizte sie die Herausforderung, die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen und die stillen Kinder aus der Reserve zu locken. Die bewahrpädagogische Ausrichtung im Kindergärtnerinnenseminar ging ihr gegen den Strich. Auch dort war sie in der Theatergruppe engagiert. Sie holte das Abitur nach, weil sie sich damit endlich die Bildung erarbeiten konnte, die sie schon immer angestrebt hatte. Dann wollte sie zunächst Psychologie studieren, dann Theaterwissenschaften – da wurden aber keine Studienplätze vergeben -, dann Germanistik und landete schließlich bei der Kunstgeschichte. Nach einigen Semestern wurde sie so krank, dass sie das Studium abbrechen musste.]

@]

- X[100562] F[Sie haben ja schon erzählt, mit dem Pflichtjahr, dann wurden Sie Kindergärtnerin – da war ja von Kinderfernsehen noch gar nichts zu hören.]**
- X[100563] A[Nein, das Einzige, sagen wir einmal, was ich im Nachhinein als Verbindungsglied sehe, war damals schon die Kinderstunde, dieses intensive Hören und dann auch diese Kindergärtnerinnentätigkeit, weil, ich wollte, das war ja alles sehr kompliziert.]
- X[100564] A[Ich ging dann nach dem Pflichtjahr als Helferin in den Kindergarten, da war an eine Ausbildung noch nicht zu denken, denn da musste man damals auf ein Kindergärtnerinnenseminar und da konnte man nicht ganz unbemittelt sein, wenn man da hin ging.]
- X[100565] A[Denn was man mitbringen musste, das hatten meine Eltern nicht, es war, nach dem Krieg hatten wir überhaupt nichts und da habe ich Kindergartenhelferin gemacht und danach konnte man sich, also ohne dass man Schulgeld bezahlt oder sonst etwas, auf einen Seminar in x11, wenn man lange genug Praxis hatte und sich in der Praxis bewährt hatte und das hatte ich.]
- X[100566] A[Also irgendwie war meine Leiterin damals der Meinung, ich wäre die geborene Kindergärtnerin – das war ein Beruf, der mir unheimlich Spaß gemacht hat.]
- X[100567] A[Und das mich immer diese Kinder beschäftigt haben, die stillen, die schwierigen, das war so ein Ehrgeiz in mir, also diese Kinder aus sich herauszulocken und sie einzubeziehen und das war ja damals so, da saß ich junges Ding in dem Stübchen, das wir hatten, um mich herum saßen vielleicht fünfundzwanzig Kinder und ich erzählte eine Geschichte.]

- X[100568] A[Und schon allein wenn ich diese Geschichte erzählte, so zu erzählen, dass die vergaßen, unruhig zu sein oder zu stören, bis ich alle Gesichter, bis sie alle auf mich gerichtet waren und ich sie in meinem Bann hatte – das hat mir unheimlich Spaß gemacht.]
- X[100569] F[Die Herausforderung?]**
X[100570] A[Die Herausforderung.]
X[100571] A[Und dann eben nachzusinnen, warum benimmt sich ein Kind so und eins so, jedenfalls ging ich dann auf dieses Seminar, wurde ich empfohlen, wurde eine staatlich geprüfte Kindergärtnerin, kam zurück und dann hieß es, wir brauchen aber einen Kinderhort – das waren Sechs- bis Neunjährige.]
- X[100572] A[Das war natürlich etwas schwierig, weil in diesem Kinderhort hatte ich einen Stuhl, mehrere Tische, ein paar Brettspiele und das war es, das heißt, da musste mit Phantasie etwas gemacht werden.]
- X[100573] A[Und die Kinder sind sehr gern zu mir gekommen, wir haben Faschingsfeste gemacht, Theater gespielt natürlich, mit meinen Kindern.]
- X[100574] A[Das war auch sehr wichtig, weil ich spielte immer mit und konnte so die Kinder herausfordern, zum Spiel animieren.]
- X[100575] A[Und ich denke mal, das sind alles Dinge, die mir später im Beruf sehr zu pass kamen, na ja, die hat man.]
- X[100576] F[Jetzt möchte ich gern einmal fragen, warum war Ihnen das so wichtig?]**
X[100577] F[Stille Kinder zum Beispiel aus der Reserve zu locken?]
X[100578] A[Das weiß ich nicht, das kann ich Ihnen nicht beantworten, das hat mich eben gereizt, weil wenn die so nicht aus sich herausgehen und ich wusste nicht, wie kann ich sie zum Lachen bringen, wie kann ich sie frei machen, dann habe ich überlegt, wie machst du das jetzt.]
- X[100579] A[Ich weiß, wir hatten so ein ganz blasses Kind, das war der Sohn eines Arztes und das Herrliche war, wenn ich dann später nach x1 gekommen bin, dann hat der immer gesagt, was, die Tante x25 ist da.]
- X[100580] A[Ich war ja selber fünfzehn, aber ich war die Tante.]
- X[100581] A[Und wenn die Väter ihre Kinder abgeholt haben, Guten Abend Tante x25.]
- X[100582] A[Also das war alles so ein bisschen anders als heute – ob es besser war, weiß ich nicht.]
- X[100583] A[Mich hat dann später auch dieses Tantenhafte sehr aufgeregt.]
- X[100584] A[Als ich diesen Kinderhort hatte, da kamen dann Sechs- bis Neunjährige, nein Sechs- bis Vierzehnjährige.]
- X[100585] A[Das war sehr schwer, diese unterschiedlichen Altersstufen, aber die kamen ja nur am Nachmittag nach der Schule und sollten Schularbeiten machen – hatte ich auch wieder schwierige Kinder dabei, was mich ungemein gereizt hat – wo wollte ich denn jetzt hin, jetzt weiß ich es nicht mehr.]
- X[100586] F[Zum Kinderfernsehen, also langfristig.]**
X[100587] A[Ja, und da hatte ich das, wie gesagt, Tante – es war damals auch so, eine Kindergärtnerin, ich weiß auch nicht so, so brav und so mütterlich und das wollte ich alles nicht.]
- X[100588] A[Also da kam mein „Störbecker“ durch und Frieder und dass ich kein Mädchen sein wollte, weil das hat mir auch auf dem Kindergärtnerinnenseminar nicht gefallen, diese ganzen Frauen auf einen Klügel, lauter Mädels und Dozentinnen.]
- X[100589] A[Da gab es einen Mann, aber der hat keinen großen Eindruck auf mich gemacht.]
- X[100590] A[Auch da haben wir Theater gespielt, da haben wir zum Beispiel gespielt, „Wie es euch gefällt“ – und lauter Mädels.]
- X[100591] F[Und alle Männerrollen mit Mädels besetzt?]**
X[100592] A[Das fand ich alles irgendwie ganz schlimm.]
X[100593] A[Und diese Dozentinnen, die waren auch so, also wir haben das in einer großen Aula aufgeführt und da hatte ich ihn schon kennen gelernt, weil er hat mit mir die Rollen geübt, er hat den Part gesprochen und da kam meine Mutter mit ihm und die wollten gucken, wie ich das mache und das kam gar nicht gut an, dass man einen Freund hatte.]
- X[100594] A[Und die hatten auch noch so Zöpfe und so, also es war eigentlich noch so ein bisschen wie in der Nazizeit, wie die deutsche Frau und Mutter sein musste und das stand mir bis hier, das wollt ich nicht.]
- X[100595] F[Das ging Ihnen gegen den Strich.]**
X[100596] A[Da hat sich alles dagegen gewehrt.]
X[100597] A[Und deshalb habe ich dann auch, als ich eben in dem Hort war, da haben die x25 zu mir gesagt, das habe ich ihnen angeboten und wir haben das sehr kameradschaftlich.]
- X[100598] A[Dann hatte ich einmal Makarenko gelesen, für mich auch, man hat sehr viel ausprobiert.]
- X[100599] A[Aber ich glaube, zu der Zeit hatte ich Frau Doktor Ilse Obrig nicht mehr so gerne.]
- X[100600] F[Aber ich habe, das wollte ich noch sagen, das Seminar, das war Ilse Obrig im Prinzip.]**
X[100601] A[Das war es.]
- X[100602] F[Das war die Fortsetzung der Kinderstunde.]**
X[100603] A[So und dann, wie war denn das.]

