



Dieter Baacke

Kinder und ästhetisch

Medienkompetenz: Chancen für Qualifikationen und Qualitäten

1. Das kompetente Kind

Die Kindheitsforschung hat das advocatorische Modell des schützenden Erwachsenen und damit die Vorstellung einer geschlossenen pädagogischen Provinz, die als Bewahranstalt für Kinder fungiert, verlassen und entdeckt das Eigenrecht von Kindern als nicht nur auf das Erwachsensein hingerrichtete Altersstufe. Diese Einsicht kann vor allem an ästhetischen Erfahrungen und Wahrnehmungen von Kindern plausibilisiert werden.

2. Das Modell „Erziehung“ und ein Konzept „ästhetischer Bildung“

Das Konzept „Erziehung“ vorbehaltlos zu vertreten, ist zunehmend schwierig geworden. Der Hauptwiderspruch besteht darin, daß wir Kindern Autonomie zusprechen, diese aber erst durch einen leitenden Erziehungsprozeß allmählich als erreichbar ansehen. „Ästhetische Bildung“ findet heute, vor allem in Hinblick auf Medien, außerhalb institutionalisiert-pädagogischer Kontexte statt. Aber auch hier gilt: Das ästhetische Urteil ist reflexiv auf den Wahrnehmenden und ermöglicht ihm so Lernen über die Gestaltung von Welt über das Lernen an sich und über sich selbst.

3. Zur Kinderrezeption von Bildern und Musik

Auch Kinder registrieren Ordnungsabsichten im künstlerischen Gegenstand und beachten rezeptive Gefühlslagen. Weniger wichtig ist die soziale Situation. Vor allem: Kinder formulieren in der Regel keine Gelungenheitsstandards, vollziehen also den Modernitätsprozeß der Subjektivierung mit.

4. Stil, Ausdruck, Kritik: Wahrnehmungsdimensionen

Während Stil als Ensemble von Darstellungsprinzipien anzusehen ist (also „Eigenschaft“ des ästhetischen Gegenstands ist), besteht „Ausdruck“ in einer ganzheitlichen, leib-seelischen Innenwelt. Zentral sind die Ausdruckselemente „Antrieb“ und „Stimmung“.

5. Zur Metaphorik ästhetischer Symbole

Was ästhetische Symbole wirklich bedeuten, wie ihr Bezug zur Realität zu verstehen ist, bleibt schwierig zu definieren. Im Anschluß an N. Goodman werden sie als Metaphern verstanden, die etwas umschreiben, aber die Sache nicht selbst sind. Auf diese Weise hält ästhetische Erfahrung Spielräume offen.

6. Zur Überwältigung des metaphorischen Spielraums

Während traditionelle Kunst (Bilder, Musik) mittelbar bleibt, weil Gestaltungsprinzipien mitgedacht werden, führen die bewegten Bilder von Fernsehen und Film zu unmittelbaren Beziehungen, die traditionellen Regularitäten der Wahrnehmung nicht unterworfen sind. Darin besteht ein erheblicher Innovationsschub, freilich auch Anlaß zur Irritation, weil diese kulturelle Modernisierung weder theoretisch noch praktisch angemessen verarbeitet worden ist.

7. Antwort auf die Frage nach Qualitätsstandards

„Medienkompetenz“ wird nicht ausschließlich als Vermittlungssanstrengung durch Erziehung verstanden, sondern als ein offener Prozeß „ästhetischer Bildung“. Wer ästhetische „Metaphern“ zu entschlüsseln, zu verstehen und zu deuten weiß, ist damit als Medienrezipient „qualifiziert“ und spricht als solcher den Produkten Qualität zu. Qualitätsstandards stehen also in nicht-dialogischer Beziehung zwischen Rezeption und Produktion, die getrennt gedacht werden.

in alten und neuen Medien
e *Erfahrung*

1. Das kompetente Kind

VIDEO 1 *The wizard*

*Kinder sind ästhetisch
kompetente Lebewesen.*

*Unser Jahrhundert
versteht Kinder als
„Menschen in der Ent-
wicklung“, Kindheit und
Jugend soll in einem
gesellschaftlichen
Schonraum stattfinden.*

Was wohl Maria Montessori zu diesen Spielgaben und diesem vergnügten Kind gesagt hätte? Wahrscheinlich hätte sie doch mit dem Kopf geschüttelt – oder gemerkt, daß es sich um zusammengeschnittene Bildsequenzen sehr kurzer Dauer handelt, die freilich, verstanden als Metapher, eines deutlich machen: Kinder nehmen Dinge wahr, berühren sie aber auch, und in der Berührung verwandeln sich die Dinge in neue Muster, die nicht nur optisch, sondern auch klanglich zu neuen Gebilden werden, die überraschen und in der Wiederholung auch vertraut werden. Ich deute das Video *The wizard* (Der Zauberer) als Visualisierung für die Aussage, daß Kinder ästhetisch kompetente Lebewesen sind.

Eine solche Behauptung aufzustellen, war lange Zeit nicht möglich – solange nämlich, wie wir Kinder vorwiegend verstanden als „Menschen in Entwicklung“. Unser Jahrhundert, zu Beginn von Ellen Key ausgerufen zum „Jahrhundert des Kindes“, hat einen Anspruch formuliert, der auch weithin durchgesetzt wurde. Dieser Anspruch besteht darin, die Kindheit als geschützten Raum zu verstehen, abgetrennt von Pflichten und Ernsthaftigkeiten der Erwachsenen, aber auch von der Jugendphase als einem Raum der Unsicherheit, Neuorientierung und schwindender Unschuld. Kindheit wurde aufgefaßt als Lebensphase von Erwerbsfreiheit, als Raum des Lernens, der als ein eigener Erziehungsstatus in Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen institutionalisiert wurde. Die gleichzeitig entstehenden Kinderschutzbewegungen kämpften gegen die physische, aber auch sittliche Gefährdung von Kindern und Jugendlichen durch Lohnarbeit und städtische Lebensbedingungen und sind somit eine wichtige Wurzel der Sozialarbeit unseres Jahrhunderts. „Anwalt des Kindes“ ist ein Begriff des zivilrechtlichen Kinderschutzes, eine sozial administrative Maxime, hinter der der reformpädagogische „Mythos des leidenden Kindes“ (Oelkers 1992, S. 72) steht.

Inzwischen hat sich vor diese Kindheitsszenarie eine andere geschoben. Das hierarchische Gefälle zwischen Eltern und Kindern ist in einer im letzten Jahrhundert, ja noch vor fünfzig Jahren kaum vorstellbaren Weise abgebaut. Inzwischen ist es eine kulturelle Selbst-

verständlichkeit, daß Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung Unterstützung erfahren (hierzu und zum folgenden: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 9ff.). Damit sehen wir Kindheit und Kinder allmählich mit anderen Augen: „Kinder ziehen nun nicht mehr nur als ‘Menschen in Entwicklung’ die Aufmerksamkeit auf sich, sondern werden auch gesehen als ‘Personen aus eigenem Recht’. In der Soziologie und der Erziehungswissenschaft rücken die alltägliche Lebensführung, die sozialen Beziehungen und die Auseinandersetzung von Kindern mit ihren Lebensbedingungen in den Vordergrund, und dies möglichst aus der Perspektive der Kinder selbst. Zugleich verändert sich in der Soziologie das Verständnis der Kindheit. Die vertraute Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, als Sozialisationsphase also, wird erweitert und überlagert von einem Verständnis der Kindheit als kulturellem Muster und als einer gesellschaftlichen Lebensform im historischen Wandel; neuerdings rückt die ‘Eigenständigkeit der Kindheit im Verhältnis der Generationen’ in den Blick“ (ebd., S. 10).

