TANJA HOHMANN

Medienkompetenz und Kinderkino

SONDERDRUCK DER

Kinder Jugend film Korrespondenz

MÜNCHEN

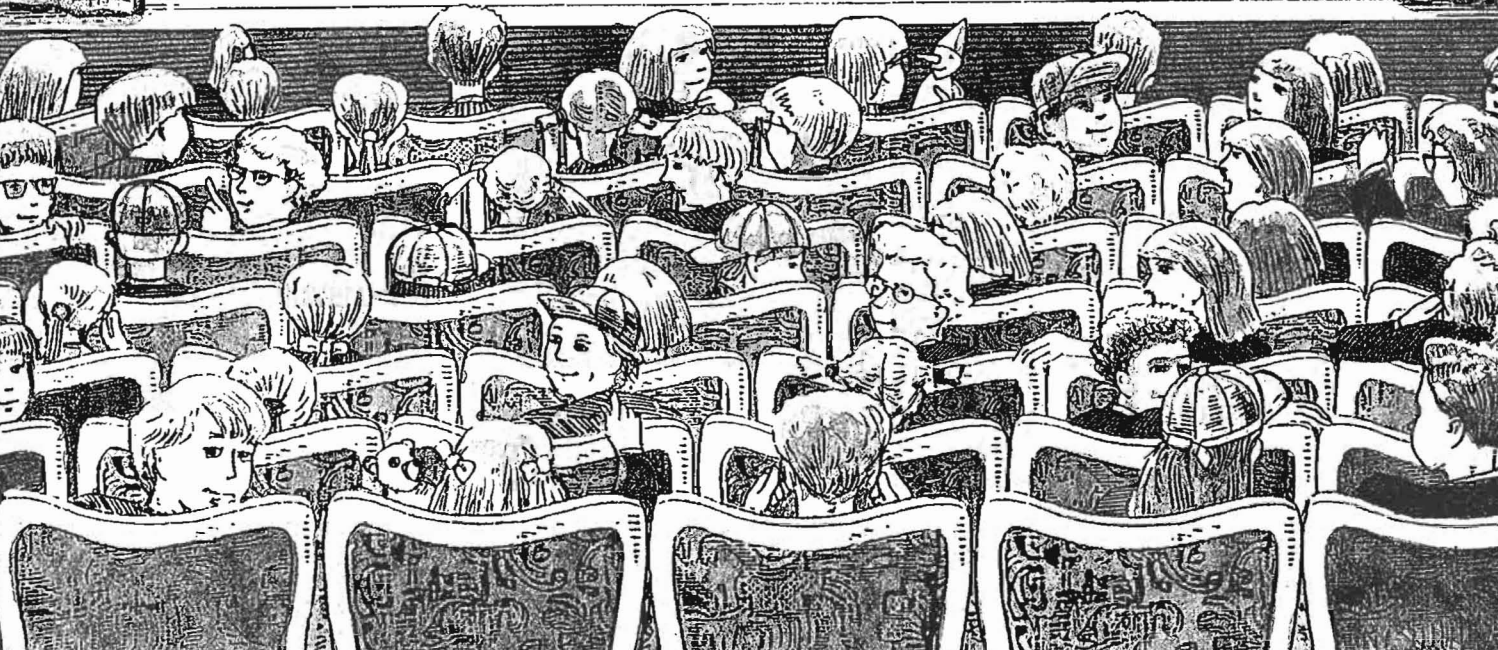
Inspiration Kinderfilm

Modelle der medienpädagogischen Vor- und Nachbereitung

SONDERDRUCK

Kinder Jugend film Korrespondenz

MÜNCHEN



Tanja Hohmann

MEDIENKOMPETENZ UND KINDERKINO

Perspektiven der kulturellen Kinderfilmarbeit und ihr Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz

Eine überarbeitete Fassung der Diplomarbeit im Rahmen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, dem Prüfungsamt vorgelegt im Dezember 2000.
1. Gutachter: Prof. Dr. Ralf Vollbrecht
2. Gutachter: Kai-Uwe Hugger

Herausgeber:
Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland
Kinderkino München e.V. / Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz

Titel:
Günter Mattei

Typoskript:
Christel Strobel

Druck:
Das Freie Buch München

Diese Publikation wurde finanziert aus Mitteln des
Beauftragten der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien
des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
der Stiftung Kuratorium junger deutscher Film

Copyright:
KJF Remscheid / KJK München, 2002

ISSN 0175-0933

" ... und wenn du dann von hier oben siehst, dass das Kino voll ist und die Leute lachen und sich amüsieren, dann - dann bist du eben auch zufrieden. Du freust dich, wenn die Leute lachen und du glaubst, dass du sie zum Lachen gebracht hast ... "

(Filmvorführer Alfredo (Philippe Noiret) in dem Film "Cinema Paradiso" (1988) von Guiseppe Tornatore).

Inhalt

1.
Vorwort 5

2.
Medienkindheit heute 7

2.1 Aufwachsen unter individualisierten Bedingungen 7
- Die Funktion der Medien im Individualisierungsprozess 9

2.2 Sozialisation in Medienwelten 10

2.2.1 Mediennutzung als bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung 12
2.2.2 Der ökologische Kontext des Medienhandelns 15
2.2.3 Filme als Sozialisationsinstanz 18

2.3 Die Medien der Kinder 19

2.3.1 Verbreitung und Nutzung von Medien 19
- Freizeitaktivitäten und Medien 20
2.3.2 Die Rolle von Kino und Film im Medienensemble 21

3.
Medienkompetenz als Basisqualifikation im Rahmen handlungsorientierter Medienpädagogik 23

3.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik 23

3.1.1 Das Kompetenztheorem 25
3.1.2 Medienpädagogische Handlungstheorie 26

3.2 Medienkompetenz 29

3.2.1 Zur Begrifflichkeit von Medienkompetenz 29
3.2.2 Aufgaben und Lernziele zur Vermittlung von Medienkompetenz 33

3.3 Leitfaden für medienpädagogisches Handeln in der Kinderfilmarbeit 36

4.
Kinderfilm und Kinderkino:
Ein medienpädagogisches Lern- und Handlungsfeld 38

4.1 Grundelement: Film 39

4.1.1 Kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung von Filmen 39
- Kognitiv/ Filmverstehen 39
- Affektiv/ Filmerleben 42
4.1.2 Eignungskriterien von Filmen für den Einsatz im Kinderkino 43

4.2 Grundelement: Medienpädagogische Filmbegleitung 46

4.2.1 Kindliche Umgangsstrategien mit Filmen 46
4.2.2 Aktive und handelnde Auseinandersetzung im Kinderkino..... 47

4.3 Grundelement: Kino als Abspielort..... 49

4.3.1 Besonderheiten der Filmrezeption im Kino 49
4.3.2 Kommunikative Prozesse im Kinderkino..... 50

4.4 Kinder filmen Kinderfilme:
Möglichkeiten zur Gestaltung eines Kinderkinos 52

4.4.1 Technische und räumliche Bedingungen..... 52
4.4.2 Das Programmangebot..... 53
4.4.3 Zusätzliche Aktivitäten/ Kinderbeteiligung 56
4.4.4 Besondere Formen und Aktionen..... 57
4.4.5 Einbezug von Erwachsenen 58

4.5 Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb
von Medienkompetenz 59

5.
Medienkompetenz und Kinderfilmarbeit im digitalen Zeitalter..... 61

5.1 Der Markt der neuen Medien..... 61

5.2 Konsequenzen für das Konzept Medienkompetenz..... 64

5.3 Konsequenzen für die kulturelle Kinderfilmarbeit 68

5.3.1 Im rezeptiven Bereich
- Neue Trägermedien und Projektionstechniken..... 68
- Digitale und authentische Bilder 69
- Wachsender Qualitätsanspruch..... 70
5.3.2 Im produktiven Bereich
- Digitale Aufnahme- und Bearbeitungstechniken,
Internet und CD-Rom 71
5.3.3 Vernetzungen anstreben
- Soziale Netzwerke..... 72
- Kooperationen mit fachlichen und anderen Institutionen..... 73

6.
Schlussbetrachtung 75

7.
Anhang (Quellenangaben) 77

8.
Literaturverzeichnis..... 79

1.
Vorwort

Die heutige Medienlandschaft ist in ständiger Bewegung und wird immer wieder von technologischen Weiterentwicklungen geformt. Zu klassischen, bereits etablierten Medien wie Buch, Zeitung, Fernsehen, Radio, Film u. a. gesellen sich mit immer größer werdender Entwicklungsgeschwindigkeit neue Medien hinzu. Für den heutigen technischen Stand sind dies vor allem Medien mit digitalen Standards, Multimedia-Anwendungen, Computernetzwerke und Internet. Es liegt auf der Hand, dass solche Neuentwicklungen sich auf das gesellschaftliche Leben und die Menschen in ihm auswirken. Wie sehen die heutigen Bedingungen des Aufwachsens für Kinder aus? Welche Kompetenzen benötigen sie, um sich in einer immer schneller verändernden Medienwelt sozial verorten zu können?

Die Medienpädagogik fordert in diesem Zusammenhang, einen aktiven, selbstbestimmten und souveränen Umgang mit Medien aller Art bei Heranwachsenden zu fördern, um innerhalb des gesellschaftlichen Lebens handlungsfähig zu sein und aktiv an Kommunikation - medialer und nicht-medialer Art - teilzuhaben. Generell wird diese Forderung begrifflich als Erwerb bzw. Förderung von Medienkompetenz gefasst. Sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Praxisprojekten der Medienarbeit wird Medienkompetenz als ein Lernziel formuliert.

Diesen Anspruch stellt sich auch die nichtgewerbliche Kinderfilmarbeit, die in der vorliegenden Arbeit den thematischen Schwerpunkt bildet. Gemeint ist hier die kulturelle Bedeutung des Films und nicht sein kommerzieller Wert als Ware. Das schließt allerdings auch die Initiativen, Aktionen und Programme der gewerblichen Kinos mit ein, die vergleichbare Angebote bieten. Eines der Hauptanliegen von Kinderfilmarbeit ist, Filme in Gemeinschaft anzuschauen, so dass im Anschluss an die Rezeption ein Austausch und eine Reflexion des Gesehenen stattfinden kann. Das Kinderkino bietet dafür eine geeignete Atmosphäre, welche durch verschiedene Rahmenangebote zum Thema Film und Medien zusätzlich ausgebaut wird. Es ist somit der ideale Ort, Kindern Medienkompetenz zu vermitteln. Vorrangig versucht die Praxis der kulturellen Kinderfilmarbeit, die Zuschauer aus der passiven Rezipientenrolle herauszulocken und die Aktivität im Umgang mit dem Medium Film zu fördern, sowohl in aktiver Rezeption als auch in aktiver Produktion.

Die Integration unterschiedlicher Medien (z.B. Zeitung, Radio, Video) ist dabei immer ein wesentliches Anliegen, so dass sich mit den neuen Medien auch neue innovative Möglichkeiten auftun. In diesem Rahmen sind als zukünftige Ziele gerade auch Multimedia-Projekte zu nennen, die in die Arbeit integriert werden sollten. In ihnen liegt eine erklärte Chance der Kinderfilmarbeit, da insbesondere die neuen Computertechniken im Film- und Kinobereich erweiterte Kompetenzen wesentlich einfordern. Eine solche Kinderfilmarbeit könnte in dieser Hinsicht einen wesentlichen Beitrag zu einer "multimedialen" Kompetenzförderung leisten.

Neben Auswirkungen auf den gesellschaftlich-pädagogischen Bereich stellt sich mit der Digitalisierung unserer Medienlandschaft unweigerlich die Frage,

ob hiermit nun einige klassische Medien, wie z.B. Zeitung, Fernsehen, Video, Fotografie oder Film verdrängt werden. Diese Frage muss vorerst offen bleiben. Tatsache ist aber, dass Veränderungsprozesse in Gang gesetzt und bewährte Medien um neue Technologien erweitert werden. Mehrheitliche Einigung besteht darüber, dass es neue Möglichkeiten durch die technische Entwicklung gibt und sich traditionelle und neue Medien additiv ergänzen. Solche technischen Aspekte sind auch für die kulturelle Kinderfilmarbeit von Belang, weil darüber zu einem erheblichen Teil die Durchführung und Organisation ihrer Arbeit bestimmt wird.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die gewerbliche und nichtgewerbliche Kinderfilmarbeit dahingehend zu diskutieren, inwieweit sie einen Beitrag zum Erwerb von Medienkompetenz bei Kindern leistet und welche konzeptionellen Weiterentwicklungen für sie angesichts neuer Medien wichtig werden, damit sie auch im neuen Jahrtausend handlungsfähig bleibt und einen kompetenten Umgang mit Medien befördert. Die Diplomarbeit unserer ehemaligen Praktikantin Tanja Hohmann - überarbeitet und aktualisiert - leistet einen Beitrag zu dieser Diskussion, indem sie den Stellenwert des Kinderkinos im 21. Jahrhundert neu definiert und in einen anderen Argumentationszusammenhang stellt.