- X[100604] A[Dann hatte ich mir während dieser ganzen Zeit – ein oder zwei Jahre hatte ich den Hort und dann kam ja bei uns der Umbruch, die Amerikaner zogen weg, die Russen kamen, damit war bei uns auch ein anderes Gesellschaftsmodell – und da wurden diese Arbeiter- und Bauernfakultäten eingeführt.]
- X[100605] A[Oh, und da habe ich gedacht – und die Jungs, mit denen ich zusammen war, haben gesagt, da musst du hin – da habe ich gedacht, da werde ich jetzt alles erfahren, also ich werde keine falschen Wörter mehr gebrauchen, ich werden lesen können, und ich werde alles erfahren, was die Mädels vom Lyzeum und vom Gymnasium in der Schule gelernt hatten.]
- X[100606] A[Und da bin ich da hin und da hat man mich auch genommen.]
- X[100607] A[Da bin ich nach x12 und da musste man ein Studienziel angeben, da hatte ich gedacht, Psychologie, das wäre, was dich doch sehr interessiert.]
- X[100608] A[Und da habe ich dann das angegeben und da wurden wir aufgeteilt in naturwissenschaftlichen Zweig und in sprachlichen ja und ich mit meiner Psychologie kam leider in den naturwissenschaftlichen Zweig und da musste ich Mathematik, Physik, Chemie und – also, das ging mit meiner Phantasie nicht.]
- X[100609] A[Dann habe ich den Mathedozenten zur Verzweiflung getrieben, weil ich gesagt habe, also ich kann mir dieses x nicht vorstellen.]
- X[100610] A[Und da ist der ausgerastet, der hat gesagt, x ist x, damit müssen Sie sich aber nun abfinden.]
- X[100611] A[Na ja, also das war, da habe ich mich ziemlich durchwurschteln müssen, das war nichts.]
- X[100612] A[Und bis heute bin ich auch kein mathematisch geschulter und technisch begabter Mensch.]
- X[100613] A[Ich habe im Jahre 19 – ich weiß nicht wann – mal die Fahrerlaubnis gemacht, ich fahre heute noch nicht Auto.]
- X[100614] A[Also da war mir meine Phantasie sehr hinderlich, weil da hatte ich einfach keinen Zugang dazu – ich muss es gestehen, aber es ist so.]
- X[100615] F[Eigentlich hatten Sie sich, wenn ich es richtig verstehe, auf das Studium oder auf die Schule gefreut, um endlich all das zu wissen, und dann...]**
- X[100616] A[Ja, dafür hatte ich ja einen Deutschdozenten, ja den habe ich verehrt, das war so.]
- X[100617] A[Es gab auch andere Fächer die ich mochte, doch wie gesagt, Mathematik, Physik, Chemie, das war nichts.]
- X[100618] F[Das war eine falsche Einteilung.]**
- X[100619] A[Ja, ja, da hätte ich wohl zu den Sprachen gehen müssen, denn es hatte auch einen Nachteil, ich musste Latein machen mit einer schrecklichen Dozentin und Russisch – da hatten wir auch keine guten Dozenten.]
- X[100620] A[Also ich könnte mich heute nicht mit einem Russen unterhalten, das war kein guter Unterricht.]
- X[100621] A[Das waren damals so Russlanddeutsche, die uns dann unterrichtet haben.]
- X[100622] A[Aber Deutsch, was hatten wir denn noch, Geschichte, das waren alles Fächer, die mir was gegeben haben und wo ich dann richtig gern hin bin.]
- X[100623] A[Durch das Andere habe ich mich durchgewurschtelt, aber habe letztlich doch das Abitur geschafft.]
- X[100624] F[Haben Sie es durchgehalten.]**
- X[100625] F[Und was wurde dann aus der Psychologie?]**
- X[100626] A[Ja, und dann wollte, wir hatten damals schon eine Theatergruppe, Studentenbühne.]
- X[100627] A[Und das kam mir natürlich sehr entgegen, das hat mich begleitet von frühester Kindheit.]
- X[100628] A[Und da, also außer diesem Theaterspiel, das war überhaupt das Wichtigste von allem und dann habe ich gedacht Psychologie, und dann habe ich gehört, was die Medizinstudenten lernen.]
- X[100629] A[Und dann habe ich gedacht, lauter Nerven und Anatomie und so, das ist doch eigentlich nichts für mich – aber Theater.]
- X[100630] A[Und da habe ich versucht, weil mein Mann war damals in x19 und ich wollte unbedingt nach x19, der Abschied hat mir fast das Herz zerrissen.]
- X[100631] A[Wir waren täglich zusammen, eigentlich, das war schon in x12 schlimm.]
- X[100632] A[Also wollte ich mit ihm zusammen in x19 sein und da hatte ich mich beworben für Theaterwissenschaft, da dachte ich, das ist es.]
- X[100633] A[Und da wurde mir gesagt, in diesem Jahr wurden keine Studenten für Theaterwissenschaften angenommen.]
- X[100634] A[Ja, was nun.]
- X[100635] A[Da habe ich überlegt, wenn es mit Theaterwissenschaften, vielleicht ergibt es sich später, da machst du erst einmal Germanistik.]
- X[100636] A[Das war alles neu, das strömte auf mich ein und ich wusste ja gar nicht, wie es an so einer Universität lang geht.]
- X[100637] A[Und da stand ich dann vor dem Ausgang in der x28-Uni und da kamen so ältere Semester und gaben mir alle Ratschläge.]

- X[100638] A[Und nun war das so, die fanden sich natürlich bedeutend, einem so jungen Mädchen etwas zu erklären und ich sah ja wohl auch so ganz ansprechend aus.]
- X[100639] A[Der eine sagte dies und der andere das, da erzählte mir einer, es sei ein unheimlich wichtiges Seminar bei Professor Hamann in Kunstgeschichte und lud mich ein, da mit hin zu gehen.]
- X[100640] A[Und da bin ich mit hingegangen und da war ich fasziniert: Der alte Professor Hamann, ägyptische Kunst und Renaissance und was es da alles gab.]
- X[100641] A[Nein, habe ich gedacht, das ist es für mich.]
- X[100642] A[Von den Germanistikstudenten hatte ich einige gesehen und die kamen mir schon wieder so blaustrümpfig vor, ja, die sahen ein bisschen...]
- X[100643] F[So mädelmäßig wie im Seminar?]**
- X[100644] A[Und als ich dann das erste Mal, ich hatte auch schon zwei bis drei Vorlesungen gehört und da ging es immer nur um Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch, das hat mich zwar sehr interessiert, bis heute, Walther von der Vogelweide und wen es da so alles gab, aber es ging nicht weiter, es war pure Theorie.]
- X[100645] A[Und als ich dann dort saß bei Hamann im Seminar und Rembrandt und mit wem ich alles, mit den Impressionisten und Expressionisten, da tat sich wieder einen neue Welt auf und ich beschloss, nun Kunstgeschichte zu studieren.]
- X[100646] A[Hatte mit dem gar nichts weiter zu tun und doch nach einigen Semestern wurde ich krank und zwar sehr, da kriegte ich eine chronische Magengeschichte und hat mir der Arzt Morphium geben müssen und es ging nicht.]
- X[100647] A[Da haben die mir gesagt, na wissen sie, wenn sie erst einmal aussteigen wollen und bilden sich ein, sie fangen da wieder an – wir haben die Erfahrung gemacht wer einmal ausgestiegen ist kommt nicht wieder.]