Dieser Perspektivenwechsel, der in der Kindheitsforschung nicht nur der Bundesrepublik, sondern stärker noch in Skandinavien, den USA und Großbritannien vollzogen wird, markiert die Öffnung für eine neue Sichtweise. Diese hat vor allem zu einer Kritik am „Entwicklungsparadigma“ geführt (ebd., S. 11ff.). Nicht unwesentlich beigetragen dazu hat sicherlich Ariès mit seiner „Geschichte der Kindheit“. Ariès hat ja deutlich gemacht, daß Kindheit ein historisch-kulturelles Produkt sich wandelnder Verhältnisse ist und keineswegs eine supra-kulturell quasi anthropologisch festgelegte Wachstumsphase. Wir versuchen, uns und vor allem die Kinder selbst vom „Mythos Kindheit“ zu befreien, untersuchen den Kinderalltag und fassen Kinder verstärkt als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs auf, nicht aber als bloße Rezipienten einer Erwachsenenkultur, in die sie allmählich hineinzuwachsen haben.

Hinzuweisen ist hier vor allem auf die Quellensammlung „The sociology of childhood“, die Chris Jenks, ein englischer Soziologe, im Jahr 1992 herausgegeben hat. Kinder werden zunehmend nicht mehr betrachtet als „Menschen in Entwicklung“, sondern als „Per-

sonen aus eigenem Recht“. Die Perspektive der Kinder selbst rückt nun in den Mittelpunkt der Betrachtung. Damit verändert sich das Verständnis von Kindheit. Die allzu vertraute Vorstellung „von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, als Sozialisationsphase also, wird erweitert und überlagert von einem Verständnis der Kindheit als kulturellem Muster und als einer gesellschaftlichen Lebensform im historischen Wandel“ (Honig, u. a., S. 10). Kinder werden nicht mehr im Verhältnis zu den Erwachsenen allein betrachtet, sondern Kinder sind Inhaber einer eigenständigen Lebensphase. Nicht mehr die Lebenschancen, die Kinder als Erwachsene haben werden, sondern ihre aktuellen Lebenschancen bestimmen die Sicht auf Kindheit. Kinder werden nun als Subjekte ihrer selbst gesehen.

Neben Ariès wurde die Kritik am „Adultismus“ auch bestärkt und analog geführt zur Auseinandersetzung feministischer Wissenschaftlerinnen mit den traditionellen Wissenschaften. Auch Frauen waren in wissenschaftlichen Konzepten jahrhundertlang allenfalls „mitgedacht“, aber in ihrer Eigenständigkeit nicht wahrgenommen.

Wir wollen heute die Perspektive von Kindern zur Geltung bringen. Freilich dürfen wir nicht vergessen: Auch die Bemühungen, uns auf eine authentische Kinderperspektive einzulassen, werden doch von der Tatsache bestimmt, daß wir dies als Erwachsene tun und damit die Stellvertreterposition nicht vollständig aufgeben können. Alles, was wir auch über Kinder als autonome Subjekte sagen, ist also gespeist von den Sichtweisen, die wir als Erwachsene auf Kinder haben. Der traditionelle Blickwinkel ist also nicht vollständig abzublenden. Dennoch: Kinder werden heute als Akteure aufgefaßt, die eigene Handlungskompetenzen besitzen, die nicht notwendig defizitär zu denen der Erwachsenen sein müssen. Es sind nicht zuletzt diese Einsichten, die uns auch sensibilisiert haben gegenüber dem traditionellen Konzept von „Erziehung“. Daß sich hier neue Diskussionen angebahnt haben, führe ich auf die Bedingungen des Informationszeitalters zurück, in dem Medien aller Art eine wesentliche, wenn nicht zentrale Rolle für das Aufwachsen spielen. Gerade das Informationszeitalter also ist es, das dazu verhilft, Kinder und ihre Kindheit freizusetzen und damit „Erziehung“ als linear auf das Erwachsensein gerichteten Prozeß in Frage zu stellen.

VIDEO 2 Michael Jackson: *black or white*

Der Videoclip zeigt eine Rahmengeschichte, in der ein kleiner Junge unbotmäßig laut Popmusik hört. Dies führt zur heftigen Erregung seines spießig vor dem Fernseher hockenden Vaters (auch seine Schwester hat sich ins muffige Familienklima eingewöhnt). Das Aufbegehren des jungenhaften Kindes – auf dessen Seite der Zuschauer steht – geschieht mit den Mitteln seiner Ausdruckswelt: Schlaggitarre, Lautsprecher, der so überdreht wird, daß der Spruch auftaucht: „Are you nuts?“ Vorher hatte der Vater schimpfend die Tür des Kinderzimmers zugeschlagen, so daß das hinter Glas sich befindliche Michael Jackson-Poster zu Boden fiel und das Glas zerplitterte. Darum ist nun „Kampf“ angesagt, und Kevin schiebt den Lautsprecher in die Wohnstube und legt los – derart, daß der Vater samt Sessel durch das aufreißende Dach in den Himmel fliegt: Die Kinder haben gesiegt. Ihre neue Welt, ihre Vorstellungen kommen nun zum Zuge: Der Vater landet aufkrachend in der Szenerie von Michael Jacksons Video *black or white*, das nun beginnt. Dieses Video zeigt also zum einen, ohne mit Kinder- oder Jugendforschung etwas im Sinn zu haben, deutlich die neuen Linien einer Generation, die selbstbewußt Kompetenz zeigt und dies vor allem in Medienwelten demonstriert. Hinzu kommt ein anderes: Die Szenerie ist voller Anspielungen, die nur Kennern aufschließbar sind. So ist der kleine Junge der Rahmenszene der Hauptdarsteller aus den Filmen *Kevin allein zu Haus* und *Kevin allein in New York*, in denen er ja jeweils auch als Kind die (allerdings tolpatschigen) älteren Verbrecher besiegt und zeigt, daß Kinder Kompetenz haben – mehr als Erwachsene.

Genau dieses Muster verbreitet auch das Video Michael Jacksons, und darum ist er quasi zitierend in diesen Kontext gestellt: Kevin ist der „new hero of the new world“. Der Michael Jackson-Video-Inhalt selbst zeigt nicht nur die Botschaft, daß alle Rassen den gleichen Wert haben und diese neue Gleichstellung in einer besseren Welt der Kinder geschieht bzw. von ihr ausgeht, sondern auch viele Versatzstücke aus der Pop- und Rockwelt: Es werden in Strassenszenen Filme angedeutet, Rap-Elemente eingeblendet und in einer Form raffinierter Bricolage eine Welt von Anspielungen aufgebaut, die vor allem Kindern und Jugendlichen zugänglich ist.

Eine neue Generation zeigt selbstbewußt Kompetenz, die vor allem in der Medienwelt demonstriert wird.

In dem Video wird das Recht von Kindern auf eine neue Ausdrucksweise deutlich.

Das Video ist also ein Beispiel für eine neue Form von Weltkonstitution, in der das Recht von Kindern auf eigene Ausdruckswelten ganz deutlich wird.

Wenn es so ist, das gerade auch die Medien mit ihren Wahrnehmungsangeboten Kinder und Kindheit verändern, dann hat das Folgen für die Art und Weise, wie wir Ansprüche an Kindersendungen und an Kinder formulieren.

2. Das Modell „Erziehung“ und ein Konzept „ästhetischer Bildung“

„Erziehung“ ist eine Grundtätigkeit des Menschen und bestimmt das Verhältnis der Generationen zueinander. Im einfachsten Sinn ist es so, daß die älteren Verantwortlichen (Eltern, Erzieher, Lehrer, Lehrmeister etc.) die jeweils jüngere Generation abgestuft so in die Weltverhältnisse einführen, daß sie sich schließlich autonom, selbstbestimmt, aber auch sozial verantwortlich und kulturell interessiert in ihr bewegen kann. Dies bedeutet auch: „Erziehung“ schreibt nie nur fest, beteiligt sich an sozialem Wandel. In „Erziehung“ steckt immer ein Absichtsbegriff: Wir wollen „zu etwas erziehen“ (Erziehungsziel); und in „Erziehung“ steckt auch immer ein Wirkungsbegriff: Oft setzen wir unsere guten Absichten ja nicht durch, dennoch können wir sagen, daß jedes erzieherische Handeln Wirkungen hat (nicht immer die erwünschten!).