Ende der 70er Jahre gab es in der Bundesrepublik Deutschland viele Initiativen zur Förderung der Produktion, des Vertriebs und des Abspiels von Kinderfilmen. Meistens waren es Konzeptionen, die aus der Kulturarbeit heraus entstanden und einen Beitrag zu Qualitätsangeboten für die Kinderkultur leisten wollten. Angesichts der - seinerzeit - desolaten Kinoprogramme sprach man sehr oft von dem Kinderkino als notwendige "Alternative" oder sogar von einem "Akt der Notwehr". Das stimmt heute, wo der deutsche Kinderfilm auch wirtschaftlich erfolgreich ist, so nicht mehr. Kino, Fernsehen und Video bieten so viele Produktionen für Kinder an wie nie zuvor. Und das Kinderkino ist - in diesen Zusammenhängen betrachtet - mehr als je *der* Ort zur Vernetzung und Vermittlung von Medienkompetenz.

Anmerken möchte ich in diesem Zusammenhang noch, dass der Begriff "Medienkompetenz" schon sehr früh von Dieter Baacke (1934 - 1999) in die Diskussion eingebracht und ausformuliert wurde. Er gehörte dem Kuratorium des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland seit der Gründung im Jahre 1977 an. Es ist mit Sicherheit in seinem Sinne, wenn wir nun - 25 Jahre nach unserem Entstehungsjahr - nach "Kinderfilmwochen" (1979) und "Dem Kinderfilm eine Chance" (1982) mit "Medienkompetenz und Kinderkino" erneut Akzente setzen und Impulse vermitteln wollen.

Horst Schäfer
Leiter des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland

2.
Medienkindheit heute

Am Anfang des 21. Jahrhunderts wachsen Kinder unter veränderten gesellschaftlichen und lebensweltlichen Bedingungen auf, als es noch bei früheren Generationen der Fall war. In besonderer Weise spielen die Medien eine Rolle für derartige Bedingungen. Sie sind heute zu einem selbstverständlichen Bestandteil der menschlichen Lebenswelt geworden. Die Alltäglichkeit von Medien lässt sich an der jederzeitigen Verfügbarkeit festmachen. Nach Mikos (1) geschieht Mediennutzung fast beiläufig und ist in den routinisierten Alltagsablauf integriert. Insbesondere aus dem Leben der Kinder sind Medien nicht mehr wegzudenken, da diese Generation von Geburt an mit einem Ensemble der verschiedensten Medien aufgewachsen ist und ein Leben ohne sie gar nicht kennt. Aus dieser Perspektive wird heutige Kindheit vielfach als Medienkindheit charakterisiert.

2.1 Aufwachsen unter individualisierten Bedingungen

Der Strukturwandel, den die Gesellschaft heute erfährt, wirkt sich auch bereits auf Kinder aus. Ulrich Beck bietet eine theoretische Erklärung zum sozialen Wandel der Gesellschaft mit seinen formulierten Überlegungen zu Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen. Die Zentralthese des Individualisierungstheorems ist, dass Modernisierungen (gestiegener Wohlstand, gestiegene Produktivität, erhöhte Mobilität, Senkung der Arbeitszeit und angestiegene Freizeit) eine neue Form der Vergesellschaftung nach sich ziehen, die als Gestaltwandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gewertet werden kann.
Als Folge von Modernisierungen wird eine dreifache Individualisierung beschrieben (2)

1. Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (Freisetzungsdimension)
2. Verlust von traditionalen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen (Entzauberungsdimension)
3. Neue Art der sozialen Einbindung (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension)

Von dieser dreifachen Individualisierung sind sowohl die objektiven Lebenssituationen der Menschen betroffen als auch ihr subjektives Bewusstsein.

Individualisierungsprozesse lösen den Einzelnen aus traditionell vorgegebenen Sozialformen, beispielsweise aus den lebensweltlichen Kategorien Klasse, Geschlechtsrolle, Familie, Nachbarschaft usw. heraus. Der damit verbundene Stabilitätsverlust von leitenden Normen, Werten, Regeln und Selbstverständlichkeiten verweist die Menschen und gerade Kinder, die sich noch am Anfang ihres Identitätsaufbaus befinden darauf, sich anderswo Orientierungshilfen zur sozialen Verortung zu verschaffen. Mit dem Zerfall von Sicherheiten nimmt die Bedeutung von Institutionen zu, wodurch auch andere Kontrollen und Zwänge relevant werden. Mit der dritten Ebene verweist Beck auf Widersprüche im Individualisierungsprozess, die dazu beitragen, dass individuelle Verselbständigungen gerade schwieriger werden. Der Einzelne löst sich

zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungszusammenhängen, sieht sich stattdessen aber mit den Zwängen gesellschaftlicher Institutionen konfrontiert. Der genutzte Begriff "Individualisierung" meint demnach nicht Individuation im Sinne von Persönlichkeitsgenese durch Einmaligkeit und Emanzipation.

Die Widersprüchlichkeit ergibt sich aus der Gleichzeitigkeit einer Ausdifferenzierung von Individuallagen und einer zunehmenden Standardisierung durch Institutionalisierung. Institutionelle Vorgaben unterscheiden sich jedoch von den traditionellen Vorgaben. Während letztere quasi Handlungsverbote darstellen und mit der Geburt schicksalhaft gegeben sind, beschreiben die institutionellen Vorgaben lediglich Handlungsoptionen, zwischen denen das Individuum entscheiden kann. Das Merkmal institutioneller Vorgaben ist, dass das Individuum sie gewissermaßen erst für sich selbst herstellen muss, in dem es Entscheidungen trifft und aktiv zwischen mehreren Alternativen auswählt. So kann im Zuge einer solchen Gesellschaft jeder in Bereichen wie Arbeitsmarkt, Bildung, Familienplanung, Schule und auch Freundeskreis sein Leben selbst gestalten und aus möglichen Optionen wählen. In diesem Sinn kann auch von einer Wende der Normalbiographie zur Wahlbiographie gesprochen werden. Da kollektive Sicherheiten und erprobte Lebenswege jedoch selten geworden sind, ist das Selbstherstellen der eigenen Biographie mit gewissen Risiken verbunden, beispielsweise wenn sich herausstellt, dass die getroffene Entscheidung sich als falsch herauskristallisiert. So kann schnell eine Bruchbiographie aus der selbstgewählten Lebensplanung werden. Damit zusammenhängend ist auch der Zwang zu Entscheidungen gewachsen. Man darf nicht nur, sondern man muss auch wählen, um weiterhin am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können und nicht zu vereinzeln. "Der oder die Einzelne wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen" (3). Die selbstzugestaltende Lebensführung, die früher nur wenigen zugemutet wurde, wird jetzt mehr und mehr Menschen abverlangt. Betont wird von daher die Selbstverantwortlichkeit eines jeden. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in dem für Kinder heute präferierten Erziehungskonzept wider. Es geht nicht mehr darum, Kinder zum Gehorsam zu erziehen, sondern zu immer früherer Selbständigkeit. "Heutige Kinder sollen von sich aus handlungsfähig, flexibel, interessiert, nicht festgelegt, kritisch und mündig sein - mit einem Wort: selbständig" (4).

Die Kennzeichen von individualisierten Gesellschaften sind entsprechend der Abnahme traditioneller Versorgungszusammenhänge eine zunehmende Pluralisierung von Lebensformen und -möglichkeiten. Es existieren nebeneinander eine Vielzahl von Lebensstilen, sozialen Milieus, Subkulturen und Lebenswelten. Ein durchschnittlicher 11-Jähriger ist heute nicht mehr nur Schüler und Familienkind, sondern ebenso Medienkind, Konsumkind, Freund, Vereinskind u.v.m. Bezogen auf die ermöglichte Wahlbiographie in einer pluralisierten Gesellschaft bedeutet das, dass der subjektive Aufwand der Individuen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und die eigene Position sozial zu verorten zunimmt. Die Anforderungen, sich in den unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten zurechtzufinden und diese miteinander zu koordinieren sind schwerer geworden, da jeder Teilbereich auch für sich eigene Anforderungen und Normen bereithält, die sich von anderen Teilbereichen unterscheiden. Die Familie reguliert sich anders als die Schule oder der Freundeskreis. Die sich ausdifferenzierenden Lebenswelten halten somit "kaum noch

Sinnvorgaben bereit, die für die zwischen den einzelnen Bereichen changierenden Individuen lebenspraktisch bedeutsam sind und sich als konsistent erweisen" (5). Die Gefahr der Orientierungslosigkeit nimmt zu. Jeder bastelt sich aus den zersplitterten, unzusammenhängend nebeneinanderstehenden Möglichkeiten seine eigene Existenz. Hinzu kommt, dass die Teilnahme an den ohnehin knappen Ressourcen keineswegs gesichert ist. Das wiederum führt dazu, dass sich die einzelnen Individuen in einen wachsenden Konkurrenzkampf begeben, der durch Originalitätsdruck gekennzeichnet ist. Jeder will sich durch Einzigartigkeit und Andersartigkeit profilieren.

Für Kinder bedeutet das Aufwachsen unter individualisierten Bedingungen ein erhebliches Mehr an psychischen und sozialen Anforderungen. Das Auseinanderfallen der verschiedenen alltäglichen Lebensbereiche und ihre komplizierten, planmäßig herzustellenden Bezüge zueinander stellen bereits Kinder vor die große Herausforderung, ihr Leben selbst zu gestalten, ohne auf normative Orientierungsmuster für eine sichere Verortung zurückgreifen zu können. Die Folge können Wertirritationen sein, die Kinder unter gegebenen Umständen zu vereinfachten Orientierungen und zu konsumistisch angebotenen Verhaltensmustern greifen lassen, damit Irritationen überwunden werden.

Die Funktion der Medien im Individualisierungsprozess

Die Medien spielen bei den beschriebenen Entwicklungen eine zweifache Rolle. Zum einen stoßen sie in die Lücke von lebensweltlichen Bindungen und Sozialformen, zum anderen verstärken und beschleunigen sie den Prozess der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen und Lebensmöglichkeiten. Letzteres deutet gewissermaßen "eine schnelle Form sozialen Wandels" (6) an. Die eingangs erwähnte Alltäglichkeit und Allgegenwart von Medien spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Dadurch, dass Medien nahezu alle Lebenswelten durchdringen, stellen sie sozusagen eine Verbindung zwischen den vielfältigen Optionen von Lebensbereichen und Lebensmöglichkeiten dar. In diesem Sinne untergraben die Medien mit ihren Botschaften die Entwicklung der auseinanderstrebenden Lebensbereiche der Menschen und wirken dem Sinnverlust entgegen. Das ist jedoch nur die äußere Erscheinung, denn in einem weiteren Schritt verstärken sie die Paradoxie der Individualisierung und Pluralisierung und beschleunigen diese sogar. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn die Kommunikationskultur in individualisierten Gesellschaften näher betrachtet wird. Die oftmals zugeschriebene globalisierende Wirkung der Medien, dass sie die Welt quasi zu einem kleinen Dorf zusammenwachsen lassen, trifft dann so nicht mehr zu. Es werden zwar immer noch para-räumliche und para-soziale Beziehungen über Medien hergestellt, diese medienvermittelten Beziehungen sind jedoch flüchtiger und von kürzerer Dauer als reale soziale Beziehungen. Sie stellen zwar ein globales Phänomen dar, jedoch nimmt die Menge, Beliebigkeit und Anonymität mediatisierter Kommunikationskultur ebenfalls zu.
Medienpublika stellen keine homogene Gruppe dar und müssen so mit unterschiedlichsten Themen und Inhalten bedient werden.

Dementsprechend beschreiben Medien selbst auch den Prozess der Individualisierung und Pluralisierung, so dass in der Vielfalt der Medieninhalte wieder ein Stabilitätsverlust zu erkennen ist, der in immer neuere alternative Lebenswege und -möglichkeiten mündet.

Für Baacke (1997) bleibt das Streben nach Gemeinschaft als eines der Grundbedürfnisse des Menschen bestehen, ebenso wie das nach Unterscheiden. Der Orientierungsbedarf nimmt daher immer mehr zu. Diesbezüglich definieren sich die aus ihren lebensweltlichen Bezügen gerissenen Individuen heute vielfach über ästhetische Dimensionen. Die Zusammengehörigkeit ist dann eine Frage des persönlichen Geschmacks, der somit eine neue Größe in der Kommunikationsstruktur beschreibt. Es bilden sich neue soziale Gemeinschaften auf der Grundlage von gemeinsam geteilten Bedeutungen und nicht mehr unbedingt über gemeinsame Interessen oder Eigenschaften. Der Alltag ist dabei Bezugspunkt. Die Medien sind solche Vermittler von ästhetisch-alltäglichen Bedeutungen mit vorwiegend populärkulturellen Angeboten. Musikstile, Mode aber auch Filme, Fernsehsendungen, Internet u.a. werden dann zur Leitkategorie bei der Identitätsgestaltung. Insbesondere Kinofilme und Fernsehen treten hier als verbindendes Glied auf. Den individualisierten Zuschauern bieten sie die Möglichkeit gemeinsamer Medienerfahrungen. Diese sind zugleich standardisiert, so dass ein breites Publikum angesprochen werden kann.