K[10 Weg zum Kinderfernsehen]

B[Theater; ErfüllungimBeruf]

P[Zum Kinderfernsehen kam sie, wie sie zunächst zum Kinderfunk gekommen war: Von zu Hause aus – sie hatte ein Kind bekommen und das Studium krankheitsbedingt abbrechen müssen – versuchte sie sich als freie Autorin für Kindersendungen und kam damit an. Beim Funk arbeitete sie auch als Moderatorin. Als Autorin kamen ihr ihre Berufserfahrung und die Erlebnisse ihrer kleinen Tochter zugute.]

@]

- X[100648] A[Nun musste ich mir ja irgendwie eine Arbeit suchen, dazwischen war ich schwanger geworden, auch noch.]
- X[100649] A[Und da habe ich dann viel Funk gehört – ich weiß gar nicht, was ich damals gehört habe, viele Hörspiele, sehr viel Hörspiele – und hab dann angefangen, Geschichten zu schreiben und habe die dann mal beim Rundfunk eingeschickt.]
- X[100650] A[Und so bin ich in den Rundfunk rein gekommen, hab ich dann als Assistentin erst einmal angefangen und hatte dann erst einmal die Aufgabe, die Zuschauerpost zu bearbeiten – herrliche Briefe von Kindern, das hat mir großen Spaß gemacht.]
- X[100651] A[Dann ergab sich die Möglichkeit, dass ich von einer Kollegin die erkrankt war, eine Sendereihe übernommen hatte für Sieben- bis Neunjährige und die hieß „x25 und die lustigen fünfzehn“, also vorher hieß die „Jutta und die lustigen fünfzehn“ und Jutta erkrankte und x25 machte das.]
- X[100652] A[So und das war auch so halb Livecharakter, denn es wurde nichts vorbereitet, also vorbereitet waren die Lieder, die eingespielt wurden, aber mit den Kindern, ja, was habe ich gemacht?]
- X[100653] A[Mir fällt jetzt gar nichts ein – wir haben uns um Berufe gekümmert, wir sind draußen gewesen und eben immer am Mikrofon gearbeitet.]
- X[100654] F[Mit den Kindern?]**
- X[100655] A[Mit, immer mit den Kindern.]
- X[100656] A[Und da habe ich eben gemerkt, dass ich das, was ich damals als Kindergärtnerin praktisch geübt habe, Kinder an mich heran zu ziehen, dass mir das zugute kam, denn die Kinder haben ihre Umwelt völlig vergessen, das ging gut.]
- X[100657] A[Und dann schließ die Sendereihe ein, weil die Sender wurden neu strukturiert.]
- X[100658] A[Es gab dann nicht mehr ein einheitliches Kinderfernsehen, es gab dann x29, Radio DDR, also das weiß ich nicht mehr.]
- X[100659] A[Ich war beim x29 und sollte dann eine Sendung für Vorschulkinder machen.]
- X[100660] A[Nun war ich eigentlich wieder in dem, was ich früher mal gemacht hatte.]
- X[100661] A[Und mit diesen Kindern, die holte ich mir aus dem Kindergarten, in den meine inzwischen geborene Tochter ging.]
- X[100662] A[Und dann gingen wir, das fand immer im Kindergarten statt, muss ich sagen, das Mikro wurde aufgebaut, die Kinder kamen, der Ü-Wagen stand draußen und dann, wenn die Kinder unruhig waren, wussten sie genau, wenn ich sagte „Achtung, bitte schneiden“ dann war Ruhe, völlige Ruhe.]

- X[100663] A[Wenn, dann raschelte mal ein Petticoat und knarzte eine Lederhose, das durfte dann alles nicht sein.]
- X[100664] A[Und dann ging das sofort los, also wir unterhielten uns, wir gingen auch einmal in die Küche und da wurde gebacken, oder wir waren einmal draußen, aber meistens dort im Kindergarten und sprachen über Probleme, die ich so kannte: Da ging es so darum, was draußen in der Natur passiert, wie sich Geschwister untereinander begegnen sollen.]
- X[100665] F[Also so ein bisschen den Kindern helfen, im Leben zurecht zu kommen.]**
- X[100666] A[Ja, es war ein lockeres Gespräch, ich habe mir das immer so ausgedacht, was ich machen könnte, was für Beispiele, was für kleine Gedichtchen oder Geschichten ich da einfließen lassen konnte.]
- X[100667] A[Dass wir überlegt haben, wer könnte prädestiniert sein, Kinderfernsehen, also Kindersendungen zu machen.]
- X[100668] A[Nun kann ich doch nicht von jedem voraussetzen, dass er eine Kindheit hatte wie ich, dass er so eine sprühende Phantasie hat, aber wahrscheinlich kommt man ohne das nicht aus.]
- X[100669] A[Und dann denke ich auch, ich habe die Kinder wirklich geliebt und sie haben mich sehr interessiert.]
- X[100670] A[Dadurch konnte ich das auch alles machen, also ich nehme mal an, ich hätte das, hätte die Gabe nicht gehabt – ich betrachte das als eine Gabe, die ich wirklich habe – da wäre ich auch nicht so schnell an diese Sendung rangekommen, denke ich.]
- X[100671] F[Sie hätten auch vielleicht nicht die Geschichten sich ausdenken können.]**
- X[100672] A[Nein, natürlich spielt das eine Rolle, dass ich eine Tochter hatte, und dass die mir gerade bei den Rundfunksendungen dann, na ja die Beispiele geliefert hat.]
- X[100673] A[Was die erlebt hat mit ihren Freunden und dann im Kindergarten und der Höhepunkt war, als nach vier Jahren eine Schwester unterwegs war und wir dann über Geschwisterkinder sprechen konnten und so.]
- X[100674] A[Spielte sich alles vor dem Mikrofon ab, das habe ich nämlich dann mit meiner Tochter allein noch gemacht.]
- X[100675] A[Da war diese Kindergruppe zu Ende, die Sendung x2.]
- X[100676] F[Und dann waren Sie beim Fernsehen?]**
- X[100677] A[Und dann in der, also dann nachdem diese Rundfunkperiode zu Ende war, dann lösten sich die Sender, der x29 löste sich auf, die Sendereihen fielen weg, und dann hatte ich erst mal keine Arbeit, habe aber in der Zeit Fernsehen geguckt und mit den Kindern den „Abendgruß“, das „Sandmännchen“ gesehen.]
- X[100678] A[Und dann habe ich mal versucht, Geschichten für den „Abendgruß“ zu schreiben und die sind Gott sei Dank angenommen worden, gesendet worden, da habe ich vorwiegend für „Annemarie und Brummel“ und „Pünktchen“ geschrieben.]
- X[100679] A[Das war aber nicht viel, denn da gab es eine große Gruppe von Autoren, also da musste man schon froh sein, wenn man unterkam.]

K[1132 Kinder zur Neugier, zum selber Probieren und Mitmachen anregen]

B[Zusammenhang; Verhältnis Unterhaltung - Pädagogik]

P[Mit ihrer Sendung wollte sie Kindern Mut machen, Fragen zu stellen, indem in der Sendung auch Kinder selbst und nicht Erwachsene die Fragen stellten. Sie sieht einen Zusammenhang zu ihrer Erfahrung mit ihrem Lehrer, der sie auch ermutigt hatte, sich zu melden.]

@]

- X[100680] A[Dann habe ich noch für andere Sendereihen geschrieben und ja dann plötzlich wurde, ach da gab es eine Sendung, „x30“, das war so aus dem Leben der Sechs- bis Neunjährigen.]
- X[100681] A[Dann habe ich eine Sendung gemacht, also wenn ich mir das heute überlege, war das natürlich doof, ich nannte das „x20“, schon allein das Wort x21 war irgendwie blöd, das wurde auch sehr angegriffen, die Kinder wissen gar nicht, was x21 ist.]
- X[100682] A[Aber jedenfalls hatte ich da auch eine Kindergruppe und mit denen habe ich besprochen – da habe ich aber nicht mehr selbst vor dem Mikrofon gearbeitet – mit den Kindern habe ich gesprochen, wofür sie sich interessieren, und das wofür sie sich, das habe ich natürlich ein bisschen gelenkt und geleitet, nach dem Wissen, was gerade anfällt für diese Altersstufe und da habe ich dann gesagt, also passt auf, wir haben hier Experten, die euch antworten können, überlegt euch die Fragen, dann treffen wir uns, dann sagt ihr mir, was ihr mir, was euch so ungefähr interessiert.]
- X[100683] A[Und dann sind die Kinder los und haben gefragt.]
- X[100684] A[Und ich bin dann mit dem Mikrofon und mit der Kamera mit und habe das eingefangen.]
- X[100685] A[Zum Beispiel haben sie sich damals für Eislauf interessiert, da sind sie dann zu Christine Erhard, die damals Eislaufstar war, und haben sie interviewt.]