Ein solch fundamentales Erziehungskonzept hat, wenn ich recht sehe, im ganzen fast zwei Jahrtausende gehalten. Wenn wir heute von „Grenzen der Erziehung“ sprechen – manche fordern ja sogar ihre „Abschaffung“ –, so hat dies Gründe. Ich will zwei nennen:

1. Im Erziehungsbegriff steckt für moderne Menschen insofern ein Widerspruch, weil „Erziehung“ ja immer voraussetzt, daß der Erziehende vorab festlegt, woraufhin erzogen werden soll und den zu Erziehenden dorthin führt. Seit der Aufklärung sind wir uns jedoch einig, daß ein demokratisches Staatswesen Bürger, die über sich selbst verfügen können, benötigt – während „Erziehung“ doch gerade Einordnung und Unterwerfung, wenn vielleicht auch nur für eine bestimmte Zeit, fordert. Das Programm einer „antiautoritären Erziehung“ (nur in einer historisch begrenzten Phase, etwa zwischen 1968 und 1970 wirksam vertreten) hatte das Ziel, Kinder außerhalb der Familie und

außerhalb der traditionellen Einrichtungen in Kindergärten mit nichtrepressiven Methoden zu erziehen. Antiautoritäre Erziehung verstand sich als praktische Gegenbewegung gegen ein erstarrtes und in eine innere Krise geratenes Erziehungssystem, das sozialen Wandel (Gleichberechtigung der Jugendlichen, Gleichberechtigung der Mädchen etc.) nicht hinreichend in sich aufnahm. Die „Antipädagogen“ haben dann vorgeschlagen, auf „Erziehung“ ganz zu verzichten, weil es sich jeweils ja doch um ein Gewaltverhältnis handele, letztlich die Herrschaft des Stärkeren (der Erwachsene) über den Schwächeren (das Kind). „Erziehung“ ist theoretisch und praktisch ins Gerede gekommen.

2. Die Medien tragen zu dieser Entwicklung bei. Die Vermehrung der Programme über Kabel, Satelliten und Digitalisierung, die Vermehrung der Geräte, die neuen Möglichkeiten interaktiver Nutzung, all dies hat einen Kulturbereich aufgebaut, der – übrigens ebenso wie die Bereiche Konsum, Urlaub, Freizeit, Unterhaltung – sich ziemlich außerhalb pädagogischer Einrichtungen etabliert. TV-Gerät, Walkman, Videorekorder, Camcorder, Transistorradio, Kassettendeck, Plattenspieler, CD-Player, Photoapparat, Diaprojektor, Polaroid-Kamera, Zeitschriften und Bücher, der Computer, die Gameboy-Konsole, Disketten, Programme – dies alles hat eine Welt konstituiert, die von traditionellen Vorstellungen von „Erziehung“ gar nicht mehr erreicht wird. Dies ist nicht nur deshalb so, weil die pädagogische Profession sich weitgehend abstinert verhält (Pädagogen sind kulturkritische Medienabwehrer, jedenfalls in der Mehrzahl), sondern auch deshalb, weil die Verbindung von diskursiver Schrift und diskursivem Sprechen mit unbewegten und bewegten Bildern, Graphiken, Tönen, Soundtracks neue Wahrnehmungsformationen erzeugt, die der Mehrzahl der Pädagogen fremd ist. Während die Kinder unbefangen auf dem „Daten-Highway“ surfen, stehen pädagogisch engagierte Erwachsene oft ängstlich beiseite und wissen gar nicht mehr, was los ist. Im Entstehen ist eine neue Welt allumfassender Partizipation, von der auch Kinder und Jugendliche nicht mehr ausgeschlossen werden können. Ob es sich um einen demokratischen online-Dienst für lokale Abstimmungen handelt; ob es sich um multimediale, nach dem Prinzip des Edutainment gestaltete Lernpro-

Erziehung bedeutet, daß die Älteren die Heranwachsenden abgestuft so in die Weltverhältnisse einführen, daß diese damit autonom und selbstbestimmt, aber auch sozial verantwortlich und kulturell interessiert umgehen können.

gramme schon für Vorschulkinder handelt; ob es sich um außerpädagogische Sonderwege und Heimlichkeiten des Jugendlichen (Gewalt, Pornographie, Träume und Phantasien) handeln mag – der Datenscreen überwölbt die Welt von Kindern und Jugendlichen, verändert ihre Weltwahrnehmung und auch die Lernaufgaben. In den neuen Medienwelten gibt es keinen Vorrang des Erziehers mehr, damit auch nicht der Erziehung. Erwachsene wie Kinder sind gleichzeitig Lernende und oft sind es die Jüngeren, die sich den neuen Wahrnehmungsweisen mit Neugier und nicht mit Abwehr stellen.

Erziehung kann heute nicht mehr als ausschließlich von Erwachsenen normativ festgelegter Prozeß verstanden werden; vielmehr müssen wir ihre dialogische Struktur offenlegen, dies meint: Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder haben „Kompetenzen“, die zum Teil andersartig sind, sich zum Teil aber auch überschneiden. Wenn es stimmt, daß gerade Kinder und Jugendliche mit den neuen Informationskodierungen gut fertig werden, dann ist vielleicht gar nicht mehr die Frage nach „mehr Erziehung“ wesentlich, sondern eine andere: Kinder leben in einer Medienwelt voller Wahrnehmungsangebote und sind damit eingebunden in einen Prozeß „ästhetischer Bildung“. Was ist unter „ästhetischer Bildung“ zu verstehen? Zunächst einige Anmerkungen zu „Bildung“.

Diese und die folgenden Ausführungen sind stark angeregt durch, berufen sich auch auf Klaus Mollenhauers „Grundfragen ästhetischer Bildung“ (1996). Allerdings stimme ich nicht mit ihm darin überein, „ästhetische Bildung“ einzugrenzen auf, so Mollenhauer, „sogenannte ‚kunstförmige‘ ästhetische Erfahrung, das heißt auf diejenige Erfahrung, die sich einstellt (einstellen kann), wenn es um symbolische Präsentationen geht.“ Diese sind für Mollenhauer Bilder und (vorwiegend eher klassische, auch moderne) E-Musik. Hier wird davon ausgegangen, daß die ästhetischen Bildungsprozesse heute vor allem, zumindest weitgehend, auch durch akustische und optische Medien bestimmt sind (Rundfunk, Film, Audio-Produkte aller Art).

Bei Bildung denken wir zunächst an pädagogisch-institutionelle Sachverhalte bzw. Einrichtungen. Wer „gebildet ist“, der hat beispielsweise das Abitur gemacht, und wir bewundern denjenigen, der „Bildung zeigt“, ob-

gleich er nur eine Hauptschule besucht hat. Neben der institutionellen Einbindung des Begriffs „Bildung“ besteht auch eine normative. Bildungsprozesse haben eine Entelechie (so Goethe), einen Zweck, auf den hin sie ausgerichtet sind (für die Richtungseinhaltung sorgt dann die Pädagogik, etwa in der Schule). Alle Bildungstheorien haben einen solchen Zweckgedanken normativer Art. Mollenhauer weist darauf hin, daß Herder zunächst den „Feuerländer“ als gleichberechtigte Alternative zum europäischen Kulturprojekt gelten lassen wollte, dies aber dann einschränkte, weil dem „Feuerländer“ doch noch manche Bildungsschritte bevorstünden, die wir Europäer eher zurückgelegt haben. Auch Piagets oder Kohlbergs Bildungstheorien – die zugleich Entwicklungstheorien sind – sind von ihrem normativen Ende her gedacht, das im glücklichen Falle erreicht wird.