Gerade für Kinder und Jugendliche spielen solche Formen populärer Produkte eine erhebliche Rolle bei der Freundschaftsgestaltung und somit steigt auch die Bedeutung der Medien und des Konsums im Lebensalltag der Kinder.

2.2 Sozialisation in Medienwelten

Die beschriebene wachsende Bedeutung von Medien aller Art bei der Lebensgestaltung für Kinder macht deutlich, dass Medien einen wesentlichen Anteil an der Sozialisation der Kinder haben. Mediensozialisation ist im Rahmen der allgemeinen Sozialisationskonzepte zu verstehen. Als weitgehender Konsens in der Sozialisationsforschung kann der Begriff gefasst werden "als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei (...), wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet" (7). In einer solchen Definition wird primär deutlich, dass alle erdenklichen Umweltbedingungen Einfluss auf die Subjektwerdung haben. Diese Umweltbedingungen sind dabei gesellschaftlich durchdrungen, das gilt sowohl für die sozialen Bedingungen (z.B. den Erziehungsstil der Eltern oder die Lernprozesse in der Schule) als auch für die physisch-materiellen Bedingungen (z.B. Spielzeug oder Wohnhäuser). Die Sozialisation ist in konkrete Lebenswelten eingebettet, die ebenfalls gesellschaftlich und geschichtlich bestimmt sind. Sozialisationsinhalte (Erfahrungen, Selbstverständlichkeiten) werden den Individuen über Institutionen / soziale Gruppen vermittelt. Dies können die sozialen Netzwerke von Familie und Nachbarschaft sein, wie auch die spezifischen Sozialisationsinstanzen Schule und Kindergarten und weiterhin soziale Organisationen, zu denen auch die Medien gehören. Da jeder Einzelne sich in verschiedensten Institutionen / sozialen Gruppen befindet, läuft die Persönlichkeitsgenese im Sozialisationsprozess gleichermaßen auf Individualisierung und Vergesellschaftung hinaus.

Innerhalb des Sozialisationsprozesses wird bei den Heranwachsenden von Menschen ausgegangen, die aktiv-gestaltend auf ihn einwirken. "Menschen sind nicht Opfer ihrer Sozialisation" (8). Der Heranwachsende kann sich

Inhalte aneignen, aber auch ebenso verweigern und sich andere Inhalte und Ziele setzen. Kinder werden nicht einseitig beeinflusst. Sie werden vielmehr von der gesellschaftlich produzierten Umwelt geformt, die sie durch ihre aktive Gestaltung ebenso selbst formen (9). Auch die mediale Sozialisation "findet demnach statt und ist nur erklärbar im historisch-gesellschaftlichen Kontext unter Einbezug der individuellen Adaptation und Variation dieses Kontextes. Mit anderen Worten stehen Medien, Gesellschaft und Individuum in einem Wechselverhältnis, in welchem jeder Faktor den anderen beeinflusst" (10).

Die Mediensozialisationsforschung beschäftigt sich mit medialen Auswirkungen auf den Prozess des Aufwachsens, auf individuelle Veränderungen und auf die Persönlichkeitsgenese. Medien werden in dieser Perspektive als zusätzliche Sozialisationsagenten angesehen, über die Wissen, Orientierungen, Einstellungen, Urteile und zu einem gewissen Grad auch Verhalten vermittelt werden. Kinder gewinnen heute Informationen über die Wirklichkeit zu großen Teilen über die Medien, vor allem über das ihnen leicht zugängliche Fernsehen. Die Erfahrungen, die sie im Laufe des Älterwerdens sammeln, setzen sich demnach stärker aus einer Kombination von medialen und nichtmedialen Eindrücken zusammen, die so ihre Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen.

Entlang der allgemeinen Sozialisationsperspektive in der Kinder- und Jugendforschung wird im Verständnis von Mediensozialisation der Tatsache Rechnung getragen, dass Kinder und Jugendliche aktiv ihre Lebensphase gestalten. Indem das Subjekt sich aktiv handelnd mit seiner Umwelt auseinandersetzt und diese gleichsam verändert, setzt es sich auch mit den Medien (als Teil der Umwelt) "sinnverstehend (...) auseinander mit der Möglichkeit, einen identitätsstiftenden Gewinn aus dieser Beschäftigung mit sich am gesellschaftlichen Anderen zu ziehen" (11). Medienrezeption wird aus dieser Sicht als soziales Handeln aufgefasst, bei dem Beziehungen definiert werden, an der eigenen Identität gearbeitet und Wissen erworben wird.

Das Verständnis von Mediensozialisation im traditionellen Sinn der Wirkungsforschung stellt die Medien ins Zentrum der Betrachtung und thematisiert die Auswirkungen der Massenkommunikation auf Kinder als Sozialisationsbeitrag (Sozialisation durch Massenkommunikation). Das neue Verständnis betont hingegen das aktive Hineinwachsen in die Medien- und Kommunikationswelt, bei der Heranwachsende lernen müssen, sinnvoll, vernünftig und kreativ mit Medien umzugehen (Sozialisation zur Massenkommunikation). Innerhalb des Prozesses der Sozialisation zur Massenkommunikation erwerben die Heranwachsenden Medienkompetenz, die sowohl medien- und kommunikationsbezogene Dekodierfertigkeiten beinhaltet als auch die Ausbildung von bestimmten Funktionserwartungen an einzelne Medien. Sozialisationseffekte sind in einer solchen rezipientenorientierten Sicht das Resultat der Medienzuwendung und ihrer vorauslaufenden Bedingungen.

Kinder wenden sich den Medien unter bestimmten inneren und äußeren Bedingungen zu. Die inneren Bedingungen sind einerseits bestimmt durch kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten, andererseits durch bedürfnis- und themengeleitete Aspekte. Diese Entwicklungsprozesse laufen unter spezifischen äußeren Bedingungen ab, zu denen u. a. soziale Räume und Beziehun-

gen zählen, z.B. Familie, Peers, Kindergarten, Schule und diverse Freizeiteinrichtungen. Die Umgangsweise und das Verstehen verschiedener Medienangebote läuft vor diesem Hintergrund ab, ist also entwicklungsbedingt sowie bedürfnisbezogen und findet in situativ übergeordneten sozialen Zusammenhängen statt.

2.2.1 Mediennutzung als bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung

Kinder haben entsprechend ihrer Lebenssituation eigene Wünsche und Bedürfnisse, die sie u. a. durch Mediennutzung zu befriedigen suchen. Die Auswahl von Programmangeboten geschieht vor dem Hintergrund solcher Bedürfnisse und handlungsleitender Themen. Mit dem Medienkonsum können angenehme Empfindungen erreicht werden, sofern die Befriedigung von Bedürfnissen und die Bearbeitung von Themen erfolgreich ist. Eine Bedürfnisbefriedigung durch Medien kann direkt, z.B. durch das Arrangement der Rezeptionssituation geschehen. Dem Bedürfnis nach Kontakt könnte dann eine gemeinsame Medienrezeption direkte Befriedigung verschaffen. Darüber hinaus ist es auch möglich, eine Bedürfnisbefriedigung zu funktionalisieren, z.B. indem man sich besondere Kenntnisse zu einzelnen Medien aneignet. Schließlich kann eine Bedürfnisbefriedigung auch über die Identifikation mit Medienfiguren geschehen, indem an der Bedürfnisbefriedigung der Medienfiguren Anteil genommen wird.

Mediennutzung kann ebenso Bedürfnisse anregen. Hierbei sind die Assoziationen wichtig, die mit dem angeregten Bedürfnis gekoppelt sind. Je nachdem ob es aufgrund von Vorerfahrungen als befriedigend oder frustrierend erlebt wird, können sich auch entsprechend angenehme oder unangenehme Gefühle bei der Rezeption einstellen.

Mikos (1997) betont, dass über Medien selten physische Bedürfnisse befriedigt oder angeregt werden, obwohl sie auch manchmal als Einschlafhilfen dienen oder Nahrungsaufnahmen anregen, z.B. indem der Protagonist im Film Essen zu sich nimmt. Generell sind es eher psychische Bedürfnisse, die sich in der Mediennutzung niederschlagen. Für Kinder können vier Bedürfnisgruppen psychischer Art unterschieden werden (12):

1. Bedürfnis nach Sinneserregung und Erkundung der Umwelt: Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sinnesreizen der Medien kann möglicherweise schon als angenehm empfunden werden.

2. Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung: Im Kern sind hiermit Bedürfnisse nach Schutz, Geborgenheit, Stabilität, Ordnung, Struktur und Grenzen gemeint. So können beispielsweise Fernsehserien mit ihrem immer wiederkehrenden Grundmustern Orientierungen vermitteln, sowohl Verhaltensorientierungen als auch zeitliche Orientierungen im Tagesrhythmus. Sicherheit kann vermittelt werden, wenn Medienfiguren gefährliche Situationen überwinden, die beim Zuschauer angenehme Gefühle auslösen können oder sie wird wiederum direkt vermittelt, wenn die Medienrezeption im geselligen Kreis stattfindet.

3. Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe: Eine Befriedigung kann über die Identifikation mit Medienfiguren geschehen, wenn z.B. der Zuschauer die dem Hauptdar-

steller entgegengebrachte Zuneigung anteilsmäßig auf sich überträgt und als angenehm erfährt. Aber auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe der Alltagswelt kann durch das Wissen und die Kenntnisse über spezifische Medien gefestigt werden, sofern diese Gruppe das als relevant empfindet.

4. Bedürfnis nach Achtung und Geltung: Diese Bedürfnisgruppe kann mit Wünschen nach Stärke, Leistung, Anforderungsbewältigung, Fähigkeiten, Anerkennung, Status, Wertschätzung umschrieben werden. Eine Bedürfnisbefriedigung über Medien kann sich wiederum über die Identifikation mit Medienfiguren einstellen, wenn man z.B. Anteil an der Bewunderung nimmt, die dieser erfährt. Auch innerhalb einer Gruppe kann einem Achtung zuteil werden, wenn man beispielsweise neueste Medienangebote kennt.

Die Zuwendung zu und Auseinandersetzung mit Medienangeboten erfolgt wie bei Erwachsenen auch bei Kindern thematisch voreingenommen. Je nachdem welche Themen für Kinder relevant sind, selektieren sie Medienangebote aus oder beziehen sie mit ein. Wird während der Medienrezeption ein für Kinder handlungsleitendes Thema angedeutet, erhöht sich deren Aufmerksamkeit auf den Medieninhalt. Damit ist auch eine Verarbeitung des Inhalts auf tieferer Ebene verbunden. Nebensächliche Informationen werden nur oberflächlich wahrgenommen und verarbeitet. In den meisten Fällen achten Zuschauer dann auf formale Aspekte des Medienangebotes.

Neben den Bedürfnissen und handlungsleitenden Themen bestimmt auch maßgeblich der sozial-kognitive Entwicklungsstand der Kinder, welchen Medieninhalten und -angeboten sie sich letztlich zuwenden und wie sie diese verarbeiten.

Um an Interaktion und Kommunikation teilzuhaben, muss die Fähigkeit zur sozialen Kognition bzw. Perspektivenkoordination ausgebildet werden. Gemeint ist die Fähigkeit, andere Personen, ihr Denken und Handeln sowie Strukturen sozialer Beziehungen zu verstehen. Diese Fähigkeit bildet sich ab ca. vier Jahren heraus und differenziert sich von dem Zeitpunkt immer weiter aus. Für die Medienzuwendung sind in dieser Hinsicht die Zahl der erwogenen Handlungsmöglichkeiten, die herangezogenen Kriterien für die Beurteilung einer Handlungsmöglichkeit sowie die Auseinandersetzung mit den Kriterien und deren Reflexion kennzeichnend.

Die Stufen der sozialen Perspektivenkoordination bilden die Basis für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins. Merkmale für die unterschiedlichen Niveaus sind dabei, inwieweit neben der eigenen Perspektive auch Überlegungen zu der Perspektive anderer getroffen werden, inwieweit Verantwortung für das gemeinsame Zusammenleben übernommen wird und welche Auffassung von gerechtem Handeln vertreten wird.

Sutter (1999) formuliert in Anlehnung an Selmann, Kohlberg, Piaget und Habermas eine systematische Stufeneinteilung für das Medienhandeln.