- X[100686] A[Einmal ging es um gesunde Ernährung und da hatten wir einen Professor aus Rehbrücke und da hatte ich ein sehr begabtes Mädchen, die überhaupt keine Scheu hatte, die war mit dem Herrn Professor ins Fischrestaurant eingeladen, da aßen sie beide und unterhielten sich dabei.]
- X[100687] F[**Also das heißt die Kinder haben die Fragen gestellt, es war keine erwachsene Person, die jetzt die Kinder vor der Kamera angeleitet hatte?**
- X[100688] A[Nein.]
- X[100689] F[**Und das war Ihnen auch wichtig, dass es die Kinder selbst machen?**
- X[100690] A[Ja.]
- X[100691] F[**Das heißt also, Sie wollten, dass die Kinder selbst was machen?**
- X[100692] A[Ja natürlich.]
- X[100693] F[**War das ein Ziel von Ihnen?**
- X[100694] A[Ja, das war für mich eigentlich der Grund, warum ich das gemacht hatte, vor allen Dingen auch, ich wollte nicht, dass ich ihnen Fragen vorgebe, die sie stellen, sondern also diese Zusammenkunft war, wenn wir uns getroffen hatten, was würde uns interessieren, da habe ich gesagt, passt mal auf, es gäbe die und die Themen, was wollen wir nehmen – gut, wir nehmen die und die Themen und nun müsstet ihr euch aber Fragen überlegen, weil ihr könnt ja da nicht hin, unvorbereitet.]
- X[100695] A[Und da habe ich mir dann ihre Fragen sagen lassen, habe vielleicht noch Hilfestellungen gegeben, wo man das ein bisschen vertiefen könnte – ist ja sonst albern, ich weiß doch genau, wenn sie zum Schriftsteller gehen, wie machen sie das, wie schreiben sie, wie viel Seiten hat das Buch, nicht, also diese üblichen Sachen – wollte man schon ein bisschen in die Tiefe gehen und man sollte den Kindern wirklich Antworten geben und sie auch frei machen und ihnen Mut machen, also vor Leuten aufzutreten und in der Sendung die Fragen zu stellen.]
- X[100696] F[**Ging es dann stärker darum, dass die Kinder selber was tun und eben den Mut finden das zu tun, oder ging es stärker darum, durch die Antworten, dass den Kinder dadurch so ein Stück Lebenshilfe geboten wird?**
- X[100697] F[**Oder ist es beides?**
- X[100698] A[Nein, es ging ja darum, dem Zuschauer Mut zu machen, Fragen zu stellen.]
- X[100699] F[**Durch das Beispiel der Kinder?**
- X[100700] A[Durch das Beispiel der Kinder.]
- X[100701] F[**Die das auch im Fernsehen selbständig machten?**
- X[100702] A[Weil man weiß ja, dass Kinder, also im Fernsehen, sehr bewundert werden.]
- X[100703] A[Und ich fand immer, diese Kinder, die wie dressierte Affen auftreten, leider, also ich habe das ja auch erlebt, wenn die Regisseure dann so, nun lacht doch noch mal und freundlich, das war ja furchtbar.]
- X[100704] A[Also so sollte das nicht sein, die sollten dran denken, na, wenn die das kann, warum denn ich nicht auch.]
- X[100705] A[Musst ich an meinen Herrn Lehrer denken, der gesagt hat, habe Mut und melde dich, so in dem Sinne.]
- X[100706] A[Man hat sich ja immer überlegt, was will ich mit der Sendung erreichen.]
- X[100707] A[Also so ins Blaue hinein, Spaßgesellschaft, das war nicht mein Ding, Spaß ja, aber ich muss wissen, wo es hinführt, wozu.]
- X[100708] F[**Also ein Ziel mit Spaß dargeboten.**
- X[100709] A[Ja, nicht kindergärtnerisch-tantenhaft.]
- X[100710] F[**Genau, eher das Aufmüpfische ein bisschen.**
- X[100711] A[Ja, also das irgendwie, na ja, das war man ja, also dieser ganze Verein, der da immer erziehen wollte.]
- X[100712] A[Ich meine das war ja dann auch noch wenn ich eine neue Sendereihe machte.]
- X[100713] A[Da musste ich mir ja überlegen, denn die Leitung unseres Hauses wollte wissen, warum macht sie das, was will sie damit erreichen?]
- X[100714] A[Da musste ich ja erst mal ein Konzept entwerfen.]
- X[100715] A[Das hatte manchmal auch so hochtrabende Namen, erzieherische Aspekte und so – gut, das kann man so und so auffassen.]
- X[100716] A[Genau, also Erziehung ist ja nichts Schlechtes.]
- X[100717] A[Ja sagen wir mal so, es kommt darauf an wie man es macht.]
- X[100718] A[Und diese Vorarbeit das war eigentlich, die wurde bei uns immer sehr gründlich durchdacht.]

K[131 Teamarbeit]

B[]

P[Sie fand es sehr wichtig, alle an der Sendung beteiligten von Anfang an einzubeziehen.]

@]

- X[100719] A[Und da muss ich sagen, stand der Redakteur an erster Stelle, denn der musste das Konzept sich ausdenken, entwerfen, der musste auch prüfen, ob das nun sagen wir mal, na gut, ich hatte ja schon Psychologie gehabt, in meiner Ausbildung, also ich denke, dass man das schon braucht.]
- X[100720] A[Mit welchen Mitteln will ich es erreichen?]
- X[100721] F[**Der musste das also auch vertreten und erklären?**]
- X[100722] A[Die Nächsten, die es lasen, das waren ja dann die Redaktionsleiter, die musste ich ja erst mal überzeugen von dem, und ich muss sagen, wir hatten eigentlich immer ein, wir waren immer gemeinschaftlich dran interessiert an dem.]
- X[100723] A[Ich musste ja nun nicht eine Sendereihe gegen meine Leitungen erfinden, so war das ja nicht.]
- X[100724] A[So, da gab es die gründlichen Aussprachen, die gründlichen Anfragen und dann ging es darum, das mit den Menschen zu besprechen, die es umsetzen sollten, Regie, Szenenbild.]
- X[100725] A[Und da fand ich eben auch, also ganz wichtig, dass wir von Anfang an, also wenn ich mir mit dem Regisseur im Klaren war, alle anderen Zulieferer fürs Fernsehen mit einbezogen: Wichtig waren mir, Kameraleute, Szenenbildner, das war schon und da kamen dann auch wertvolle, wichtige Hinweise und nur so entsteht ja im Fernsehen überhaupt eine Sendung.]
- X[100726] F[**Dann war das Gruppenarbeit im Endeffekt?**]
- X[100727] A[Ja.]

K[1131 Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen]

B[]

P[Sie wollte die Kinder herausfordern, ihren eigenen Weg, ihre eigene Methode zu finden und zu wagen, indem einer in der Sendung immer auf Umwegen dachte, so dass das Kind herausgefordert wurde, seine eigene, bessere Vorgehensweise zu finden. Somit sollte ihr Selbstvertrauen gestärkt werden und es sollte ihnen Spaß bereiten.]