Bildung eignet sich jedoch nicht nur in Schulen, und sie sollte nicht nur von ihrem Ende her definiert werden, weil jeder, der dieses Ende nicht erreicht, dann kategorisch als „ungebildet“ gelten müßte. Bildung wird eben nicht nur über in der Schule zugelassene Stoffe und durch ihnen zugemessene didaktische Vorkehrungen erreicht. Jede Alltagserfahrung kann ein Körnlein „Bildung“ enthalten, sofern wir unter „Bildung“ die Fähigkeit des Subjekts verstehen, durch Akkommodation an vorgegebene/vorhandene Kulturinhalte und Assimilation dieser Kulturinhalte in schon eigene kognitive-seelische Bestände in einem Bildungsprozeß das eigene Ich zu entfalten. Während „Erziehung“ also immer auch vom Vermögen des Erziehenden ausgeht, setzt „Bildung“ voraus, daß das jeweilige Subjekt in seiner Subjekthaftigkeit selbst diese Bildungsprozesse steuert. Insofern sind diese auch nicht vollständig arrangierbar, sondern allenfalls durch geeignete Arrangements zu beeinflussen.

Dies gilt in verstärktem Maße für „ästhetische Bildung“. Unterscheiden wir, der Tradition folgend, zwischen einem „theoretischen“ (auf das verstandesmäßige Erkennen gerichteten), einem „praktischen“ (auf das richtige Handeln gerichteten) und einem „ästhetischen“ (auf die sinnliche Weltzuwendung gerichteten) Modus, dann muß dieser ästhetische Modus in seiner Spezifität beschrieben werden (hierzu und zum Folgenden: Mollenhauer 1996, S. 13 ff.).

Bildungstheorien gehen von einem normativen Konzept aus.

Auch Alltagserfahrungen können bilden, Bildung wird nicht nur von den dafür vorgesehenen Institutionen vermittelt.

Ästhetische Erfahrungen sind nicht unmittelbar in Worte als gleichberechtigtes Medium zu übertragen.

Mollenhauer beschreibt den ästhetischen Bildungs- und Erfahrungsprozess in sieben Punkten.

Während theoretisches und praktisches Wissen funktionalisierbar ist, gilt dies nicht für ästhetische Erfahrungen. Denn: Das ästhetische Urteil, das sich ästhetischer Erfahrung verdankt, ist primär und vor allem reflexiv und insofern „keinem evaluierbaren Lernzielbegriff subsumierbar“ (S. 15). Wenn ich etwas „schön“, auch „grau“, „erhebend“ oder „depressiv stimmend“ finde, so kann ich dieses Ereignis in mir im Grunde immer nur mit Metaphern beschreiben, denn die „Wirkung“ des ästhetischen Objekts auf mich bleibt zwar in Worten abbildbar (sonst wäre es gar nicht mitteilbar), ist aber nicht in Worte als gleichberechtigtes Medium übertragbar.

Ich schließe mich Mollenhauer an, der den ästhetischen Bildungs- und Erfahrungsprozess in folgenden sieben Punkten beschreibt (ebd. S. 16 f):

1. Ästhetische Bildbewegungen vollziehen sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit sinnlich zugänglichen Figurationen.
2. Die Wirkung ästhetischer Erfahrungen ist der direkten Beobachtung entzogen. Wir können sie nur erschließen, und dies geschieht über Deutungen, die als Ausgangspunkt beobachtbare Reaktionen auf Figurationen haben.
3. Als solche „Reaktionen“ müssen nicht nur sprachliche oder nichtsprachliche Antworten auf Figurationen betrachtet werden, also nicht nur das, was wir häufig „Rezeption“ nennen; zu „Reaktionen“ gehören vielmehr auch die Lebensäußerungen, die eine aktive Auseinandersetzung mit ästhetischen Figurationen in eigener Produktion zur Darstellung bringen.
4. Es gibt also zwei Tätigkeiten: eine eher betrachtende und eine eher hervorbringende. Beide haben eine besondere, eben „ästhetische“ Bedeutsamkeit, die darin besteht, daß Innenwelt und Außenwelt in einer besonderen Weise sich vermitteln.
5. Ästhetische Erfahrungen haben sowohl die Welt als auch mein Selbst zum Thema (bestehen also in der ständigen Hin- und Herbewegung von Assimilation und Akkommodation).

6. Ästhetische Erfahrungen können durch die genaue Beschreibung von ästhetischen Produkten, auch von Kindern, zugänglich werden, ebenso wie über die Reaktionen auf ästhetische Produkte anderer.

7. Endlich: In der Sphäre ästhetischer Aktivitäten gibt es auch solche, die routinisiert-konventionelle sind oder nur zufällige Spontanität anzeigen und ästhetische Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung von Ich und Welt nicht erreichen.

Das Problem bleibt: Was ein ästhetisches Objekt artikuliert, wird durch eine Interpretation hinreichend übersetzt, bestimmt und endgültig gedeutet. Wittgenstein sagt (1980, S. 257): „Was geschah, als das Verstehen kam, war, daß sich das Wort fand, das den Ausdruck (des Gesichts oder einer musikalischen Figur) zusammenfaßte“. Wir sind also durchaus in der Lage, ästhetische Erfahrungen zu artikulieren und auszudrücken, auch mit Worten (wenn ein Kind „Mama“ sagt, artikuliert es eine frühe Wahrnehmungserfahrung), aber der ästhetische Gegenstand selbst in seiner Eigenart wird nie ausgedrückt. Er drückt sich nur selber aus.

3. Zur Kinderrezeption von Bildern und Musik

Mollenhauer hat in seinem Buch „Grundfragen ästhetischer Bildung“, das ich schon herangezogen habe, mit qualitativen Explorationen (Gespräche nach einem Gesprächsleitfaden, malerische und musikalische Tätigkeiten) Kinder in der Altersvarianz von zehn bis dreizehn Jahren befragt, dreizehn aus einer therapeutischen Einrichtung, fünfzehn aus einer heilpädagogischen Tagesstätte, vierundzwanzig von der Orientierungsstufe, im Vergleich auch vierzig Erwachsene. Da der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen kaum eine Rolle spielt, soll er hier vernachlässigt werden. Folgende Ergebnisse scheinen mir besonders mitteilenswert:

1. Wenn Kinder über Bilder oder Musik reden, die sie gesehen oder gehört haben, die sie auch selbst machen, dann geben sie in ihren Äußerungen immer Ordnungsabsichten und Ordnungsregeln an, denen das ästhetische Objekt sich eigentlich verdankt. Sie sagen etwa,

- vieles, was zufällig auf einem Blatt Papier zu sehen ist, sei „nur Gekritzelt“,
- „wenn alle denselben Baum malen würden, wär' nicht so schön“,
- „vorne ist eine Brücke gemalt, daß du sie siehst, ist dahinter das Wasser“ etc.

2. Sie formulieren jeweils rezeptive Gefühlslagen, bezogen auf ihr Ich, etwa

- bei „Schwarz, da muß man richtig Angst bekommen“,
- „wenn man sich die alten Bilder anguckt (...), dann erinnere ich mich“,
- (bezogen auf das Bild von Munch, Vier Mädchen auf der Brücke): „Ich würd' mehr Fröhlichkeit“ in das Bild hineinbringen, „das sieht so traurig aus, die Ecke, so dunkel“.

3. Interessant ist, daß die soziale Situation kaum eine Rolle spielt. Wenn Kinder beispielsweise malen, ist das Alleinsein mit sich ihnen wichtig, eine relative Abgeschiedenheit, Unabgelenktheit, sogar Gleichgültigkeit gegen andere. Die Gründe liegen in der Sache: „Wenn Phantasie, Vorstellung, eigenes 'Fühlen', eigene 'Gedanken' zur Sache gehören, dann darf diese Selbstaufmerksamkeit nicht gefährdet werden“ (S. 49). Dies bedeutet nicht, daß das ästhetische Produkt sich nicht anderen mitteilen sollte; die Kinder wollen schon wissen, ob es ihnen gelungen ist, das dargestellt zu haben, was sie „ausdrücken“ wollten, was sie „fühlen“, und auch, wenn sie etwas rezipieren, möchten sie gerne wissen, ob der andere ähnlich oder anders fühlt. Aber das ästhetische Ereignis selbst ist doch weitgehend aus sozialen Bindungen herausgenommen, obwohl doch gerade in der späten Kindheit die Orientierung an einer Gruppe Gleichaltriger zum ersten Mal stärker hervortritt. Bilder hingegen fungieren eher „als Medium der Individuierung; den Objekten und Tätigkeiten wird dadurch etwas 'Auratisches' zugesprochen, das seine Bedeutsamkeit aus dem individuellen Spiel zwischen Einbildungskraft, Sinnentätigkeit und Verstand gewinnt und keiner Rechtfertigung durch erfüllte soziale Erwartungen bedarf“ (ebd. S. 50).