Stufen der sozialen Perspektivenkoordination		*Stufen des moralischen Urteils*	
Stufe 0 (ab 4 J.) undifferenziert	Physische Unterscheidung von Personen; Zentrierung auf eine Handlungsperspektive		
Stufe 1 (ab 5 J.) differenziert	Intentionalität von Personen und Handlungen; subjektives Verständnis sozialer Beziehungen	Stufe 1 heteronom	Orientierung an Autorität; Vermeidung von Strafe
Stufe 2 (ab 7 J.) reziprok	Zweiseitige Reziprozität von Beziehungen; relatives Verhältnis von Perspektiven	Stufe 2 instrumenteller Ausgleich	Wechselseitiger Ausgleich konkreter Interessen
Stufe 3 (ab 10 J.) gegenseitig	Beobachtung der Reziprozität von Beziehungen; Koordination von Perspektiven	Stufe 3 autonom/ konventionell	Orientierung an sozialen Normen

Abb. 1: Stufen der Perspektivenkoordination und der moralischen Entwicklung für den Entwicklungszeitraum von drei bis zehn Jahren (Sutter 1999, S. 75)

Die sozialkognitive Entwicklung stellt hierbei eine Grundqualifikation für den Umgang mit Medienangeboten dar. Die altersmäßige Einteilung beansprucht keine strenge Geltung, sondern markiert fließende Altersgrenzen.

In der anfänglichen *Stufe der undifferenzierten Perspektivenkoordination* ist das Kind auf die eigene Handlungsperspektive konzentriert und unterstellt diese auch anderen Personen. Die egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse ist hier noch kennzeichnend. Bei der Medienzuwendung werden Handlungsalternativen zum Medienkonsum gar nicht in Betracht gezogen.

Ab ungefähr fünf Jahren tritt dann die *Stufe der differenzierten Perspektivenkoordination* ein. Hier realisiert das Kind, dass die Handlungsperspektiven anderer sich von der eigenen unterscheiden können. Jedoch herrscht weiterhin ein subjektives Verständnis sozialer Beziehungen vor. Die unterschiedlichen Handlungsperspektiven können nicht gleichzeitig betrachtet werden, sondern nur aus der Perspektive eines Beteiligten. Analog dazu bildet sich die erste Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit aus, in der sich an Autoritäten und an der Vermeidung von Strafe orientiert wird. Auf dieser Stufe werden alternative Handlungsmöglichkeiten zwar in den Blick genommen, diese jedoch pauschal und isoliert bewertet. In Bezug auf die Mediennutzung bedeutet das, dass man in der Lage ist, Alternativen zu bedenken, diese jedoch vorwiegend im Hinblick auf die eigene Bedürfnisbefriedigung bewertet.

Ungefähr ab dem Grundschulalter kommt die *Stufe der reziproken Perspektivenkoordination* zum Tragen. Das Kind kann sich und den eigenen Standpunkt aus der Perspektive von anderen betrachten. Die zweite Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit beschreibt den Ausgleich von Interessen unter instrumentellen Aspekten. Bezugspunkt bilden dabei jedoch nur die konkreten Interessen. So orientiert sich das Kind an den Erwartungen von Bezugspersonen und Bezugsgruppen. Die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten werden hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile beurteilt. Die Vorteile sind dabei jedoch handlungsleitend.

Beim Übergang in die weiterführende Schule beginnt die *Stufe der sozialen Perspektivenkoordination*. Auf dieser Ebene können unterschiedliche Standpunkte mehrerer Personen gleichzeitig betrachtet und miteinander verknüpft werden. Diese können nach einem übergeordneten Gesichtspunkt jenseits der verschiedenen Standpunkte reflektiert werden. Auf der dritten Stufe der Moral wird nach sozialen Normen geurteilt, die eine Einschätzung und Gewichtung unterschiedlicher personaler Ansprüche erlaubt. Die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten werden nach mehreren Kriterien systematisch beurteilt. Je nachdem welches der Kriterien vorrangig ist, wird die Entscheidung getroffen, z.B. für eine bestimmte Programmsparte. Der Mediennutzer ist in der Lage, Kriterien für seine Wahl zu benennen und die Mediennutzung zu beurteilen.

Mit dem Übergang ins Jugendalter (ab ca. elf / zwölf Jahren) werden nach und nach soziale Werte und Normen von Gruppen und schließlich der gesellschaftliche Grundkonsens bei der Perspektivenkoordination und der moralischen Urteilsfähigkeit einbezogen. Bei unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten werden die Prioritäten zwischen verschiedensten Kriterien mehr und mehr reflektiert. Die Orientierungen erfolgen dabei sowohl an der individuellen Situation als auch an Prinzipien des Gemeinwesens.

Für das Verstehen und Beurteilen von Medien und Medieninhalten stellen die in den einzelnen Stufen ausgebildeten kognitiven, sozialen und moralischen Fähigkeiten die maßgebliche Basis dar. Sie "bilden das Einfallstor, durch das die Medienangebote passieren müssen" (13). Medienangebote, die nicht entwicklungsadäquat oder zu komplex sind, werden von den Kindern ignoriert oder auch falsch gedeutet, was unter Umständen auch belastende Konsequenzen für sie haben kann.

2.2.2 Der ökologische Kontext des Medienhandelns

Um den Stellenwert von Medien im Sozialisationsprozess einschätzen zu können, soll eine medientheoretische Perspektive vorgestellt werden, die Medienrezeption und -handeln in einen ganzheitlichen Kontext kindlicher Lebenswelten einbettet. Dieser medienökologische Ansatz (14) berücksichtigt die Klärung und Darstellung des Zusammenspiels von Medien und sozialer Umwelt. Die medienökologische Variante basiert auf dem sozialökologischen Ansatz (15). Kernaussage ist, dass der Mensch nicht isoliert von seiner ihn umgebenden sozialen Umwelt gesehen werden darf. Dementsprechend wird die wichtige Bedeutung von sozialen Räumen innerhalb des Sozialisationsprozesses hervorgehoben. Diese sozialen Räume sind in sich nicht geschlossen, sondern zu allen Seiten hin offen. Eine sozialisatorische Bedeutung erlangen sie nur durch ihre vernetzte und wechselwirkende Struktur im Zusammenhang mit dem subjektiven Aneignen und Erleben des Einzelnen.

Der sozialökologische Ansatz beschreibt die Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen altersabhängig in einem Modell von vier sich ausweitenden sozialökologischen Zonen:

Ökologisches Zentrum: Damit ist der unmittelbare, alltägliche Umraum gemeint, mit dem man von Geburt an konfrontiert ist. Dies ist die Familie, das Zuhause.

Ökologischer Nahraum: Der Nahraum ist die unspezifizierte Umgebung des ökologischen Zentrums, die Nachbarschaft, das Viertel, der Stadtteil, also allgemein die Wohnumgebung. Hier werden erste Außenkontakte geknüpft. Kinder lernen Spielkameraden kennen und kommen mit funktionsbestimmten Einrichtungen der Wohnumgebung in Kontakt, wie z.B. Einkaufsläden, Kinderzentren, Spielplätzen usw.).

Ökologische Ausschnitte: Diese Zone stellt sich unzusammenhängender dar als die ersten beiden Zonen. Sie ist durch funktionsspezifische und zweckbestimmte Bereiche und Beziehungen bestimmt. Die Schule zählt hierbei zu einem der wichtigsten Bereiche. Das Kind lernt hier, gewissen Rollenanforderungen zu entsprechen und die Orte so zu nutzen, dass das Verhalten mit deren jeweiligen Zwecken konform geht. So wird das Einkaufszentrum zum Einkaufen betreten oder die Schule zum organisierten Lernen.

Ökologische Peripherie: Das ist die Zone der gelegentlichen Kontakte. Aktivitäten heben sich hier aus dem routinisierten Alltag heraus. Beispiele sind Urlaub, Besuch eines Kinos oder auch entferntere Einkaufsmöglichkeiten, die nur zu unregelmäßigen Terminen genutzt werden.

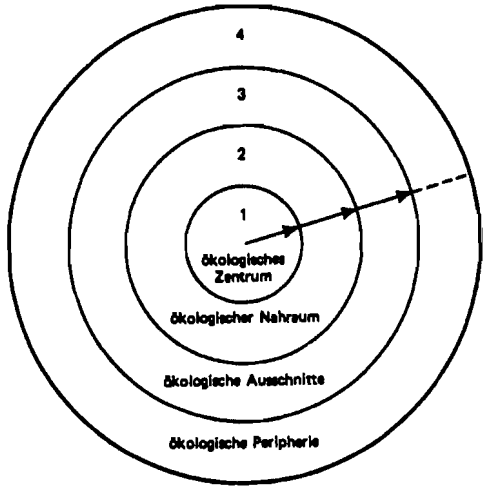


Abb. 2: Schematische Darstellung der vier ökologischen Zonen (Baacke 1994, S. 76)

Das handlungskreistypologische Modell geht von Zonen aus, die sich mit wachsendem Alter ausweiten. Die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern bezüglich des räumlichen Aufwachsens entspricht in erster Linie den ersten drei Zonen. Als Kleinkinder zunächst auf das ökologische Zentrum beschränkt, dehnen sie nach und nach ihren Aktionsradius aus. Sie lernen das Wohnviertel kennen, den nahegelegenen Spielplatz und knüpfen erste außenstehende Kontakte. Spätestens mit dem Schuleintritt werden sie in die ökologischen Ausschnitte eingeführt. Zu einem gewissen Grad ist für Kinder auch die ökologische Peripherie relevant, die jedoch meistens unter dem Einfluss des ökologischen Zentrums steht. Aufgrund ihrer geringen eigenständigen Mobilität ist ein dortiger Aufenthalt fast nur in Begleitung der Eltern möglich.

Mit dem Wachsen der Welt orientieren sich Kinder nicht mehr ausschließlich an der Familie. Durch Freunde und Schule werden auch andere Orientierungen relevant, die vielleicht weniger mit denen aus dem Elternhaus korrespondieren. Den Kindern eröffnen sich neue Erfahrungen, und sie lernen andere Meinungen und Ansichten kennen. Die einzelnen Zonen sind untereinander von großer Durchlässigkeit geprägt. So lassen sich gewisse kindliche Aktivitäten in allen Zonen verwirklichen, z.B. das Spiel. Andere Aktivitäten sind ausschließlich an gewisse Zonen gebunden. Insgesamt gilt für das sozialökologische Modell, dass die Entwicklung eines Kindes mehr gefördert wird, wenn die einzelnen Zonen möglichst viel Bewegung, Kommunikation und Handlungsmöglichkeiten anbieten. Dabei gilt immer, dass sich individuelles Wachstum und die Expansion des Erlebnis- und Handlungsraumes entsprechen sollten. Ein frühes Herauswachsen aus einer Zone entspricht nicht unbedingt immer dem individuellen Entwicklungsstand eines Kindes.

Übertragen auf Medien gibt der sozialökologische Ansatz einige stichhaltige Erklärungen zum Stellenwert der Medien im Sozialisationsprozess. Seine Spezifizierung als medienökologischer Ansatz weist darauf hin, dass nicht einzelne Medien sozialisationsrelevant sind, sondern die Vielfalt des gesamten Medienangebotes im Zusammenspiel mit den weiteren lebensweltlichen Kontexten von Familie, Schule, Freundeskreis usw. So gilt es, Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge innerhalb konkreter *Medienumgebungen* bzw. *Medienwelten* zu betrachten. Medienwelten definieren sich durch das "Ineinandergreifen vieler unterschiedlicher Medien innerhalb konkreter Lebenszusammenhänge" (16). Allein der Begriff drückt bereits die Allgegenwart von elektronischen Medien aus. Mit dem Ausdruck "Medienwelt" wird der Tatbestand deutlich, dass Medien heute nicht mehr nur technische Installationen in Räumen darstellen, sondern sie vielmehr die verschiedenen Lebenswelten der Menschen durchdringen. Das menschliche Handeln geschieht sodann in Wechselwirkung von Mensch, Umwelt und Medien.

Medienwelten besitzen dabei eine andere Qualität als herkömmliche Lebenswelten. Sie stellen kein abgegrenztes 'behavioral setting' dar. Behavioral settings sind räumlich und personell organisierte Umwelten (z.B. Schulen, Kindergärten, Läden, Parks usw.), denen bestimmte Verhaltensregeln und -normen zugrundeliegen. Medien hingegen brechen die bestehenden Grenzen zwischen unterschiedlichen Umwelten auf, indem ihre Inhalte in fast alle Bereiche gleichermaßen eindringen.

Auch kindliche Medienwelten sind nicht nur dem familialen Kontext zuzuordnen. Zwar machen Kinder mediensozialisatorische Erfahrungen überwiegend im ökologischen Zentrum, mit Erreichen der allgemeinen Schulpflicht werden jedoch auch andere, nicht-familiale Erfahrungen relevant.