@]

- X[100728] F[**Jetzt haben Sie schon einiges über Ihre Ziele gesagt, was Sie erreichen wollten mit Ihren Sendungen.**]
- X[100729] F[**Also ich habe ja vorhin nach dem Kindheitstraum gefragt und jetzt würde ich gern fragen, was war denn Ihr großer Traum, wieder in Anführungsstrichen, oder anders gesagt, was waren Ihre Vorstellungen fürs Kinderfernsehen?**]
- X[100730] F[**Wenn Sie das, das was Sie schon gesagt haben, vielleicht noch mal zusammenfassen oder ja noch mal konkretisieren auch, da gab es auch noch andere Gedanken.**]
- X[100731] A[Also ich muss mal sagen, wenn ich geschrieben habe, habe ich mir immer Kinder vorgestellt.]
- X[100732] A[Also ganz komisch, selbst wenn ich jetzt, ich hatte ja Autoren auch oder wenn ich getextet habe.]
- X[100733] A[Die Antwort, die ich herausholen wollte, die hatte ich eigentlich schon im Kopf, was von dem Kind kommen könnte.]
- X[100734] A[Es war immer die Vorstellung, das Kind, das davor sitzt, soll sich angesprochen fühlen, soll nach Möglichkeit nachdenken und unheimlich viel Spaß haben.]
- X[100735] A[Das war eigentlich so meine Vorstellung von dem, was ich mit der Sendung erreichen wollte.]
- X[100736] F[**Nachdenken?**]
- X[100737] A[Ja.]
- X[100738] F[**Über was?**]
- X[100739] A[Ja, wenn ich zum Beispiel, das war ja immer so, man hatte immer eine positive Figur und der Querkopf – in dieser Sendung, das war ja nun immer einer, der quer gedacht hat.]
- X[100740] A[Und auch über diesen Umweg des Querdenkens, dass das Kind denkt, na, der muss doch dumm sein, das hätte ich doch ganz anders gemacht, so, aber ich freue mich über den Quatsch den der macht, aber bin selber der Meinung, also das weiß ich ja besser.]
- X[100741] F[**Ich weiß das besser.**]
- X[100742] F[**Also auch wieder so herausfordernd?**]
- X[100743] A[Ja herausfordernd.]
- X[100744] F[**Eigene Ideen herausfordern.**]
- X[100745] F[**Einfach das Denken auch anregen, dass das Kind sieht, aha, der macht das um drei Ecken und ich kann es viel besser, ich weiß wie es geht?**]
- X[100746] A[Ja, vor allen Dingen, weil man ja damit auch so das Selbstgefühl der Kinder stärkt, und vielleicht sogar ihr Tun etwas beeinflusst.]

K[115 Angebot für eine bestimmte Zielgruppe machen]
--

B[Zusammenhang]

P[Es war ihr sehr wichtig, Sendungen für Kinder zu machen, die in bescheideneren Verhältnissen aufwachsen, für die Stillen. Andererseits wollte sie auch die anderen nicht vergessen, da sie wusste, dass auch diese Kinder Probleme haben. Sie sieht einen Zusammenhang zu ihrem Streben nach Gerechtigkeit, das sie schon als Kind erfüllt hatte.]

@]

- X[100747] A[Also ich finde jetzt manchmal, wenn ich so gucke, gucke nicht mehr sehr viel, aber so abgehobene Geschichten, wenn man den Kindern, also Fragen in den Mund legt oder Antworten gibt.]
- X[100748] A[Also für die Kinder, die so weit ab von den Kindern sind.]
- X[100749] A[Und dann finde ich eben auch, was mich stört, wenn immer so eine ganze Klientel angesprochen wird, die gehen manchmal von Voraussetzungen aus, die das allgemeine Kind gar nicht hat.]
- X[100750] F[Sie meinen ein zu hohes Niveau an Bildung, Anregung, von sozialer Umgebung?]**
- X[100751] A[Ja, nein vom sozialen Umfeld, also ich habe mir immer, sagen wir mal die Kinder vorgestellt, die bescheiden aufwachsen, die sich auch über bescheidene Dinge freuen können, aber auch über die, denn die kannte ich ja aus meinem Privatkindergarten, die zwar also wesentlich besser mit allem ausgestattet waren, aber die auch ihre Probleme hatten.]
- X[100752] A[Und ich wollte mich eben, ja, an alle wenden, weil so dieses Abgehobene, das kommt ja auch durch die ganze Werbung und Beeinflussung, ein ganzer Teil Kinder bleibt da nämlich zurück.]
- X[100753] A[Oder es werden Neidgefühle erweckt, also irgendwie kommt es auch wieder, die Gerechtigkeit, so ein bisschen.]
- X[100754] F[Also für alle Kinder?]**
- X[100755] A[Ja.]
- X[100756] F[Auch für die, die vielleicht weniger Anregung haben zu Hause?]**
- X[100757] A[Ja.]
- X[100758] F[Wo nicht die Mittel da sind, für viele Dinge.]**
- X[100759] F[Kommt da auch wieder der Gedanke, das was herausfordern, also die stillen Kinder, dass das für Sie als Kindergärtnerin eine besondere Herausforderung war?]**
- X[100760] A[Ja.]
- X[100761] F[War das da auch beim Fernsehen, vor allem die zu unterstützen?]**
- X[100762] A[Ja, die heraus zu holen.]
- X[100763] A[Denn die Unruhigen, Lebhaften, Interessierten, die muss ich ja nicht auffordern irgendwie, die gibt es ja in jeder Gruppe.]
- o

K[1131 Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen]

<i>B[]</i>

P[Die Kinder sollen durch die Sendungen auf eigene Ideen gebracht werden, indem sie mit anderen Varianten, sozusagen „Stolpersteinen“, konfrontiert werden.]

@]

- X[100764] F[Wie war denn das Konzept noch mal bei x2, Sie haben ganz am Anfang erzählt, doch da war das Band noch nicht an.]**
- X[100765] A[Also x2 beim Rundfunk oder x2 beim Fernsehen?]
- X[100766] F[Beim Fernsehen.]**
- X[100767] A[Beim Fernsehen.]
- X[100768] A[Also, warum bin ich denn überhaupt zu x2 gekommen, musste man sich ja immer, genau bei x16, war ja auch so, wieso denn x16.]
- X[100769] A[Ja x16, ich stolpere über irgendetwas.]
- X[100770] F[Ah, schon der Name passt.]**
- X[100771] A[Oder x16, daran habe ich noch gar nicht gedacht, deshalb x16.]
- X[100772] A[Und bei x2 war es so, also x2 kennen sie seit frühester Kindheit.]
- X[100773] A[Der brummt, der macht ein gutmütiges Brummen, der ist rund, der ist bunt, der kann uns vieles bringen, deshalb war das x2.]
- o

- X[100774] A[Ja und das Konzept war damals – jeder Redakteur weiß, dass er seinen Vorgesetzten immer sehr bedeutungsvolle Erziehungsziele und Wirkungsabsichten, also das hieß ja immer Erziehungs- und Wirkungsabsichten dieser Sendereihe.]

X[100775] F[Ach, da gab es so ein Formular?]

- X[100776] A[Nein, kein Formular, nein, aber man musste das in das Konzept mit aufnehmen.]
- X[100777] A[Das musste man erst mal, bevor man überhaupt so was machen wollte, einsenden.]
- X[100778] A[So, ich weiß nicht, wie das beim Bayrischen ist.]
- X[100779] F[Weiß ich auch nicht, ehrlich gesagt, aber das wird nicht viel anders sein.]**
- X[100780] A[Aber bei uns war das eben so.]

K[111 Kindern Deutungsmöglichkeiten für das Leben geben / Wertevermittlung]
--

<i>B[]</i>

P[Sie wollte Kinder zu den menschlichen Tugenden wie Achtung der Arbeit anderer, mutig, ehrlich und hilfsbereit sein, erziehen.]