4. Hervorzuheben ist schließlich: Kinder akzeptieren ein Bild oder ein Musikstück als die Sache, „die es zu verstehen gilt, und nicht die Referenten, die, je nach historischer Situierung, geltend gemacht werden können.“ Sie haben keine Gelungenheits-Standards, geben also kaum an, ob und wann etwas qualitativ besser ist als ein anderes. Sie beschränken sich zunächst auf den jeweiligen Sachverhalt formaler und inhaltlicher Art, den ein Bild oder ein Musikstück ihnen bietet. Zwar gibt es für sie natürlich Gefallen und Nichtgefallen, aber die Zuwendung zu den ästhetischen Gegenständen wird doch nicht von ständiger Bewertung bestimmt.

Dies könnte man aus der unzureichenden Kulturkenntnis von Kindern erklären: Sie haben noch keine Maßstäbe für ästhetisch „Gutes“ oder „Schlechtes“. Aber da sie zu intensiven ästhetischen Erfahrungen durchaus fähig sind (vergleiche „Kindermalereien“), darf diese Annahme wohl nur eingeschränkt gelten. Es könnte auch sein, daß sie in einer Kultur aufwachsen, die zwar Differenzierungen allerorten aufweist, aber zunehmend davon absieht, Bewertungen dieser Differenzierungen vorzunehmen.

4. Stil, Ausdruck, Kritik: Wahrnehmungsdimensionen

Im folgenden möchte ich noch einige Wahrnehmungsdimensionen genauer beschreiben:

1. Stil: Unter Stil können wir ein Ensemble von Darstellungsprinzipien verstehen, die unter Interessenten und ästhetisch Interessierten kommunikationsfähig sind und wiedererkannt werden können. Es handelt sich um eine Rhetorik ästhetischer Gegenstände, die über Formprinzipien läuft.

Mollenhauer entwickelt sieben grundlegende Stile in der Bildwelt, die ich hier auswähle: (1) den Panorama-Stil des „schweifenden Blicks“: Die Bildelemente werden addiert, zumeist in der Horizontalen; (2) der Fenster-Stil: Das Bild gleicht einer gerahmten Fläche in einer bestimmten Entfernung vom Betrachter, der durch sie hindurch auf eine zweite künstliche Welt blickt, ein eindeutiger Weltausschnitt als Bildgegenstand; (3) der Stil der Farbe und Helligkeitsabstufungen im Vordergrund der Komposition; (4) ein Malstil, der eher auf Ornamentales bzw. Zeichnerisches gerichtet ist,

Kinder wachsen möglicherweise in einer Kultur auf, die von Bewertungen von ästhetisch Gutem oder Schlechtem absieht.

Unter Stil wird ein Ensemble von Darstellungsprinzipien verstanden.

Kinder fanden unterschiedliche Stilarten mit unterschiedlicher Affinität zu deren Komplexität.

also graphische Elemente enthält; (5) ein „Kritzstil“, durch eine Leib- oder bewegungsnahe Charakteristik gekennzeichnet, stark körpergebunden; (6) der planimetrische Konstruktionsstil, der von Gegenständlich-Figürlichem eher absieht; (7) ein Stil, der an das interessierende Objekt ganz nah herangeht (dieser ist in den bisherigen Stilen nicht unterzubringen).

Abgesehen davon, ob wir dieser Einteilung folgen wollen, hat sie sich jedenfalls in Mollenhauers Untersuchung insofern bewährt, als Kinder (natürlich nicht in fachlich-diskursiver Äußerung) diese unterschiedlichen Stilarten durchaus wiederfanden mit unterschiedlicher Affinität zu deren Komplexität und Verschiedenartigkeit. Dabei wurde eine Verschiebung von Aufmerksamkeiten auf gestalthafte Prinzipien hin beobachtet: „Figur/Grund ist anscheinend ein derart allgemeines Schema der visuellen Perzeption, daß es mit zunehmendem Lebensalter, zunehmender ästhetischer Lernerfahrung, uninteressant wird. Interessant und die ästhetische Erfahrung herausfordernd werden die anderen – unter diesen besonders die Aufmerksamkeit auf die Bildtiefe, noch ausgeprägter auf Linie/Fläche, aber auch die Schräge. Ästhetische Erfahrung hat offenbar etwas mit den Aufmerksamkeiten zu tun, die wir auf die verschiedenen Gestaltmerkmale ästhetischer Vorgänge richten“ (ebd., S. 170).

2. Ausdruck: Mit Ausdruck meinen wir eher den Bezug auf eine leib-seelische Innenwelt, die sich in einem Bild, in einem Musikstück „ausdrückt“ (Rezeption – Produktion). Dabei ist die ästhetische Erfahrung eine besondere. Ein weinendes Mädchen beispielsweise unterscheidet sich von einem gemalten weinenden Mädchen, und zwar dadurch, daß im zweiten Falle das weinende Mädchen dargestellt wird. Wer ein dargestelltes weinendes Mädchen sieht, kann sich in es hinein fühlen, aber er muß deshalb nicht weinen. Wer ein weinendes Mädchen als Mädchen malt, muß dabei nicht traurig sein. Indem etwas zum „ästhetischen Ausdruck“ wird, gewinnt es also eine Gestaltungs- und Thematisierungsfunktion. Freilich ist das, was jeweils ausgedrückt wird, nur schwer kommunizierbar. Denn ästhetische Objekte sind „sinnlich zugängliche Figurationen (...), die einerseits subjektive Sinnbedürfnisse zu befriedigen vermögen, weil die Figuration ein passender Ausdruck für eine Empfindung sein kann, andererseits aber von dieser abgehoben

sind und der Sphäre einer künstlichen Zwischenwelt von Zeichen zugehören, in der 'Leben als Versuch' (so Pothast) möglich ist“ (ebd., S. 191).

Das Problem der Vermittelbarkeit von ästhetischem Ausdruck hat N. Goodman (1984) durch die Einführung des Terminus „Metaphorische Exemplifikation“ zu lösen versucht: „Das ästhetische Produkt, sofern es neben anderem auf Innenweltliches verweise, präsentiert Kennzeichen, Merkmale als 'Beispiele für (...)', und zwar in der Weise der Metapher. Wie ein Stückchen Stoff eine Probe für die Qualität und Musterung des Stoffs abgibt, so ist auch das ästhetische Produkt eine 'Probe von etwas'. Wovon es aber eine Probe ist, kann man nur herausfinden, indem man die bedeutsamen Kennzeichen auswählt. Während nun aber bei der gewöhnlichen Exemplifikation der Rezipient auf Kennzeichengruppen der Außenwelt verwiesen wird, um die Probe richtig einordnen zu können, hat er es bei der 'metaphorischen Exemplifikation' mit Kennzeichen zu tun, die auf etwas in der Innenwelt hinweisen, das eben nicht unmittelbar, sondern nur 'metaphorisch' gezeigt werden kann“ (ebd., S. 191).

Dies mußte ausgeführt werden, um zum einen deutlich zu machen, welche komplexe Übersetzungsvorgänge bei der Erarbeitung von ästhetischen Wirkungen zu beachten sind. Zum anderen zeigen Mollenhauers empirische Ergebnisse, daß Kinder sehr wohl in der Lage sind, an solchen Übersetzungsvorgängen teilzunehmen. Sie haben von früh auf ein Repertoire von ästhetischen Erfahrungen (die Medien reichern dieses Repertoire entscheidend an).