Kommunikation in lokalen Feldern ist zunehmend geprägt durch kommerzielle Einrichtungen der Freizeitindustrie, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (verbandlich wie auch offen) sowie durch Schulen, kirchliche Einrichtungen usw. Hinzu kommen eine Fülle von nichtorganisierten, spontanen Kommunikationsbeziehungen. Diese derartige Freizeit ist nicht medienlos. An fast jedem Ort ist ein medialer Hintergrund zu beobachten, sei es die Musikbeschallung in Kaufhäusern und auf dem Weg zur Schule durch Walkman oder der Gameboy, der in Bussen und bei Wartezeiten zum Einsatz

kommt. In unserem multimedialen Zeitalter wird Wirklichkeit immer weniger durch direkte soziale Interaktion, sondern vermehrt medienvermittelt in unterschiedlichen Umgebungen hergestellt.

Eine Analyse von Medienwelten muss dementsprechend drei Aspekte berücksichtigen (17):

1. Den konkreten Lebenszusammenhang, d.h. die vielfältigen Sozialräume, die Kinder und Jugendliche betreten und die in Wechselwirkung zueinander stehen (Familie, Schule, Straßensozialisation, Vereine, Verbände, Konsumbereiche etc.)
2. Die subjektive Einschätzung der Situation, d.h. Meinungen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen bezüglich der Aufenthaltsorte, an denen Medien von ihnen genutzt werden, und ihrer subjektiven Erwartungshaltung an die Mediennutzung.
3. Die Medienumgebungen, die in zentriert und unzentriert zu unterscheiden sind. Zentrierte Medienumgebungen sind z.B. die Spielhalle, das Kino, deren Funktionen durch die Mediennutzung bestimmt sind. Unzentrierte Medienumgebungen sind solche, wo Medien vorhanden sind, aber der Gebrauch und die Nutzung von ihnen nicht im Zentrum stehen (z.B. das Kaufhaus und mediendurchwirkte Straßen und Plätze).

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem sozial- bzw. medienökologischen Modell müssen in die Konzeption von Projekten der kulturellen Kinderfilmarbeit eingehen. Mediensozialisation, Mediennutzung und Ausbildung von Medienkompetenz sind in den gesamten Kontext der kindlichen Lebenssituation und aller von ihnen genutzten Medien zu stellen.

2.2.3 Filme als Sozialisationsinstanz

Auf der bis hierhin beschriebenen Basis kann festgestellt werden, dass Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung einen sich nach und nach ändernden Umgang mit Medien entwickeln und dies im Kontext der jeweils ausgebildeten sozialkognitiven und ökologischen Strukturen. Der Umgang mit Medien kann beschrieben werden als eine Motivation etwas zu tun, die sich in Wechselwirkung von einzelnen Bedürfnissen in einer konkreten Situation entwickelt. Das sozialkognitive Niveau bestimmt dann, ob das Individuum seiner Motivation auch andere Handlungsmöglichkeiten gegenüberstellt und nach welchen Kriterien es diese dann bewertet und letztlich auswählt und verarbeitet. Die Folgen des Handelns bzw. Medienhandelns und deren gedankliche Verarbeitung spielen für das weitere Verhalten eine Rolle.

Die Art und Weise, in der Medien vor dem oben beschriebenen Hintergrund als Sozialisationsinstanz betrachtet werden können, soll am Beispiel Film näher erläutert werden.

Über die Rezeption und Aneignung von Filmen wird Wissen von Erzähl- und Darstellungsweisen des Mediums vermittelt. Daraus entwickeln sich spezifische Filmkompetenzen. Im Verlauf der Filmsozialisation bilden Kinder kognitive Schemata und mentale Modelle aus, die Genrewissen, Dramaturgiewissen und Wissen über ästhetische Mittel verbinden. Die Schemata und Modelle werden bei der Filmrezeption aktiviert und mit faktischem Wissen um einzelne Filme kombiniert (z.B. Dauer eines Films). Dadurch wird dem Zuschauer die Planung seines Medienhandelns ermöglicht, die sich nicht nur auf

die Rezeption des Filmtextes beschränkt, sondern auch alternative Tätigkeiten zur Rezeption beinhaltet. Wer z.B. um schlechte Träume nach einem Horrorfilm Bescheid weiß, wird sich einen solchen nicht kurz vor dem Schlafengehen anschauen. Wer das Bedürfnis nach Unterhaltung hat, erkennt sehr schnell, ob der Film zu einer Befriedigung geeignet ist.

Weiterhin können Filme einen Beitrag zur Identitätsarbeit von Kindern leisten. Sie stellen vielfältiges Material bereit, mit denen Heranwachsende die eigene Identität im Rahmen gesellschaftlicher Beziehungen verorten können. Das Material scheint dabei gleichsam gemeinsame Erfahrungen von Individuen zu ermöglichen, die wesentlich für die Konstitution der Identität sind. In einer pluralisierten Gesellschaft sind gemeinsame Erfahrungen immer weniger in realen sozialen Bezügen herzustellen.

Über das Filmhandeln kann die Möglichkeit zum Probehandeln in situativen Kontexten eröffnet werden. Dieses soziale Handeln hat dabei die Qualität einer para-sozialen Interaktion, das heißt, es verwirklicht sich nicht im 'face-to-face'-Kontakt. Die Rezipienten treten auf indirekte Weise in Beziehung zu den Filminhalten und Protagonisten. Durch para-soziale Interaktionen werden Kindern verschiedene Handlungs- und Rollenmodelle zur Orientierung und zur Reflexion der eigenen Situation eröffnet. Gegenüber der zwischenmenschlichen Interaktion ist für die para-soziale Interaktion jedoch die Entlastung vom Handlungsdruck kennzeichnend.

Der Zuschauer kann und muss sich dem Filmdarsteller nicht präsentieren und erfährt von ihm auch keine Rückmeldungen. Entgegnungen oder Anerkennungen werden ihm jedoch durch seine teilnehmende und gleichzeitig distanzierende Rollenübernahme des Protagonisten ermöglicht. Die Anerkennung, die dem Protagonisten im Film zuteil wird, wird dann anteilsmäßig auch vom Zuschauer erlebt.

Der Zuschauer zieht so aus der Filmrezeption Gewinne für die eigene Identität. Er lernt soziale Spielregeln kennen, kann neue Handlungsmöglichkeiten entdecken und stellvertretend mit dem Protagonisten an Handlungen teilhaben, die ihm in der realen Umwelt nicht möglich wären.

2.3 Die Medien der Kinder

Der Zusammenhang zwischen Medien und lebensweltlichen Kontexten sowie deren zunehmende Bedeutung bei der Lebensgestaltung verdeutlicht sich im medialen Nutzungsverhalten der Kinder. In Umfragen zur Mediennutzung bestätigt sich die Tatsache einer breitgestreuten An- und Verwendung von Medien aller Art. Kinder spezialisieren sich nicht auf ein Medium, sondern nutzen das gesamte ihnen zur Verfügung stehende Medienensemble, wobei sie einzelnen Medien auch bestimmte subjektive Funktionen zuordnen.

2.3.1 Verbreitung und Nutzung von Medien

In den letzten Jahren haben sich nicht nur die Medienangebote vermehrt, sondern auch die Medienausstattung. Kindern ist heute eine reichhaltige Ausstattung mit Medien gewährleistet. Diese ist ihnen zum größten Teil

innerhalb der Familienhaushalte zugänglich. Aber auch der Eigenbesitz von Mediengeräten ist angestiegen. Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass alle Mediengeräte der Familien auch von den Kindern genutzt werden oder genutzt werden dürfen, jedoch ist mit der gestiegenen Geräteausstattung in Familienhaushalten die prinzipielle Möglichkeit zu einer Verwendung gegeben.

Nach der Studie KIM 99 (18), in der 1058 Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren berücksichtigt wurden, ist mindestens ein Fernseher in nahezu allen deutschen Haushalten mit Kindern verfügbar (99%). Die audiovisuellen Medien haben generell einen hohen Stellenwert. Neben dem Fernseher sind 92% mit einem Videorecorder ausgestattet und 48% verfügen über eine eigene Videokamera bzw. einen eigenen Camcorder. Videospielgeräte gibt es in 44% der Haushalte.

Auch die auditiven Medien haben ihre Reichweite ausgebaut. 100% verfügen über ein Radiogerät. Die HIFI- Stereoanlagen / Kompaktanlagen / DAB-Empfänger sind in 88% der Haushalte vertreten. Ergänzt werden diese noch durch CD-Player mit 72% sowie durch tragbare Tonträger (Walkman, Mini Radio, Discman, Mini Disc) mit insgesamt 69%.

Bezogen auf die Multimedia-Ausstattung ist festzustellen, dass knapp die Hälfte über einen Computer verfügt (47%). Lediglich 8% besitzen einen Online-Anschluss. Gerade in diesem Bereich ist jedoch für zukünftige Untersuchungen ein steigender Trend zu erwarten, da die Bedeutung dieser Informations- und Kommunikationstechnologien für die menschliche Kommunikation mehr und mehr wächst.

Der Eigenbesitz an Mediengeräten hat bei Kindern bis 1999 ebenfalls zugenommen. Über die Befragung der Mütter zeigt sich, dass Kinder gerade über Hörmedien eigenverantwortlich verfügen können. So besitzen 54% einen Walkman / Discman und 41% ein tragbares Radiogerät. Jeder dritte Sechs- bis Dreizehnjährige hat ein eigenes Fernsehgerät (29%), ähnlich dem Eigenbesitz von Stereoanlagen (28%), Videospielgeräten (28%) und CD-Playern (26%). Computer (11%) und Videorecorder (10%) besitzen vergleichsweise weniger Kinder. Maßgeblich beim eigenen Gerätebesitz von Kindern ist die altersmäßige Entwicklung. Mit wachsendem Alter steigt auch die Ausstattungsrate.

Freizeitaktivitäten und Medien

Zu der häuslichen Mediennutzung kommt die prinzipiell gewachsene Möglichkeit hinzu, Medien außer Haus und gemeinsam mit Freunden zu nutzen. Kinder, die sich gemäß dem sozialökologischen Modell im ökologischen Nahraum und dann verstärkt in den ökologischen Ausschnitten aufhalten, verbringen diese Zeit nicht medienlos, d.h. auch sie werden nicht mehr nur im familialen Kontext mediensozialisiert.

Nach Feierabend/ Klingler (1999) weisen Kinder ein vielfältiges Freizeitverhalten vor. Am häufigsten wurden Hausaufgaben machen / Lernen (81%), Fernsehen (73%), Spielen (64%) und Freunde treffen (54%) genannt. Weitere alltägliche Freizeitaktivitäten sind Radio hören (30%), Kassetten / CD's / Schallplatten hören und sich mit einem Tier beschäftigen (mit je 28%).

Die Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit stellen sich - mit einigen Ausnahmen - ähnlich dar. Demnach treffen sich 42% der Kinder am liebsten mit ihren Freunden. Gefolgt wird diese Aktivität von Fernsehen (37%) und Spielen (35%). Die rein medialen Freizeitaktivitäten nehmen bei Kindern also nicht den höchsten und auch nicht den ausschließlichen Stellenwert ein. Kinobesuch geben beispielsweise nur 2% als Lieblingsbeschäftigung an.

Es bleibt festzuhalten: Kindern steht sowohl zu Hause als auch in der Freizeit ein reichhaltig ausgestattetes Medienangebot zur Verfügung, so dass es angebracht zu sein scheint, nicht mehr nur von einzelnen Medien zu sprechen, sondern von einem gesamten Medienensemble, mit dem Kinder heute konfrontiert sind. Kinder sind nicht nur Fernsehzuschauer, sondern zeigen an allen ihnen zur Verfügung stehenden Medien Interesse.

Solange das Kind im ökologischen Zentrum verweilt, vollzieht es automatisch den familiären Medienkonsum mit. Mit dem Älterwerden und der Erweiterung auf den ökologischen Nahraum und die ökologischen Ausschnitte - den ersten Ablösungsprozessen von der Familie - spielen für sie vermehrt "eigene" Medien eine Rolle.