@]

- X[100781] A[Und na ja, wenn ich mir überlege, das wichtigste Anliegen war eigentlich, die Kinder, na, sagen wir mal, zu den menschlichen Tugenden erziehen zu wollen.]
- X[100782] A[Und da waren für mich ganz wichtige Kriterien: Achtung der Arbeit anderer zum Beispiel, nicht zerstören, was andere Menschen machen, Anerkennung, mutig sein, ehrlich sein, hilfsbereit sein.]
- X[100783] A[So, das klingt jetzt alles furchtbar, aber ich meine, das waren erst mal so diese allgemeinen menschlichen Verhaltensweisen, die man sich von seinem Nebenmann oder seinem Kind wünscht, darum ging es eigentlich.]
- X[100784] A[Der Umgang der Menschen untereinander, der eigentlich das Leben angenehm macht, überhaupt erträglich macht.]

K[1131 Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen]

B[Zusammenhang; Teamarbeit; ErfüllungimBeruf]

P[Sie wollte Kindern helfen, ihren eigenen Willen und Weg zu spüren und zu finden, indem sie Figuren zeigte, die aufmüpfig waren und gegen den Strom schwammen. Sie möchte auch die Phantasie der Kinder anregen, indem sie bewusst unfertige Puppen verwendet, die man sich leicht nachbauen kann. Vorgefertigtes lässt ihrer Meinung nach keinen Raum für Phantasie. Sie sieht einen Zusammenhang zu ihrer Kindheit, als sie aus einfachen Materialien Puppen und Spielsachen bastelte. Ihre Teamkollegen und sie verfolgten das gleiche Ziel, so dass die Arbeit viel Freude bereitete.]

@]

- X[100785] F[**Angenehm, erträglich aber nicht, wenn ich jetzt an das denke, was Sie vorhin gesagt haben, nicht anpasserisch, nicht dass sich die Kinder unterordnen, damit das Leben erträglich wird?**]
- X[100786] A[Nein, so nicht, dafür haben wir ja auch unsere aufmüpfigen Figuren entwickelt, die immer wieder, also eigentlich auch so gegen den Strom ein bisschen schwimmen.]
- X[100787] A[Und die so herrlich frech sein können, wie unsere Puppe Frieda, die also, ja, mit dieser Puppe muckt man auch auf, gegen so festgefahrene Regeln.]
- X[100788] A[Und man sucht sich auch das, was rechts und links neben dem Weg ist, weil ja sonst keine Phantasie zustande kommt, wenn ich nur die Kinder auf diesem starren eingefahrenen Weg führen will.]
- X[100789] F[**Und wo war jetzt die Puppe Frieda noch mal, das habe ich nicht so ganz mitbekommen?**]
- X[100790] A[Ach, das war in meiner Familie, privat.]
- X[100791] F[**Ach ja, das war jetzt keine Fernsehuppe, hatte ich es doch richtig gehört.**]
- X[100792] A[Denn die Puppen in x2, das waren dann die, also da kommt jetzt meine ganze Kindheitsgeschichte wieder, was ich vorhin gesagt habe, als ich mit den Lappen, Stoffresten und Knöpfen spielte und das fand alles in x2 seinen Niederschlag, vor allen Dingen, weil ich der Meinung bin, je mehr man ein Kind zudeckt mit Geschenken und mit Spielsachen, umso weniger bleibt Raum für die Phantasie.]
- X[100793] A[Und wir haben das eben, so unfertig wie das wirkte, ja auf dem Bildschirm gezeigt, ganz bewusst.]
- X[100794] A[Dass das Kind eben vielleicht wenn die Sendung zu Ende ist, sich einen Staublappen nimmt und sagt, so du bist jetzt die und die und ich bin auch der Meinung, dass im ganzen Leben, ob jetzt einer Dichter oder Architekt wird, ohne Phantasie wird er nichts Großes leisten können und ja, das, da habe ich ein bisschen Angst bei der Entwicklung wie sie jetzt läuft, auch was das Fernsehen betrifft für die Kinder und deshalb auch dieses auf leise Töne horchen, damals mit dem Musikclown.]
- X[100795] F[**Also ohne aufwendige Szenarien die Phantasie quasi auch rauskitzeln bei den Kindern?**]
- X[100796] A[Ja und da habe ich eben in, also bei x2 nun wirklich Partner gefunden, mit denen ich das so gut durchsetzen konnte alles.]
- X[100797] A[Also die x15, die eine sprühende Phantasie hat, die auch manchmal also ganz, na wie soll ich denn sagen, lustige Wege geht, auf die ich selber nicht gekommen wäre, die brachte sie als Autorin in die Sendung ein.]
- X[100798] A[Und die Regisseurin war auch, also wir hatten uns zusammen gefunden, weil die Frage stand ja, willst du noch mal eine neue Sendereihe, ich hatte ja nun einiges eigentlich schon mal gemacht, willst du wirklich noch mal dieses ganze auf dich nehmen, mit diesem ganzen Entwicklungsweg.]
- X[100799] A[Ja und wir drei und dann was eben auch sehr schön war, wir haben lange unseren Moderator gesucht und also den entgegen der ganzen Meinung, die fanden der ist hässlich und der spricht keinen an und überhaupt furchtbar, furchtbar.]
- X[100800] A[Also das war alles, und der x17, der Gegenspieler vom x10, der ist viel zu frech, also der ist entschieden zu frech, nein, das haben wir ja nun gerade durchgesetzt, und da mussten wir auch immer, im Gegensatz, sagen wir mal zu dem üblichen – im Abendgruß war ja immer, das ist ja ganz klar, die Kinder sollten ruhig, beruhigt ins Bett gehen, die sollten nicht mit großen Konflikten konfrontiert werden – wir konnten uns ja so was leisten, nicht, also bis zum Abendgruß war ja nun Zeit und dadurch kam auch manches also ziemlich kess daher und das war eben schön.]

- X[100801] A[Da kam mein Aufmüpfiges, da kamen die tausend Gedanken von der x15, die also soviel Richtungen hatte, in die sie ging und x14, die sich technisch ausprobieren wollte, und das floss eben in dieser Sendereihe zusammen.]
- X[100802] F[Da hatten sich drei gefunden, die so auf einer Wellenlänge waren.]**
- X[100803] A[Ja.]
- X[100804] A[Und natürlich war das, also sagen wir mal für die anderen Truppen, die auch Vorschulerziehungen machten, aber eben von den wie ich schon sagte, von den beruhigten und da gab es ja auch diese anderen, diese ganz lieben Figuren, die alle immer nur lieb waren, bis Gott sei Dank auf den Pit-tiplatsch, an dem haben sich ja die Kinder auch, Gott sei Dank, dass es den gab, denn die anderen waren so brav, das war nicht zu ertragen.]
- X[100805] F[Meinen Sie die Krümel?]**
- X[100806] A[Nein, da war doch dann die x18, die war doch immer so brav.]
- X[100807] A[Also Pitti musste sein, das hatten die schon, aber im Prinzip war alles eben ein bisschen brav, wir brachen aus, mit x16 fing es an, aber mit x2 war es extrem eigentlich, was wir uns dann geleistet haben.]
- X[100808] A[Und das hat eben sehr viel Spaß gemacht.]
- X[100809] F[Und der Erfolg gab Ihnen dann ja auch recht.]**
- X[100810] A[Ja, ach später dann, da, ich meine, man muss dann ja auch solche Dinge einführen, wie diese Stoffpuppe, die dann auch wirklich dort mit der Hand geführt wurde vor der Kamera.]
- X[100811] A[Das war doch alles nichts Fertiges, das war doch so unfertig, aber das war es ja eben.]
- X[100812] F[So ein bisschen improvisiert.]**
- X[100813] A[Aber genau das, so wirkte es, aber das wollten wir ja.]
- X[100814] A[Wir haben dann zum Beispiel mit einer Puppenspielgruppe, die haben nur aus alten Strümpfen Puppen gemacht.]
- X[100815] A[Das war auch so, diese Strümpfe, ja jedes Kind könnte sich jetzt, nach der Sendung einen Strumpf nehmen und damit spielen.]
- X[100816] A[Und ich weiß ja, ich kann meinem Kind zehnmal was sagen, es akzeptiert es nicht.]
- X[100817] A[Aber wenn jetzt irgendeine Puppe und sei sie aus einem Strumpf, kommt, das Kind vergisst den Arm, vergisst den Strumpf, hört auf die Puppe.]
- X[100818] A[Das sind ja nun Sachen die weiß man.]
- X[100819] F[Die wussten Sie, als Sie das gemacht haben.]**
- X[100820] A[Ja, die habe ich ja ausprobiert.]
- X[100821] F[Als Expertin für Kinder sozusagen.]**
- X[100822] A[Also ich weiß nicht, ich denke man muss eine Ahnung von Kindern haben, wenn man so was macht.]
- X[100823] A[Man muss nicht staatlich geprüfter Pädagoge sein, denn ich habe mich mit Händen und Füßen gewehrt, als man mich gefragt hat, ob ich nicht Lehrerin werden wollte.]
- X[100824] A[Das wollte ich nie, obwohl ich viele Lehrer, also obwohl ich Lehrer kannte, die ich richtig geliebt und verehrt habe.]
- X[100825] A[Aber diesen Teil Pädagogik, den wollte ich nicht, ich wollte eben den anderen.]
- X[100826] A[Und das war eben mit x2 möglich.]
- o