Mollenhauer selbst unterscheidet, in Anlehnung an die empirische musik- und kunstpsychologische Forschung, grob zwei Grundtypen von Ausdrücken: „Antriebe“ und „Stimmungen“. Von „Antrieben“ sprechen wir, wenn das ästhetische Objekt den Energiehaushalt des Organismus mobilisiert, in Bewegung versetzt und wenn dies an der Charakteristik des ästhetischen Objekts gezeigt werden kann. „Stimmungen“ in einem ästhetischen Produkt sind dann gegeben, wenn „das Subjekt in einem bestimmten Zustand gehalten oder aber an einen solchen Zustand erinnert wird“ (ebd., S. 192).

Bemerkenswert ist, daß schon Kinder nicht ein fahrendes Auto automatisch dem „Antrieb“ oder einen Sonnenuntergang der „Stimmung“

Indem etwas zum „ästhetischen Ausdruck“ wird, gewinnt es eine Gestaltungs- und Thematisierungsfunktion.

zuordnen. Auch für sie spielen formale Kennzeichen eine Rolle (rhythmische Figuren, Intervallsprünge, Klangfarben, Lineament, Pinselührung, Farbgebung, Umgang mit Bildgrenzen, Flächengestaltung). Daneben ist die relativ freie Verfügbarkeit des „Ausdrucksrepertoires“ wichtig, vor allem in der Produktion.

Insgesamt können wir festhalten: Kinder sind an ästhetischen Bildungsprozessen von früh auf aktiv beteiligt!

3. Kritik: Oft wird gegen ästhetische Erfahrungen eingewendet, sie führten weg von der Wirklichkeit und ermöglichten nicht deren Verarbeitung. Wer sich „Stimmungen“ hingibt, wird leicht des Escapismus verdächtigt, und wer seinen „Antrieben“ folgt, scheint zuviel nicht kognitiv gefilterte Spontanität zu zeigen. Von einer solchen Verunglimpfung ästhetischer Erfahrung sollten wir endgültig Abschied nehmen. Wir hatten schon gesehen und allenthalben bestätigt gefunden: Ästhetische Erfahrung erfolgt immer in einem Bruchereignis zwischen alltäglicher Kontinuität in pragmatischen Kontexten und ästhetisch vermittelten Erfahrungen. „Kritik“ (im ursprünglichen Sinne von: Unterscheidungen machen können) ist nur möglich, wenn ich eine Differenz zum Alltäglichen erfahre. Erst dann kann ich produktiv mir Welt aneignen und im Anverwandlungsprozeß sie auch so und so oder anders darstellen. Noch einmal Mollenhauer: „Mit dem Ausdruck ‘Kritik’ ist, im gegenwärtigen Diskurs, nicht nur einfach der Vergleich (im ursprünglichen Wortsinn) gemeint, sondern daß das Subjekt sich in eine Distanz setzt zu dem, was es um sich herum vorfindet. Versteht man diese Differenz nicht als Negation des Vorgefundenen, sondern eben nur als Entfernung, mal mehr, mal weniger, dann geben unsere Befunde einiges her. Weder zerfallen die Produkte in eine unübersehbare Pluralität von individuellen Ausdrucksgesten, noch folgen sie einem eindeutig kulturell-allgemein präformierten Habitus. Sie liegen dazwischen. Der Abstand vom Kulturell-Allgemeinen kommt dadurch zur Darstellung, daß fast jedes Produkt ein Dokument für Individualität ist. Daß dieser Abstand eine Negation des kulturellen Umfeldes anzeigt, keine irrationale, also mit Vernunftsgründen nicht nachvollziehbare oder gar solchen gegenüber völlig gleichgültige ‘Ausdrucks’-Geste ist, das konnten wir durch unsere Kategorienbildung wenigstens plausi-

bel machen. Die ästhetische Tätigkeit und die mit ihr sich einstellende ästhetische Erfahrung darf deshalb als ein Reservoir für Kritik gehalten werden, allerdings nur insofern, als darin das Subjekt die Differenz seiner Individualität zur gesellschaftlich-kulturellen Formation zur Darstellung bringen kann, jedenfalls in unserer Kultur, in der die Künste nicht mehr auf die Affirmation der Verhältnisse verpflichtet sind“ (ebd., S. 257).

5. Zur Metaphorik ästhetischer Symbole

Hier geht es mir nur um eine Wiederholung, um dann zu den Medien und ihren Botschaften für Kinder zu kommen. Also, noch einmal: Was ästhetische Symbole „ausdrücken“, in stilistischen Arrangements und mit unterschiedlichen Wirkweisen, die nicht erzieherisch planbar oder als Bildungsprozesse vollständig vorhersagbar sind, ist nur metaphorisch auszudrücken. Ästhetische Symbole sind metaphorisch, das heißt: Sie sind Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und dem Vorbegrifflichen und insofern ganzheitlich, weil sie beides zusammenschließen. Darum ist es wichtig, die ästhetische Brucherfahrung immer wieder zu machen und sich in die Metaphorik des ästhetischen Gestaltungsprozesses einzuüben.

Die besondere Eigenschaft ästhetischer Symbole führt im pädagogischen Raum dazu, daß sie mit einer hier oft dominierenden Gruppe von Kriterien nicht recht erfaßbar und bearbeitbar sind. Dies gilt besonders für die Schule. Ihre Aufgabe ist es, SchülerInnen nicht nur zu erziehen und zu bilden, sondern über Leistungskontrollen auch Leistungszuwächse zu erzielen, die gerecht beurteilt werden, also überprüfbar und nachprüfbar sind. Die Rationalität schulischer Leistungsanforderungen und der damit erwarteten Leistungsmotivation bei Kindern und Jugendlichen läßt den ästhetischen Raum in der Regel außen vor. Dies drückt sich schulpraktisch etwa dahin aus, daß „Musik“ oder „Kunst“ Nebenfächer mit wenigen Stunden sind und eher mit ihren Produkten dazu dienen, beispielsweise Schulfeste und Schulfeste zu verschönen. Damit sind sie aus dem unterrichtlichen Kontext herausgelagert und in den Freiraum ästhetischer Symbole zurückgegeben, mit dem Schule eigentlich nichts anfangen kann. Darum ist der außerschulische Raum hier im Vorteil. In der Ju-

Ästhetische Symbole sind metaphorisch, sie sind Zwischenbegriffe zwischen dem Begrifflichen und dem Vorbegrifflichen und ganzheitlich, weil sie beides zusammenschließen.

Ästhetische Symbole sind im pädagogischen Raum nicht mit den dort dominierenden Kriterien erfaßbar.

gendkulturarbeit beispielsweise geht es nicht primär darum, Vergleiche zwischen Leistungen herzustellen und diese intersubjektiv nachprüfbar zu machen, sondern Kindern und Jugendlichen Erfahrungen bereitzustellen, die ihnen vorhandene Lebensräume wahrnehmbarer machen und neue Vorstellungsräume erschließen. Die Offenheit des außerschulischen Bereichs läßt also ästhetische Brucherfahrungen eher zu und hat damit zukünftig eine besondere Chance innerhalb pädagogischer Arrangements, freilich auch eine (bisher nur marginal bearbeitete) Aufgabe.

Daß pädagogisch-intentionales Handeln an seine Grenzen kommt, wird schließlich gerade an dieser Stelle ganz deutlich: Ästhetische Prozesse können nur begrenzt intentional gesteuert werden. Es ist bemerkenswert und bisher auch in der pädagogischen Reflexion viel zu wenig beachtet, daß Kinder und Jugendliche gerade ihre ästhetischen Erfahrungsspielräume außerhalb pädagogischer Einrichtungen haben. Die Medien sind ein deutliches Beispiel: Der Umgang mit dem Fernsehen, neuerdings aber auch mit dem Computer, wird meist selbstsozialisatorisch erlernt und nicht innerhalb der pädagogischen Riten und Regularien. Die Metaphorik ästhetischer Symbole ist quasi das ursprüngliche Eigentum von Kindern und Jugendlichen und damit von pädagogischen Intentionen nur schwer berührbar.