2.3.2 Die Rolle von Kino und Film im Medienensemble

Das Kino scheint bei Kindern eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Mit einem Kinobesuch verbinden sie hauptsächlich Spannung und Unterhaltung. "Kinder sind keine Cineasten!" (19). Zusammen mit der geringen Präferenz des Kinos bei Freizeitbeschäftigungen (2%) spielt das Medium Kino eine Ausnahme im Mediengebrauch. Quantitative Untersuchungen über Kinobesucher lassen vielfach die Altersgruppe der Kinder bis zu 13 Jahren vermissen. Die meisten erfassen das Kinoverhalten erst von Jugendlichen ab 14 Jahren, wie z.B. die jährlich erscheinenden Basisdaten zur Mediensituation in Deutschland (vgl. Media Perspektiven 1999). Auch die Daten der Filmförderungsanstalten (FFA-Statistiken) erfassen erst die Zielgruppe ab zehn Jahren (20). In einer 1992 durchgeführten Befragung zum Kinoverhalten von Kindern ab zehn Jahren gaben lediglich 28% in der Altersgruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen an, zwölfmal jährlich und häufiger ins Kino zu gehen (21). Der geringen Nutzung des Kinos durch Kinder steht eine erhöhte Nutzung des Kinos durch Jugendliche gegenüber. Schon in der Gruppe der 14- bis 15-Jährigen steigert sich die Quote auf 42%.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das Kino seit seiner Glanzzeit in den 50er Jahren viele Einbußen hinnehmen musste. Es steht in Konkurrenz zum Fernsehen und seit Mitte der 80er Jahre auch zu Video. In jüngster Zeit gesellen sich zunehmend neue digitale Technikentwicklungen hinzu, die sich für den Hausgebrauch etablieren, z.B. DVD- Systeme (Digital Versatile Disc). Hinzu kommt auch eine Vielzahl von nichtmedialen Freizeitangeboten. Entsprechend dieser breiten Medien- und Freizeitalternativen sank ganz allgemein die Zahl der Kinobesuche und analog dazu auch die Zahl der Filmtheater. Im Spitzenjahr 1956 gab es insgesamt 818 Millionen Filmbesuche. Bis 1975 sank die Zahl auf 128 Millionen. Eine kurze Phase der Aufwärtsentwicklung ab 1976 ist mit dem Aufkommen der Videotechnik nach 1980 wieder abgebrochen. Seit Mitte der 80er Jahre pendelt sich die Anzahl

der Filmbesuche zwischen 104 Millionen und 121 Millionen im Jahr ein, wobei es einige kleine Aufschwünge und Rückgänge gab (22).

Ein etwas anderes Bild zeichnet sich ab, wenn man die Bedeutung von Filmen für Kinder generell betrachtet. In der Studie KIM 99 wurden Kinder ebenso nach ihren genutzten und präferierten Genres im Fernsehen und auf Video befragt. Bei der Mediennutzung belegt das Fernsehen den ersten Platz. Neben fernsehtypischen Genres, wie z.B. Sendungen für Kinder, tägliche Serien, Werbung, Show- und Quizsendungen, Talkshows usw. nehmen Filme einen großen Stellenwert ein. So sehen 70% der Kinder fast täglich einen Zeichentrickfilm und 41% sehen Filme für die ganze Familie, wobei letzterer nicht spezifisch differenziert ist. Auch Krimis, Science-fiction- und Actionfilme werden zu 24%, 21% und 20% von Kindern gesehen. Zu den Lieblingsgenres der Kinder gehört mit 37% der Zeichentrickfilm bzw. die Zeichentrickserie.

Im Rahmen der kindlichen Videonutzung lässt sich zunächst festhalten, dass 80% bei befragten 844 Kindern, unabhängig von der Nutzungsfrequenz, Videokassetten anschauen. 6% geben an, dies täglich bzw. fast jeden Tag zu tun und 39% schauen sich ein- bzw. mehrmals pro Woche Videos an. Das bevorzugte Genre der Kinder ist wie beim Fernsehen der Zeichentrickfilm mit 49%. Lustige Filme / Unterhaltungsfilme und Filme mit Tieren belegen mit je 20% den zweiten Rang. Es folgen mit 18% Abenteuer / Action und mit 10% Märchen / Sagen.

Dass Kinder weniger ins Kino gehen ist also nicht auf ein generelles Desinteresse an Filmen zurückzuführen. Diese spielen bei Kindern eine große Rolle, werden jedoch größtenteils über die ihnen einfacher zugänglichen Medien Fernsehen und Video konsumiert. Die Randbedeutung des Kinos in dieser Altersgruppe kann ebenso wenig an einer geringeren Attraktivität des Freizeitortes festgemacht werden als eher an den heutigen filmwirtschaftlichen Strukturen und den Mangelerscheinungen in der Infrastruktur. Diesbezüglich seien einige mögliche Gründe benannt:

* Programmgestaltung der Kinos orientiert sich zuwenig an den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen
* Kinosterben: Verschwinden der Stadtteilkinos
* Ansiedelung von Kinos außerhalb der unmittelbaren Lebensumgebung
* Hohe Eintrittspreise
* Unübersichtlichkeit von Großkinocentern

Zumindest was das Programmangebot für Kinder angeht hat sich die Situation aktuell verbessert. Seit den letzten Jahren kann der Kinderfilm wirtschaftliche Erfolge verbuchen. Insbesondere der deutsche Kinderfilm sorgte mit Produktionen wie "Emil und die Detektive" (Franziska Buch, Deutschland 2000), "Der kleine Eisbär" (Piet de Rycker, Thilo Graf Rothkirch, Deutschland 2001) und "Das Sams - Der Film" (Ben Verbong, Deutschland 2001) für eine erfreuliche Bilanz im Programmangebot für Kinder.

Im Hinblick auf die große Bedeutung des Kinos als Medienumgebung im Jugendalter ist es wichtig, bereits im Kindesalter Grundsteine für dieses Interesse zu legen. Nach dem sozialökologischen Modell sind Kinos eher in der

ökologischen Peripherie angesiedelt. In dieser Zone halten sich Kinder wenig auf und können diese selbständig kaum erreichen. Diesbezüglich sind Kinder primär auf die Familie angewiesen, um einen Kinofilm zu sehen.

Aufgabe ist es dann, Kino für Kinder wieder selbständig erfahrbar zu machen. Das bedeutet Kino an Orten zu ermöglichen, wo Kinder sich ohnehin schon aufhalten - in ihrer unmittelbaren Lebensumgebung. Die kulturelle Kinderfilmarbeit bietet dafür seit längerem entsprechende Angebote in Wohnvierteln, in nahegelegenen Häusern der offenen Tür oder leicht erreichbaren Kinos.

3.
Medienkompetenz als Basisqualifikation im Rahmen handlungsorientierter Medienpädagogik

Medienkompetenz ist heute als eine Basisqualifikation anzusehen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In diesem Rahmen wird der Begriff verstanden "als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen" (23).

Im Wesentlichen will dazu eine handlungsorientierte Medienpädagogik beitragen. Das Ziel des Erwerbs von Medienkompetenz hat dabei einen Bedeutungswandel erfahren. Entstanden ist er in einer Zeit, in der die Aufmerksamkeit der gesamten menschlichen Kommunikation galt und somit auch der Kommunikation mit bzw. über Massenmedien. Das Postulat einer kommunikativen Kompetenz (24) der Menschen schließt Medienkompetenz mit ein. In Auseinandersetzung mit den neuen Medien wird der Begriff jedoch häufig verkürzt verwendet. Er fokussiert sich nicht mehr auf die Probleme alltäglicher Kommunikation, sondern hauptsächlich auf die Herausforderungen mit Multimedia, Internet und Cyberspace, vor denen die Menschen stehen. Die handlungsorientierte Medienpädagogik betont entsprechend ihrer theoretischen Anfänge auch maßgeblich die alltagskommunikativen Aspekte, die im vernetzten und digitalen Zeitalter bei der Verwendung des Begriffs Medienkompetenz auf den ersten Blick nicht so offensichtlich als Lernziel erkannt werden.

3.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Die handlungsorientierte Medienpädagogik stellt ein Konzept dar, welches vor ca. 30 Jahren entwickelt und praktisch umgesetzt wurde. Dabei ging es sowohl um die Distanzierung von einer bewahrpädagogischen Medienerziehung (diese sprach den Medien Wirkungen im Sinne eines Reiz-Reaktions-Modells zu und wollte Kinder vor Medien schützen) als auch von einer verkürzt anzusehenden Sicht der Medien und der Mediennutzung als didaktische Unterrichtsmittel. Darüber hinaus wendete sich das handlungsorientierte Konzept auch von den primär kognitiv orientierten ideologiekritischen Ansät-

zen der Medienpädagogik ab, wie sie im Zuge der politischen Aufbruchstimmung Ende der 60er Jahre unter dem Einfluss der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Vertreter u. a. Horkheimer, Adorno, Enzensberger, Habermas) präferiert wurden. Die zentrale Argumentation dieser Richtung bezog sich dabei auf die Kritik an der Kapitalgesellschaft, deren Produktionsbedingungen und Kulturprodukte als bewusstseinsbildend und -manipulierend klassifiziert wurden.

Der Name handlungsorientierte Medienpädagogik ist auch gleichzeitig Programm. Über die handelnde Auseinandersetzung mit Medien soll der Erwerb von kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz gefördert werden. Das theoretische Fundament lieferte insbesondere Baacke (1975).

Wie bereits bei den Überlegungen zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen folgt auch die handlungsorientierte Medienpädagogik dem Menschenbild des interpretativen Paradigmas. Dabei wird der Mensch als "aktiv realitätsverarbeitendes Wesen" (25) verstanden, das über sein soziales Handeln, sei es in unmittelbaren Gruppen, Institutionen oder im gesellschaftlichen Kontext, selbst seine Umwelt und gesellschaftliche Zustände gestaltet. Der Mensch besitzt damit grundsätzlich Handlungsfähigkeit und muss nicht der ihn umgebenden Umweltkonstruktion genügen, sondern kann diese nach eigenen Bestimmungen und Bedürfnissen verändern. Diese potentielle Handlungsfreiheit ist dabei jedoch immer noch eingeschränkt und stößt vor allem bei gesellschaftlich-ökonomischen Interessen an ihre Grenzen. Die Institutionalisierung und Zerlegung der Lebenswelt in einzelne Teilbereiche erschwert und behindert zum Teil die aktive Gestaltung der Umwelt. Insofern steckt in der Betonung der Handlungsfähigkeit auch gleichzeitig ein Zielwert, nämlich die Forderung nach Spielräumen, wo diese Handlungsfähigkeit zum Zuge kommen kann und in Handlungsfreiheit mündet. Heranwachsende verwirklichen im Medienhandeln prinzipiell eigene Bestimmungsmomente und übernehmen nicht bloß die ihnen dargebotenen Medieninhalte im Sinne eines Reiz-Reaktions-Syndroms.

Die medienpädagogische Handlungstheorie (26), basierend auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz (27), formuliert aus handlungstheoretischer Perspektive Leitvorstellungen für medienpädagogisches als auch pädagogisches Handeln. Als Kernaussage lässt sich herausstellen, dass Menschen über eine kommunikative Kompetenz verfügen, die sich sowohl in ihrer Sprachfähigkeit als auch in ihrer Handlungsfähigkeit begründet und somit die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Ausgehend von der Erzieh- und Bildbarkeit des Menschen müssen Bedingungen im Sinne des interpretativen Paradigmas geschaffen werden, die die kommunikative Kompetenz auch zum Einsatz kommen lassen und fördern.

Über die Formulierung einer kommunikativen Kompetenz bzw. Handlungskompetenz hinaus differenziert sich mit der Entwicklung neuer Medientechnologien im speziellen *Medienkompetenz* heraus. Bei der Entwicklung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz wird Medienkompetenz als Begriff zwar nicht explizit erwähnt, muss jedoch mitgedacht werden. Baacke (1975) stellt bei seinen Überlegungen zur Kommunikation intensive Beziehungen zur medialen Massenkommunikation her.

3.1.1 Das Kompetenztheorem

Der Kompetenzbegriff führt auf Überlegungen zu linguistischen Grundannahmen zurück. Angewandt auf Sprache deutet er die Fähigkeit des Sprechers an, "über die Sprachrichtigkeit von Sätzen zu entscheiden (...) und eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen zu produzieren" (28).

Eine derartige Sprachkompetenz ist im Mentalen verankert und wird nicht durch Reiz-Reaktions-Regeln erlernt. Kinder lernen Sprache dann nicht durch Imitation, sondern sind in der Lage, Sätze zu produzieren, die sie vorher nie gehört haben. Erklärbar ist das durch mögliche kognitiv verankerte Tiefenstrukturen (z.B. Verfügung über eine universale Grammatik und entsprechendem Potential, Worte inhaltlich zu deuten), die dann als kommunikative Kompetenz in Erscheinung tritt.