K[14 Zusammenhang zwischen Kindheitserfahrungen und Programmzielen]
--

B[]

P[Sie sieht einen ganz deutlichen Zusammenhang zwischen ihren Kindheitserfahrungen und ihren Programmzielen.]

@]

- X[100827] F[Und so die letzte Frage, die haben Sie eigentlich schon immer mal beantwortet, glaube ich, aber ich stelle Sie jetzt doch noch mal, ob Sie denn denken, dass diese Ideen für Ihre Fernscharbeit begründet sind durch Ihre Kindheitserfahrungen?]**
- X[100828] A[Ja, also ohne Einschränkungen muss ich sagen.]
- X[100829] A[Ja, weil daraus habe ich ja immer geschöpft, ich meine daraus konnte ich bei meinen eigenen Kindern schöpfen, und bei meinen Enkeln schöpfen, da kamen natürlich wieder neue Erfahrungen hinzu.]
- X[100830] F[Ja aus der neuen Zeit dann.]**
- X[100831] A[Ja, denn das ändert sich ja alles, mir ist klar, dass ich heute wahrscheinlich ein Kind mit solchen Spielen vielleicht gar nicht mehr vor den Fernseher locken kann.]
- o
- X[100832] A[Kinder haben sich anders entwickelt, aber ich meine, es müssten in dieser technisierten Zeit bestimmte Elemente entgegenwirken.]

- X[100833] A[Weil gut, ein Kind kann mit Computern spielen, kann auch Phantasien einsetzen, aber ich weiß nicht, man dürfte das andere nicht vernachlässigen, es fängt schon damit an, dass der Blick für Draußen, für die Natur, für alles was da lebt, ja verloren geht.]
- X[100834] A[Wenn es so aussieht, dass nun die Kinder von Grünen etwas seltsam angesehen werden, weil sie vielleicht anders daher kommen, aber es darf nicht so eine Kluft entstehen zwischen den Computerkindern und den Grünen.]
- X[100835] F[Weil eigentlich gehört es ja zum Leben dazu, von allen Kindern.]**
- X[100836] A[Ja, und das müsste jemand, der Sendungen macht, doch glaube ich beachten, wenn er sich Gedanken macht, was will ich, mit welchen Mitteln will ich, was ist mir wichtig.]
- X[100837] A[Ja, solche Gedanken gehen so einer alten Redakteurin durch den Kopf.]
- X[100838] F[Nein das war jetzt alles total interessant, also ich kann das sehr gut nachvollziehen.]**
- X[100839] A[Vielleicht sehen das die Macher vom Kinderfernsehen jetzt anders.]
- X[100840] A[Denn wir haben ja damals, sagen wir mal, das war auch sehr interessant, natürlich haben unsere Kinder und vor allen Dingen die Erwachsenen die Sesamstraße angeguckt und wenn wir nun produziert haben im Studio, da konnte man genau absehen, also diese jungen Techniker, die dann hinten beim Ton und so saßen, also die fanden das nicht so ansprechend, die kamen uns immer mit der Sesamstraße: Wie lustig das doch ist und wie schön die Figuren sind und so.]
- X[100841] A[Leute, die Kinder hatten, sahen das ganz anders, die sind von ihren eigenen Kindern ausgegangen und wussten, wie Kinder reagieren auf die Sendung.]
- X[100842] A[Ja und denen hat sogar x2 gefallen.]
- X[100843] F[Auch den Erwachsenen?]**
- X[100844] A[Ja, auch den Erwachsenen.]
- X[100845] A[Aber diese sagen wir mal, diese ganz jungen, die fanden diese Figuren, wie sie in der Sesamstraße waren, viel reizvoller.]
- X[100846] F[Ja, das war dann anders, das war neu und toll.]**

K[122 Gestalterische Programmziele]
--

B[]

P[Für sie gehören neben lebhaften Elementen auch ruhige in eine Kindersendung.]

@]

- X[100847] A[Ja und vor allen Dingen das ging ihnen bei uns alles zu langsam, wir haben uns nämlich auch Pausen gegönnt, wir haben sogar gesagt, jetzt machen wir mal alle die Augen zu und hören mal und jetzt machen wir wieder auf.]
- X[100848] A[Also auch irgendwie eine Pause muss in einer Sendung sein, also Pause, ruhige Elemente und lebhaft Elemente, das ist das ABC.]
- X[100849] A[Und für mich war interessant, da kam ein amerikanisches Paar und wollte sich unterhalten mit jemandem, der Kinderfernsehen in der DDR macht.]
- X[100850] A[Ich weiß gar nicht, warum sie mich da hingeschickt haben, jedenfalls habe ich denen erzählt, was wir wollten und nein, also sie waren ja der Meinung, dass sie ganz andere Absichten mit der Sendung haben, weil das sollte ja für die benachteiligte Bevölkerung sein, dass die Kinder Buchstaben und Zahlen lernen und so.]
- X[100851] A[Und sie waren auch sehr überzeugt von dem, was sie machen.]
- X[100852] A[Ach so, als ich dann sagte, uns geht es auch darum, dass wir zeigen, wie man gemeinsam was schafft und dass man nicht so egoistisch sein darf und nicht immer mit den Ellenbogen – nein, haben sie gesagt, uns ist es wichtig für unsere Gesellschaft.]
- X[100853] A[Das muss man mitkriegen und dann haben sie noch gesagt, diese Sesamstraßenkinder machen unerhörte Schwierigkeiten in der Schule, weil die Schule gemessen an dem, was sie im Fernsehen gewöhnt sind, langweilig ist.]
- X[100854] A[Denn ein Lehrer kann nicht unentwegt irgendwelche Ereignisse schaffen, die den Unterricht unterbrechen, die den attraktiv machen, über diese Mittel verfügt ja ein Lehrer nicht.]
- X[100855] A[Und dieses Umstellen vom Kinderfernsehen, Sesamstraße, zum Schulunterricht, haben sie gesagt, gestaltet sich schwer, da sind sie – sie haben ja nachher auch ein bisschen was geändert, wahrscheinlich aus diesen Gründen heraus und das hat mich eigentlich bestärkt in dem Bewusstsein, was ihr da macht, kann doch nicht falsch sein.]
- X[100856] F[Auch mit diesen stillen Elementen.]**
- X[100857] A[Auch mit diesen stillen Elementen.]
- X[100858] F[Ja, und in der Sesamstraße kommt ja ein Spot nach dem anderen und das sind ja maximal, also oft sind die ja nur sieben, acht Sekunden oder so und dann kommt wieder die nächste Einstellung.]**
- X[100859] F[Ist da auch ein Bezug mit den stillen Elementen zu Ihrer Kindheit?]**
- X[100860] F[Als Sie vorhin sagten auch hier die ...]**