Freilich, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird: Gerade die Medien verwandeln auch ästhetische Prozesse, in dem sie die schon behandelten Brucherfahrungen neu justieren.

6. Zur Überwältigung des metaphorischen Spielraums

Mollenhauer hat sich (mit für ihn guten Gründen) mit den Wirkungen Bildender Kunst und eingegrenzten Beispielen von Musik beschäftigt. Damit hat er einen entscheidenden Bereich ästhetischer Wahrnehmung ausgegrenzt, den der Hör- und Sehmedien, die bewegte Bilder anbieten und diese mit Tönen, Sounds und Tonmaterialien aller Art koppeln.

Ein Zweites kommt jetzt hinzu: Medien bieten ihre Produkte rund um die Uhr an, halten sie jederzeit zur Verfügung und sind sogar darauf angewiesen, daß diese jederzeitliche Verfügbarkeit von allen Rezipienten, nicht zuletzt den Kindern, auch genutzt wird.

Damit stellt sich ein Problem: Die Allverfügbarkeit medialer Botschaften, ihre permanente Präsenz, und ihre im Gegensatz zu stillen Bildern und leisen und abgeschlossenen Musiken überrennende Wirkung stellen ganz neue Rezeptionsverhältnisse in ästhetischen Bildungsprozessen her.

An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Exkurs machen, der aber eng zur Sache gehört: Ich unterscheide nämlich zwischen „mittelbaren“ und „unmittelbaren“ Beziehungen.

Mittelbare Beziehungen sind in zivilisierten Gesellschaften der Normalitätsstandard, nach dem wir leben. Alle Handlungen, Widerfahrnisse und Erfahrungen machen wir nämlich in institutionell geregelten, durch Riten und Regularien mehr oder weniger festgelegten Strukturen. Von der Familie über die Schule, aber auch im Freizeitbereich oder sogar in der absoluten Privatheit des Sexuellen gelten kulturelle Überformungen, die den Umgang miteinander, Beginn und Abschluß einer Begegnung, die Zwecke von Handlungen etc. zumindest rahmenhaft festlegen. Alle Erfahrungen sind insofern zivilisatorisch-mittelbar. „Unmittelbare“ Beziehungen sind selten. Ein Beispiel wäre die Geschichte vom „Barmherzigen Samariter“, der außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung hilft und damit etwas Überraschendes, nicht in die kulturellen Regeln sich Fügendes tut. Auch die exaltierte Liebesbeziehung zwischen Tristan und Isolde oder die gegen die Familienfeindschaften sich stiftende Liebe zwischen Romeo und Julia sind insofern „unmittelbar“, als sie sich nicht an institutionelle Vorkehrungen und soziale Abmachungen halten, sondern sich als ein Einbruch in die Normalität vorhandener Ordnungen und Routinen darstellen. Unmittelbare Begegnungen sind also selten. Es sind aber die Medien (nehmen wir das derzeit noch dominierende Fernsehen), die nun die Unmittelbarkeit von Begegnungen dadurch durchbrechen, daß sie in den Formen parasozialer Interaktion Affekte stimulieren und emotionale Einbeziehungen ermöglichen, die außerhalb institutioneller Kontexte erfolgen. Der schon in dieser Arbeit zitierte Michael Jackson hat dies verstanden und inszeniert seine Life-Auftritte, aber auch viele Videoclips, als Epiphanie eines quasi göttlichen Megastars, der – mit den Worten der Theologie H. P. Bahrds – „senkrecht von oben“ in die Situation einbricht, ohne sich um vorhandene soziale Kontexte zu kümmern. Damit

Es wird zu wenig beachtet, daß Kinder ihre ästhetischen Erfahrungsspielräume außerhalb pädagogischer Einrichtungen haben.

Die Allverfügbarkeit der Medien stellt ganz neue Rezeptionsverhältnisse in ästhetischen Bildungsprozessen her.



Kinder schlüpfen in die Rolle ihrer Stars:
Die *Mini-Playback-Show*.

ermöglichen die Medien, zumindest teilweise, aber besonders für Kinder und Jugendliche, eine genuin andere Beziehungskonstitution als in sonstigen sozialen Habitats.

Kommen wir nun zum ästhetischen Bildungsprozeß zurück: Er ist, wie wir gesehen haben, über die Transformation von Metaphoriken mittelbar. Die ästhetische Wahrnehmung über Medienbotschaften hingegen dient sich als unmittelbar an und macht damit Brucherfahrungen zunichte. Pointiert: Das Kunstverhältnis ist über seinen Formcharakter mittelbar und wird erst darüber unmittelbar, indem der Formcharakter auch Ausdrucksbewegungen enthält. Medien hingegen streben an, sofort unmittelbar zu sein und damit den metaphorischen Spielraum zu überwältigen, um direkt beim Rezipienten anzukommen.

VIDEO 3 – *Mini-Playback-Show*

Die *Mini-Playback-Show* versucht, direkt beim kindlichen Rezipienten anzukommen. Dies tut sie auch dadurch, daß sie zum einen eine Medienwelt aufbaut, in der eins aufs andere verweist, und indem sie zum anderen in die sogenannte Realität der Kinder hineinragt und sich mit ihnen möglichst untrennbar verbindet.

Die verweisenden Zeichen der Medienwelt zeigen sich schon in der Vorstellung der Jury: Sandra Keller ist, so berichtet die Moderatorin (und die meisten Zuschauer wissen es ohnedies), bekannt als Darstellerin aus der beliebten RTL-Serie *Gute Zeiten – schlechte Zeiten*; der junge Schauspieler Stefan Dürr ist bekannt aus der RTL-Serie *unter uns* und Petra Frey ist eine Sängerin, die wir ebenfalls aus RTL-Produktionen kennen.

Dann verweist die Moderatorin Mareike auf die Zukunft: Die Kinder von heute sind vielleicht die „Stars von morgen“. Das ist quasi eine Verheißung, wie wir sie auch aus religiösen Kontexten kennen. Zunächst aber gilt die Gegenwart mit dem Minilädchen und seiner Kinderwelt. Bemerkenswert ist dann der Dialog der Moderatorin Mareike mit dem ersten Bewerber, dem elfjährigen Sascha. Viele Einsichten bestätigen sich auch hier: Sascha ist erstaunlich schlagfertig (Nachforschungen haben ergeben, daß er auf seine Antworten nicht vorbereitet wurde, sondern tatsächlich spontan handelte). Er gewinnt gegenüber der Moderatorin an Schlagfertigkeit nach Punkten. Dann kommt seine Freundin Ina (die im Publikum sitzt) ins Spiel. Sie hat einen anderen Freund, aber Sascha möchte gern wieder mit ihr in Kontakt treten. Diese private Beziehung zwischen den beiden Kindern wird nun öffentlich gezeigt und durchgespielt: Mareike überreicht Sascha einen Blumenstrauß, den er seiner Freundin geben soll. Dann wird er wieder mit ihr in den Schulpausen die Milch holen gehen. Sascha weigert sich jedoch, gibt aber deutliche Zeichen an Ina, daß er sie wieder sehen will (hier auch Anspielungen, vor allem an die Sendung *Verzeih mir*). Seine Alltagsrealität ist damit in die *Mini-Playback-Show* hineingeschlüpft, und umgekehrt. Die häufig gezeigten, sich sehr amüsierenden Erwachsenen sind offenbar Saschas Eltern, die damit nicht nur zugegen sind und das Ganze auch zum Familienereignis machen, sondern die die Unmittelbarkeit der Kontakte zwischen Medienwelt und Alltagswelt positiv beurteilen, ja bejubeln.