In Weiterführung dieser Gedanken, die sich auf Chomsky berufen, wird in der Theorie der kommunikativen Kompetenz der Kompetenzbegriff weiter ausdifferenziert. Baacke (1975) bezieht sich nicht nur auf Sprache, sondern auch auf Handlungen und Wahrnehmung. Damit trägt er der Tatsache Rechnung, dass Kommunikation nicht nur sprachliche Interaktionen umfasst, sondern ebenso die nonverbale Kommunikation einschließt. Gemäß den Darstellungen des interpretativen Paradigmas ist der Mensch also in Sprache und Verhalten frei. Damit wird Handeln "nicht nur als Verhalten innerhalb vorfindlicher und im Sozialisationsprozeß übernommener Verhaltensmuster verstanden, die im Abweichungsfalle Sanktionen unterliegen, sondern dieser Begriff impliziert *zugleich* (...) Verhaltensfreiheit" (29). So wie der Mensch über eine Sprachkompetenz verfügt, verfügt er auch über eine Verhaltens- bzw. Handlungskompetenz, die es ermöglicht, neue Verhaltensschemata zu erzeugen bzw. zu entwickeln. Die kommunikative Kompetenz, als Sprach-, Wahrnehmungs- und Verhaltenskompetenz, ist dementsprechend "die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein" (30).

Die mentale Regelstruktur, über die der Mensch als kommunikative Kompetenz verfügt, wird in konkreten Situationen und Verhaltensgewohnheiten aktuell realisiert und tritt als Verhalten bzw. Handeln in Erscheinung. Wesentlich bei der Aktualisierung des Verhaltens ist, dass es nicht ausschließlich durch die Kompetenz bestimmt, sondern durch situative, soziale, kulturelle und persönliche Faktoren mitbestimmt wird. Performanz stellt also "die aktuell einsetzbaren, konkreten Dispositionen des Menschen dar, in denen die Kompetenz 'in Erscheinung tritt' (performance)" (31).

Übertragen auf medienpädagogische Begründungen meint das Kompetenztheorem, dass jeder Mensch prinzipiell ein mündiger Rezipient ist. Gleichzeitig ist er ein kommunikativ-kompetentes Lebewesen und somit auch ein aktiver Mediennutzer, der in der Lage ist, sich über die Medien auszudrücken. Dieser Prozess muss geübt und gelernt werden.

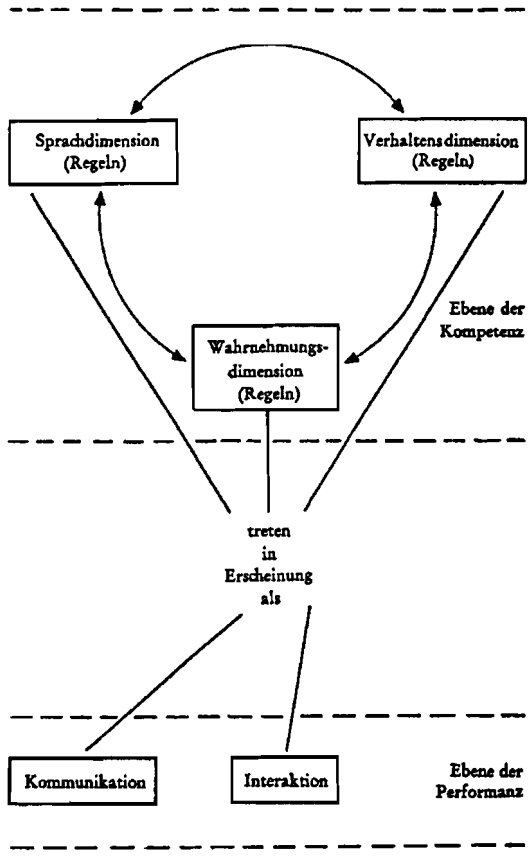


Abb. 3: Schematische Darstellung des Zusammenhangs von kommunikativer Kompetenz und Performanz (Baacke 1975, S. 103)

3.1.2 Medienpädagogische Handlungstheorie

Die grundlegenden Begriffe handlungsorientierter Medienpädagogik sind *Handeln* und *Kommunikation* sowie der Begriff der *Wahrnehmung.*

Handeln und *Kommunikation* sind unmittelbar miteinander verbunden. Dabei stellt Kommunikation eine bestimmte Art von Handlung dar. "Kommunikation (als Verständigung durch Zeichen und Symbole) und Interaktion (als Handeln mit anderen) sind, wenn nicht identisch, so doch untrennbar" (32). Die Sprache stellt den wesentlichen Bestand an Zeichen bereit. Aber auch nonverbale Zeichen machen Kommunikation möglich. Symbole finden sich hingegen in der Schrift sowie in visuellen, audiovisuellen Medien und anderen Zusammenhängen. Über die Gesamtheit von Zeichen und Symbolen werden Handlungen gekennzeichnet und des Weiteren können darüber auch Handlungen geplant, erkannt und bewertet sowie gemeinsame Handlungen in Angriff genommen werden. Dies geschieht dadurch, dass Sprache oder auch Bilder in den Medien Konventionen schaffen und Intentionen verfolgen. Konventionen

sind für eine Verständigung zwischen zwei oder mehr Kommunikatoren notwendig, damit Missverständnisse im Verstehen und Wahrnehmen unterbunden werden. Intentionen deuten auf eine zielgerichtete Handlung hin. Mit anderen Worten heißt das, Kommunikation und Handeln bedingen sich gegenseitig. Wer kommuniziert handelt auch gleichzeitig, wer handelt oder handeln will kommuniziert. Indem jemand handelt, geschieht dies absichtlich, ansonsten verhält er sich aufgrund der Gegebenheiten einer entsprechenden Situation. "Gegenüber dem Verhalten ist das Handeln durch eine Dimension der Unabhängigkeit gegenüber der Situation ausgezeichnet, in der es geschieht; und diese Dimension wird durch die Sprache erschlossen" (33). Ein Individuum, das handelt, hat demnach Kontrolle über eine Situation. Die Beweggründe seines Tuns werden dann so mitbestimmt, dass sich seine eigenen Interessen und Bedürfnisse darin widerspiegeln.

Übertragen auf die Medienkommunikation wird somit deutlich, dass Zuschauer keineswegs passiv rezipieren, sondern aktive Leistungen vollbringen, indem Medienbotschaften und -symbole interpretiert, gedeutet und auf die eigene Situation übertragen werden, worüber dann auch eigene Intentionen aus ihnen entstehen können. Fröhlich (1982) fasst kommunikative Kompetenz in diesem Zusammenhang so zusammen, dass innerhalb von Kommunikationsakten verwendete Zeichen und Symbole dekodiert werden können, sowie die Intentionen einer Kommunikation transparent werden und der Rezipient fähig ist, das durch Kommunikation erworbene Wissen in sozial bedeutsames Handeln zu transferieren.

Über die *Wahrnehmung* werden Kommunikation und Handeln miteinander verwoben und gewinnen ihren Sinn. Gerade durch Medien hat sich unser Wahrnehmungsmaterial von Zeichen und Symbolen enorm vervielfacht. Hinzu kommt, dass diese Wahrnehmungen auch immer schneller abgewickelt werden müssen. Die bewegten Bilder gestatten z.T. nur ein sehr kurzes Verweilen bei einem Wahrnehmungsreiz. Bei schnell geschnittenen Filmsequenzen gibt nicht mehr der Betrachter die Wahrnehmungsgeschwindigkeit an, sondern das Bild selbst. Dementsprechend liegt es auch nicht mehr in der Hand des Betrachters, ob der Sinn gedeutet werden kann. Die Inszenierungen und künstlichen Welten der Medien erscheinen, als wären sie tatsächlich.

Trotz der Kenntnis montierter und manipulierter Medienbilder prägen sich Mediencharaktere und nachgeahmte Ereignisse in die Wirklichkeit ein. Genau an dieser Stelle fordert die handlungsorientierte Medienpädagogik die Wahrnehmung von Menschen zu bilden, denn über sie steuern die Menschen ihr sinnhaftes Handeln, ihre Kommunikationsakte und erfahren sich selbst und ihre Umwelt. Die Wirklichkeit wird dabei über ästhetische Dimensionen erschlossen. Damit ist die Art und Weise gemeint, wie das vielfache Wahrnehmungsmaterial in die alltägliche Lebenswelt integriert wird. Ideal wäre es, wenn die Wahrnehmungen sortiert werden, das Wichtige vom Unwichtigen getrennt und die Realität von der Inszenierung unterschieden wird. In Anlehnung an die Handlungsfreiheit bedeutet Wahrnehmungsbildung in diesem Sinne, Erfahrungen über mögliche Deutungen zu fördern, die vom Wahrnehmenden für sich und seine Zwecke sortiert werden. Wem das nicht gelingt, geht das Risiko ein, von der Wahrnehmungsflut überrollt zu werden.

Die so verstandene kommunikative Kompetenz entwickelt und realisiert sich in der realen Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Individuen, kurz: in ihrer Lebens- bzw. Alltagswelt. In ihr spielen sich Sozialisation und Erziehung ab und sie umfasst und bestimmt jegliche Kommunikation der Individuen. Sie stellt den Hintergrund der individuellen Lerngeschichte und der biographischen Entwicklung dar. Die Lebens- bzw. Alltagswelt ist ihrerseits historisch und gesellschaftlich geformt, so dass auch diese Faktoren Konstituenten der kommunikativen Kompetenz sind. Indem sich kommunikative Kompetenz in der Lebenswelt realisiert, geschieht das immer in Situationen mit mehreren Menschen, d. h. über interpersonelle Kommunikation. Für die Beziehung von Medien und ihren Nutzern gilt gleiches. Zwar findet Kommunikation hier nicht in 'face-to-face' - Situationen statt, sondern über para-soziale Interaktionen, aber auch darüber entwickeln Individuen Kompetenzen, die allgemein als Medienkompetenzen bezeichnet werden.

In der Realität bietet die Lebenswelt nicht immer die idealen Bedingungen, um die kommunikative Kompetenz zu entfalten. Misslungene Kommunikationsakte können hier nur als missglückte Lernprozesse interpretiert werden, in denen die Ausarbeitung einer allen Menschen zur Verfügung stehenden Kompetenz behindert wurde. Kommunikative Kompetenz ist nicht statisch, sondern muss immer wieder neu entfaltet werden, denn auch die Lebenswelt verändert sich ständig und konfrontiert die Individuen mit neuen Handlungsanforderungen. Gerade Kindern wird durch eine entwicklungshemmende Umwelt die Ausbildung von nötigen Kompetenzen (kommunikative Kompetenz, Medienkompetenz, Handlungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz) vorenthalten. Negative Folgen könnten dann die Flucht in mediale Traumwelten sein (Stichwort: Eskapismus) oder auch ein unkontrolliert hoher Medienkonsum aufgrund fehlender Handlungsalternativen (Stichwort: Vielseher). Ziel ist es dann, die "Kompetenzen des Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen" (34).

Indem diese schrittweise aufgebaut werden, wird ein Handlungsrepertoire angeeignet, das die Individuen befähigt, sich aktiv mit der Umwelt auseinander zu setzen und sie zu gestalten. Wird diese Forderung in Lernziele konkretisiert, muss jeder Mensch lernen,

* "zu informieren und Informationen aufzunehmen;
* in instrumentell-bestätigender Kommunikation Beziehungen und verlässliche Gemeinsamkeiten aufrechtzuerhalten;
* Kommunikation als freies Beziehungsspiel zu erfahren;
* in gewinn-orientierten Dialogen seine Meinung zu behaupten;
* in Entscheidungs-Dialogen die Interessen seiner Person und seiner Gruppe zu vertreten;
* sein Selbstverständnis in einer reflektierten und heilen Ich-Identität zu finden;
* durch Kommunikation zu lernen und zu lehren;
* Die System-Bestände in wissenschaftlich diskursiver Reflexion zu hinterfragen mit dem Ziel, eine begründete und human glaubwürdige Entwicklung der gesellschaftlichen Systeme zu befördern"

(Baacke 1975, S. 293).

3.2 Medienkompetenz

Das übergeordnete Lernziel handlungsorientierter Medienpädagogik wird in den unterschiedlichsten Kreisen als Erwerb von Medienkompetenz beschrieben. Medienkompetenz als Begriff hat Konjunktur. Zurückzuführen ist seine Prominenz vor allem auf die zunehmende öffentliche Diskussion im Zusammenhang mit der Informations- und Multimedia-Gesellschaft. Die Verwendung des Begriffs ist in gewisser Weise diffus, denn je nach Interesse und Zweck wird etwas anderes darunter verstanden. Es drängt sich häufig der Verdacht auf, lediglich die neuen vernetzten Computermedien seien im Sinne von Medienkompetenz bedacht und für förderungswürdig gehalten. Die Behandlung in einem solchen Kontext ist dabei auch verständlich angesichts der Veränderung von Kommunikation durch die neuen Medientechnologien. Dabei dürfen jedoch die alten Medien bei Überlegungen zum Konzept Medienkompetenz nicht ausgeschlossen werden, denn sie sind es, die in den Systemen der vernetzten Computertechnologien eine symbiotische Verbindung erfahren. Texte, Bilder, Filme, Graphiken verschmelzen und rufen eine neuartige Qualität von Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten hervor. Medienkompetenz sollte nicht einseitig nur neue Medien einbeziehen, sondern auch die alten Medien. Die Fähigkeit, Symbole und Codes zu entschlüsseln, wie etwa bei den audiovisuellen Medien Film oder Fernsehen ist immer noch grundlegend.