- X[100861] A[Na ja, weil ich war ja ein stilles Kind, das war so weit, dass meine Mutter hätte mich, also ich war ein stilles Kind, ich war immer bräunlich und da sagte meine Mutter, ach, ich weiß auch nicht, die Alice Henning von nebenan, sagte sie, das ist so ein lebhaftes Mädchen, die hat so rote Backen und macht immer so viel Leben.]
- X[100862] A[Da dachte ich, na ja, also ich meine, das kennzeichnet das schon.]
- X[100863] F[**Da bekommt man so eine Fremddefinition, du bist eigentlich gar nicht so die Tochter.**]
- X[100864] A[Und ich fand die eigentlich gar nicht so toll, dieses Mädchen, die war mir viel zu laut, aber vielleicht kommt das von da, dass ich selber ein bisschen so war und ich habe später dann, mir fallen jetzt keine Namen ein, ich bin inzwischen jetzt auch schon vergesslich, also es gibt eine ganze Reihe von Schauspielern, wo ich denke, oh, die sind aus x4 und dann höre ich mal so, sie waren eigentlich stille zurückhaltende Kinder und haben, konnten dann, als sie Schauspieler waren, das Leben, was sich in ihnen, da habe ich gedacht, gucke mal an, bei denen ist es ja auch so.]
- X[100865] A[Nicht, vielleicht ist das auch so ein bisschen unser Menschenschlag, ich weiß das nicht, wir sind ja etwas langsam.]
- X[100866] F[**Die x4?**]
- X[100867] A[Doch die x4, doch so ein bisschen.]
- X[100868] F[**Wusste ich noch nicht.**]
- X[100869] A[Doch, langsamer, also wenn sich ein x4 mit einem x19 unterhält, da werden Sie merken, wie das ist.]
- X[100870] A[Ein bisschen breiter, wir sind zwar keine x31, aber die Landschaft ist schon prägend auf den Menschen, das denke ich schon.]
- X[100871] A[Und vielleicht kommen daher, das finden Sie auch in x32, nicht, die sind auch anders.]
- X[100872] A[Vielleicht ist das auch eine ganz irrierte Auffassung, vielleicht liegt es bei mir daran, der stille Vater, die lebhaftige Mutter, irgendwas braut sich da zusammen, was ich dann geworden bin.]
- X[100873] F[**Da war beides in Ihnen.**]
- X[100874] A[Ja, und es ist ja dann auch irgendwann zum Ausbruch gekommen.]
- X[100875] F[**Ja, also im Kinderfernsehen war es eher nicht die stille Seite, die Sie auch immer berücksichtigt haben?**]
- X[100876] F[**Ja die zwar immer da ist, die auch wichtig war, aber stärker das Lebhaftige.**]
- X[100877] A[Dagegen opponieren.]
- X[100878] A[Das war natürlich auch meinen Partnern zu schulden, die x14 ist auch eine ganz ruhige Regisseurin, aber die x15 zum Beispiel und die überhaupt, ich war ruhig, ich war immer so von allen, ich habe auch immer geglättet, damit immer alles sehr friedlich verläuft und gegen diese anderen sehr lebhaften Menschen, die auch immer alles besser wussten, nicht, wenn dann jeder anfängt und zu reden, also ich fand es zum Beispiel unmöglich, wenn wir im Studio waren, diese wegen unserem x33, das ging ja nur mit Bluebox und das war ja auch nicht einfach, aber was ich da alles immer um die Technik im Fernsehen, das war für mich diese riesen, diese riesen Klufft.]
- X[100879] A[Rundfunk, das war ich, das waren die Kinder, das war der Tonwagen.]
- X[100880] A[Und dort so viele Menschen!]
- X[100881] F[**Und jeder hatte was auszusetzen.**]
- X[100882] A[Und jeder seins, und wenn was nicht klappte, lag es doch am Manuskript.]
- X[100883] A[Wenn es gut war, hatte jeder sein Schärfflein beigetragen, ja.]
- X[100884] F[**Aber Sie hatten beide Elemente, einerseits haben Sie ja auch gesagt, Sie haben Ihre Konzepte durchgesetzt, die einfach anders waren, als die von anderen, und andererseits aber auch immer dieses stille Element und auch das Glätten.**]
- X[100885] A[Ja auch, also beides war da drin.]
- X[100886] A[Na ja, und ich meine, das ist ja so, wenn man so eine Sendung macht, ich weiß nicht, wie es bei Ihnen ist, dann haben sich ja auch Lehrer diese Sendung angeguckt, Pädagogen, so richtig ausgebildete Pädagogen, na, die fanden vieles nicht richtig und nicht gut.]
- X[100887] F[**Und die Rückmeldung bekamen Sie?**]
- X[100888] A[Aber.]
- X[100889] A[Und die mussten sehr aufmerksam beantwortet werden.]
- X[100890] A[Also wir hatten eine Szene, der x9 damals, der sprang auf ein Sofa und spielte Ziehharmonika.]
- X[100891] A[Na, die Briefe die kamen.]
- X[100892] F[**Dass das die Kinder ja nicht zu Hause machten?**]
- X[100893] A[Man springt nicht auf ein Sofa, das tut man nicht.]
- X[100894] A[Und dann haben wir x16 mit Buntstiften auf die Hand gemalt.]
- X[100895] F[**Ja, genau das fängt ja so an, im Vorspann.**]
- X[100896] A[Ja, wir bringen den Kindern extra bei, das man mit Buntstiften nicht, keine Gegenstände beschmiert und das Kinderfernsehen, schreibt es auf die Hand.]
- X[100897] A[Also jetzt fällt mir mit furchtbarem Schrecken ein, vielleicht machen die uns heute noch verantwortlich, das wir jetzt Sprayer haben an den Häusern.]

- X[100898] F[**Nein, das glaube ich nicht.**]
 X[100899] F[**Ja, weiß man es, die Herren und Damen Pädagogen.**]
 X[100900] F[**Also es gab da schon sehr ulkige Sachen.**]
 X[100901] F[**Da hatten Sie zu kämpfen?**]

K[1131 Kinder bestärken, ihren eigenen Weg zu finden und zu wagen]

B[]

P[Ihre Botschaft an die Kinder lautete: Es gibt nicht nur den einen richtigen, gerade und perfekten Weg, sondern auch Möglichkeiten rechts und links davon.]

@]

- X[100902] A[Ja, vor allen Dingen, wir gingen ja, also unser Sender ging ja mit Zuschauerpost sehr pfleglich um, also das musste beantwortet werden, und ich musste auch abhaken, dass ich das beantwortet habe.]
- X[100903] A[Und manchmal hat man gedacht, blöde Gesellschaft.]
- X[100904] A[Aber die Leute wollten ja von ihrem Fernsehen eine Antwort haben, sonst hätten sie sich ja wieder beschwert.]
- X[100905] A[Das war so, also manche Sachen, da kam auch damals zu unserer Schlenkerpuppe, also die ist ja hässlich, zweierlei Augen.]
- X[100906] A[Aber das ist ja wieder bezeichnend, zwei verschiedene Augen, einfach nicht diesen graden Weg gehen, sondern auch davon abweichen, alles was möglich ist.]
- X[100907] F[**Ist das diese ganz verkürzte Formel von Ihrem wichtigsten Ziel im Kinderfernsehen: Alternativen aufzeigen?**]
- X[100908] A[Rechts und Links vom Weg auch gehen.]
- X[100909] A[Ja, also wirklich, das ist uns erstmalig so richtig, mit diesen Vorschulprogrammen konnten wir das so richtig erst mal durchsetzen.]
- X[100910] A[Doch.]
-
- X[100911] F[**Sollen wir das als Schlussstatement so stehen lassen?**]
- X[100912] A[Wenn Sie sich, oh, da kommt aber noch viel Arbeit auf Sie zu.]
- X[100913] F[**Ja, das ist gar nicht so wild, das wird abgetippt und ich kenne ja das Gespräch.**]
- X[100914] A[Das sind viele Seiten.]
- X[100915] F[**Ja es ist ganz viel drin, es ist wunderbar Frau x13.**]