Dann kommt eine Art ästhetischer Bruch: Sascha verkleidet sich in den schwarzen Sänger Haddaway, geht durch die Zauberkugel und kommt wieder als Haddaway-Sascha: Er singt einen Haddaway-Song (im Playback hört man jetzt die Stimme Haddaways), verschmilzt quasi mit ihm, bleibt aber gleichzeitig das Kind, das jemanden nachahmt. Aber die Zauberkugel hat doch ein sehr enges Beisammensein von Idol und Idolisten erreicht. So vollendet sich ein Medienereignis, das die Regeln mittelbarer Beziehungen weit hinter sich läßt.

Die Unmittelbarkeit der Kontakte zwischen Medien- und Alltagswelt wird positiv beurteilt.

Später läßt das Medienereignis die Regeln unmittelbarer Beziehungen weit hinter sich.

Wayne's World zeigt in ironischer Brechung die Spielregeln zwischen Realität und Medienwelt.

VIDEO 4 – Wayne's World (Anfang)

Der bei Kindern sehr beliebte Film *Wayne's World* zeigt, diesmal in ironischer Brechung, deutlich die Spiegelungen von Realität und Medienwelt. Die Hauptdarsteller sehen wir nicht direkt, sondern gleich inmitten ihrer Bürgershow, die sie im Keller eines Wohnhauses veranstalten, und wir erleben sie mit den Augen eines jugendlichen Liebespaares, das zappend durch die Programme eilt und in *Wayne's World* (so heißt die Sendung der beiden Pseudojugendlichen) hängen bleibt. Alle Personen stellen sich dauernd so dar, als träten sie vor einem großen Publikum in den Medien auf; gleichzeitig spiegeln sie sich gegenseitig; außerhalb der Szenerien sehen wir auch die Techniker, die die Medienwelt erschließen und möglich machen, eine dauernde Durchdringung von Rezeption und Produktion. Schließlich ist nicht mehr angebar, was medienproduzierte Welt, was außerhalb der Medien vorhandene Wirklichkeit ist. Diese Frage ist auch längst nicht mehr wichtig: Medien sind in unsere moderne Welt derart eingebunden, daß wir uns in ihren Spiegelungen bewegen, als wäre dies unser Alltag, und es ist deswegen unser Alltag. Es ist eine bemerkenswerte Strategie vieler Medien (an der Werbung wäre dies noch schneller und überzeugender zu zeigen), die Abstände zwischen Publikum und Medienwelt zu verringern, ja aufzuheben derart, daß Produzenten und Nutzer in engen interaktiven Beziehungen stehen, die ihre Welten nicht trennbar erscheinen lassen. So dringen die Medien mit den Angeboten unmittelbarer Begegnungen immer wieder in die mittelbaren Verhältnisse des Alltags ein und dirigieren diese allmählich um.

Wie ist dies zu bewerten? Diese Frage zu beantworten ist nicht leicht. Auf jeden Fall müssen wir sehen, daß die ästhetischen Erfahrungen mit den traditionellen Künsten (Bildern, Musik) durch die Kunstwelt, die die Medien aufbauen, vermehrt, ich meine auch: angereichert werden. Die Annäherung von Produzent und Rezipient in den Medien, wie sie in den interaktiven Multimedia-Kontexten ganz deutlich wird, eröffnet eine Chance, die die rein rezeptive Überwältigung durch unmittelbares Eindringen von Medien-Imagees überwindet. Indem der Zuschauer zum aktiven Nutzer, zum Szenen-Protagonisten wird, macht er die Erfahrung, die er auch beim Malen oder

Musizieren gemacht haben kann: daß die Welt des Ästhetischen, so wandelbar und vielfigurativ sie sein mag, auch ihm zugänglich ist: nicht nur als staunendem Beobachter, sondern auch als mitgestaltendem Teilnehmer. Kevin und Wayne sind damit Protagonisten für kulturellen Wandel, der nicht nur die Fragen nach ästhetischen Erlebnismomenten, sondern auch nach ästhetischer Qualität neu zu stellen und zu beantworten zwingt.

7. Antwort auf die Frage nach Qualitätsstandards

Es wurde gezeigt, daß ästhetische Metaphoriken eine eigene Sprache bilden, die sich den üblichen Bewertungskategorien nach „besser“ oder „schlechter“ nicht beugt. Dennoch ist weder in der Kunst noch in der Musik noch auch in der Medienwelt alles gleich gut und akzeptabel. So hat es etwas Problematisches, wenn die Medien Brucherfahrungen einebnen wollen. Dies ist nur dann zu akzeptieren, wenn dies denjenigen, der die Brucherfahrung nicht mehr thematisieren kann, doch derart einbezieht und aktiviert, daß er an der ästhetischen Gestaltung nicht nur innerhalb der Medien, sondern auch außerhalb, also in seiner Umwelt, beteiligt werden kann.

Die Frage nach ästhetischer Qualität stellt sich neu. Abschließend, auch als eine Art Resümee, drei Überlegungen hierzu:

1. Qualitätsstandards sind nicht vorab normativ festzumachen (Schema „hohe Kultur“ – „niedere Kultur“ oder „anspruchsvoll“ – „anspruchlos“).
2. Gilt die grundsätzliche Unverfügbarkeit ästhetischer Bildungsprozesse, kann die Qualität auch nicht in der Unterscheidung von „didaktisch Bemühtem“ und „undidaktischem“ Material liegen.
3. Voraussetzungen für Qualitätserfahrungen im ästhetischen Bereich sind vielmehr ausschließlich
 - die Brucherfahrungen als Differenz zum Alltäglichen und
 - die Erhaltung des metaphorischen Spielraums.

Dies können wir auch „Medienkompetenz“ nennen. Damit ist einfach gemeint, daß jemand dann als „kompetentes Lebewesen“ auch mit Medien angemessen umgehen kann, wenn bestimmte Fähigkeiten vorhanden sind, für deren Entfaltung wir freilich als Menschen „ver-

anlagt“ sind. Dies will ich hier nicht im einzelnen entfalten. Vielmehr wollte ich die Grundlagen dieser Fähigkeiten darstellen, die, um dies noch einmal zu wiederholen, darin bestehen, daß

- zum einen Differenzierungen gemacht werden können (der Bruch zwischen alltäglichem und ästhetischem Erleben),
- zum anderen dieser Bruch metaphorisch bearbeitet und gedeutet werden kann: als Stilvermögen und Ausdrucksvermögen.

Ich hoffe es ist deutlich geworden, daß Kinder über beide Fähigkeiten verfügen und damit „kompetent“ sind. Freilich ist es unsere Aufgabe, diese Bildungsprozesse zu unterstützen durch Auseinandersetzung mit Medienprogrammen und dem Ermöglichen, selbst Ausdrucksgebärden in Medien umzusetzen. Qualität bestimmt sich dann dadurch, inwieweit es Kindern möglich bleibt, ästhetische Erfahrungen als solche zu erleben und kenntlich machen zu können, und dies bedeutet auch: sich über sie artikulieren zu können.

Dieter Baacke ist Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld und Vorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GKM).



Vermischung von Medienwelt und Realität: Wayne's World.

Literatur:

D. Baacke:

Die 6- bis 12jährigen. Weinheim 1994 (7).

D. Baacke:

Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: H.-H. Kröger (Hrsg.): „Handbuch der Jugendforschung“. Opladen 1988, S. 71–94.

N. Goodman:

Sprechen der Kunst. Frankfurt/Main 1976.

N. Goodman:

Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/Main 1984 (2).

M.-S. Honig, H.R. Leu,

U. Nissen (Hrsg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven.* Weinheim/München 1996.

Chr. Jenks:

Constituting the child. In: „The sociology of childhood. Essential readings“. Aldershot 1992, S. 9–24.

K. Mollenhauer:

Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München 1996.

J. Oelkers:

Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1992.

U. Pothast:

Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt/Main 1988.

L. Wittgenstein:

Eine philosophische Betrachtung. Frankfurt/Main 1980.

Hartmut und Helga Zeiher:

Orte und Zeichen der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994.