Der Erwerb und die Förderung von Medienkompetenz kann in gewisser Weise mit dem Erwerb und der Förderung der Kulturtechnik Lesen verglichen werden. Allein das Entziffern von Buchstaben, Worten und Sätzen bedeutet noch nicht unbedingt, dass das Gelesene verstanden wird bzw. in einen Sinnzusammenhang mit eigenen Erfahrungen gebracht wird. Letzteres vollzieht sich in einem lebenslangen, nicht abschließbaren Prozess, wobei das Decodieren die Voraussetzung für das Verstehen ist und stückweit erlernt werden muss. Das Gleiche gilt für die Wahrnehmungstätigkeiten Sehen und Hören. Die unterschiedlichen Codes von visuellen und audio-visuellen Botschaften zu entschlüsseln, Genrekenntnisse bei Filmen und Sendungen und die Eigenheiten der Mediensprache zu erkennen, werden immer mehr zu einer Kulturtechnik, die es zu beherrschen gilt. Im Sinne einer "Alphabetisierung über Medien" (35) gilt es, diese Kulturtechniken zu erwerben und zu fördern. "Man muß heutzutage eben doch sehen und hören lernen, es genügt nicht mehr, diese Fähigkeit einfach zu haben, wenn man sich widerständig und kompetent im Dschungel medialer Beeinflussung bewegen will" (36).

3.2.1 Zur Begrifflichkeit von Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz ist sehr unübersichtlich geworden. Eine festgeschriebene Definition dessen, was damit gemeint ist, existiert nicht. In der gebräuchlichen Verwendung wird er häufig sehr verkürzt genutzt und selten mit kommunikativer Kompetenz in Verbindung gebracht, auf den er sich eigentlich bezieht. So gibt es Ansichten, die das Verständnis von Medienkompetenz kurzerhand auf instrumentelle Fertigkeiten reduzieren und damit lediglich die technische Bedienung von Geräten ins Zentrum rücken. Oder Medienkompetenz wird, die medientechnische Entwicklungslinie bejahend, als Anpassung des Menschen an die herrschende Technik verstanden, die sich im Prozess des lebenslangen Lernens vollzieht.

Einseitige Auffassungen haben nichts mehr mit den Wurzeln des Begriffs zu tun, die eng an den Begriff der kommunikativen Kompetenz geknüpft sind. Medienkompetenz stellt diesbezüglich eine Besonderheit der kommunikativen Kompetenz dar und differenziert sich aus ihr aus. Trotz allem ist es legitim, die Medienkompetenz als eigenes Konzept zu betonen, da der Stellenwert der Medien für das individuelle und gesellschaftliche Leben und die Kommunikation der Menschen eine große Bedeutung erlangt hat. Über ein gesondertes Konzept wird dieser Tatsache Rechnung getragen, jedoch ist immer wieder darauf zu verweisen, dass Medienkompetenz im Sinne von kommunikativer Kompetenz auch Emanzipation und Partizipation des Subjekts intendiert und der Förderung direkter zwischenmenschlicher Kommunikation dienen soll, also einen ganzheitlichen Ansatz darstellt. Der Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz lässt sich im Kern wie folgt darstellen:

* Kommunikative Kompetenz ist an die Alltäglichkeit gebunden, Medienkompetenz betont darin die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen;
* Kommunikative Kompetenz nimmt Bezug auf die interaktiven Lebensformen des Menschen im personalen und gesellschaftlichen Gefüge; Medienkompetenz bezieht sich auf die Verbindung menschlichen Daseins mit medial gestalteten Welten;
* Kommunikative Kompetenz impliziert die Fähigkeit zur gleichberechtigten Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation sowie ihrer Gestaltung; Medienkompetenz impliziert die Fähigkeit, die Medienentwicklung einerseits zu beherrschen und andererseits Einfluss nehmend an ihr teilzuhaben, also Medien und Techniken begreifen, sinnvoll damit umgehen und selbstbestimmt nutzen.

Trotz der fehlenden einheitlichen Definition des Begriffs Medienkompetenz lässt sich in nahezu allen Konzeptionen eine Systematik erkennen, die folgende Fähigkeitsdimensionen beinhalten und einer ganzheitlichen Ausbildung von Medienkompetenz folgen (37):

Kognitiv: Hierbei geht es um das Wissen, Verstehen und Analysieren von Medien und umfasst den Erwerb von grundlegenden Kenntnissen über Medien und Mediensysteme, z.B. über Strukturen, Organisationsformen und Funktionsweisen sowie über Programme, Dramaturgien und Medieninhalte. Darüber hinaus geht es auch um das Verstehen und Entschlüsseln von Codes und Symbolen und die analytische Betrachtung der Medien und ihrer Inhalte, wobei diese nach möglichst vielfältigen Kriterien eingeschätzt und beurteilt werden sollen.

Moralisch: Die kognitiven Fähigkeiten vorausgesetzt, sollen Medien unter einem ethischen Blickwinkel analysiert werden. Dies betrifft insbesondere Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen. Neben der moralischen Beurteilung der Inhalte gilt dies auch für die Aspekte der Produktion, ihrer sozialen Verträglichkeit und den möglichen Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit.

Sozial: Kognitive und moralische Fähigkeiten werden im Raum sozialen und politischen Handelns umgesetzt. Es sollte hier die Fähigkeit entwickelt werden, eigene Rechte um Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien angemessen zu thematisieren. Das meint vor allem Fähigkeit zur Selbstreflexion, in dem individuelle Nutzungsweisen, Gewohnheiten, Bedürfnisse, Verlockungen und Kompensationen an sich erfahren, beobachtet und sich bewusst gemacht werden und hinsichtlich moralischer und emotionaler Aspekte korrigiert werden.

Affektiv: Medien sollen auch eine Funktion des Unterhaltens und Genießens vermitteln. Emotionen und Bedürfnisse spielen dabei eine wesentliche Rolle. In diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit gemeint, mit den Medien gemäß der eigenen Bedürfnis- und Emotionslage angemessen umzugehen. Dies wird auch als 'emotionale Intelligenz' bezeichnet, also eigene Gefühle und Gefühle anderer erkennen, respektieren und angemessen damit umgehen.

Ästhetisch: Dies meint die Fähigkeit, Medien nach kommunikationsästhetischen Gesichtspunkten zu gestalten. Medien sind Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten, die ästhetisch unterschiedlich zu beurteilen sind.

Handelnd: Hier ist die Fähigkeit gemeint, Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie ebenso selbst aktiv zu gestalten sowie weiterhin die Fertigkeit, unterschiedliche Medien auch technisch handhaben zu können.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Medienkompetenz "ein Bündel von Fähigkeiten" (38) beinhaltet, die sich eben nicht nur auf den praktischen Umgang mit Medien beziehen, sondern zugleich gesellschaftlich und politisch ausgerichtet sind. Medienkompetenz erschöpft sich also nicht in medienbezogenen und technischen Fähigkeiten, sondern impliziert darüber hinaus, Bewusstsein für positive und negative Konsequenzen, die mediale Entwicklungen für individuelles und gesellschaftliches Leben darstellen. Letztlich ist noch anzumerken, dass in konkreten medienpädagogischen Projekten nicht alle Dimensionen gleichzeitig thematisiert werden müssen. Um jedoch eine ganzheitliche Ausbildung und Förderung der Medienkompetenz nicht aus den Augen zu verlieren, sollten die jeweiligen Zielstellungen immer wieder überprüft werden. Sehr geeignet für die Ganzheitlichkeit von Medienkompetenz sind deshalb langfristige, kontinuierliche Projekte.

Baacke (39) erstellt ein Konzept von Medienkompetenz, das sich in vierfacher Weise ausdifferenziert:

Vermittlungsdimension:

1. Medienkritik
   a) Analytisch: Es sollen problematische gesellschaftliche Prozesse angemessen erfasst werden können
   b) Reflexiv: Jeder Mensch sollte in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können
   c) Ethisch: Analytisches Denken und reflexiver Bezug sollten als sozial verantwortet abgestimmt und definiert werden

2. Medienkunde

a) Informative Dimension: Sie umfasst klassische Wissensbestände über bestimmte Medien, z.B. Genrekenntnisse, Kenntnisse über das duale Rundfunksystem, Kenntnisse über die Nutzung von bestimmten Medien für eigene Zwecke etc.

b) Instrumentell-qualifikatorische Dimension: Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, die Gerätschaften auch technisch bedienen zu können

Zielorientierungsdimension:

3. Mediennutzung

a) Rezeptiv, anwendend: Programm-Nutzungskompetenz

b) Interaktiv, anbietend: Auch antworten zu können

4. Mediengestaltung

a) Innovativ: Veränderungen und Weiterentwicklungen des Mediensystems

b) Kreativ: Ästhetische Variationen, Alternativen zur Kommunikationsroutine

Alle genannten Dimensionen sollen dabei nicht subjektiv-individualistisch verkürzt sein, sondern in Abwägung zur gesellschaftlichen Realität ausgebildet werden. So sind sowohl wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Probleme zu berücksichtigen, nach denen sich die Medienkompetenz aktualisieren sollte.

Das beschriebene Konzept von Medienkompetenz scheint auf den ersten Blick einer ganzheitlichen Ausbildung von Medienkompetenz gerecht zu werden. Allerdings klammert es die affektiven Fähigkeiten namentlich aus. Baacke selbst merkt an, das Konzept könne "leicht rationalistisch verengt mißbraucht werden" (40). Dieses hängt im Wesentlichen mit dem Kompetenz-Kriterium zusammen. Kompetent Handelnde werden als kognitiv gesteuerte Personen wahrgenommen, die jegliche Art von Emotionalität ausklammern. Die Nutzung von Medien ist gerade bei Kindern häufig spaßbedingt und hochaffektiv besetzt. In dem Kompetenz-Kriterium muss von daher, wie Baacke selbst betont, auch eine Unterhaltungskompetenz mitgedacht werden, die der Mediengestaltung zuzuordnen ist. Emotionale Aspekte im Umgang mit Medien sind u. a. das Sicheinlassen auf mediale Geschichten, Genussfähigkeit beim Medienkonsum und auch die Auseinandersetzung mit der emotionalen Bedeutung von Medien für das eigene Befinden. Medienkompetenz ist hierbei jedoch nicht durch das Erleben emotionaler Zustände deklariert, sondern dadurch, dass emotionales Erleben durch reflexive Betrachtung in Erfahrung umgeformt wird. Daraus können dann Erkenntnisse für das eigene Handeln gesammelt werden. Bei den emotionalen Grundeinsichten geht es darum, die Rezeption von Medien als subjektiv anzuerkennen: Nämlich als einen Vorgang, der die Lebenssituation, Voraussetzungen und Bedürfnisse der Rezipienten einbezieht. Weiterhin bedeutet es, eigene emotionale Bedürfnisse wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Gerade im Hinblick auf Kinderfilmarbeit und Kinderkino muss die emotionale Eingebundenheit des Zuschauers in das Geschehen auf der Leinwand berücksichtigt werden. Das Kino scheint in der Lage zu sein, mehr als das Fernsehen, die Zuschauer über den Film in seinen Bann zu ziehen. Hat ein Film den Zuschauer emotional gepackt, verstärkt sich der psychodynamische Prozess der Projektion und Identifikation, so dass innerhalb der para-sozialen Interak-

tion die distanzierte Auseinandersetzung zugunsten einer psychodynamischen Partizipation abnimmt. Kino kann zu einem emotional intensiven Erlebnis werden, muss dies jedoch nicht notwendigerweise.

Im Hinblick auf den emotionalen Aspekt von Medienkompetenz gilt es einerseits, Emotionen zuzulassen, diese aber auch für das eigene Befinden zu verarbeiten. Medienpädagogisch Handelnde sollten Kindern die Möglichkeit eröffnen, ihre emotionale Betroffenheit zu thematisieren und sie so angemessen zu verarbeiten. Klassische Wissensbestände über Produktionsbedingungen können einer emotionalen Überforderung unter Umständen vorbeugen, ohne jedoch die maßgebliche Faszination zu zerstören.

3.2.2 Aufgaben und Lernziele zur Vermittlung von Medienkompetenz

Das Konzept handlungsorientierter Medienpädagogik will gerade Heranwachsenden das Werkzeug an die Hand geben, sich der Medien kompetent zu bedienen sowie insgesamt ihre kommunikative Kompetenz zur Entfaltung kommen zu lassen.

"Kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation zu partizipieren, repräsentiert das übergreifende Ziel, dem in allen pädagogischen, also auch in medienpädagogischen Handlungskontexten Geltung zu verschaffen ist. Medienkompetenz steht für das spezifische medienpädagogische Ziel und umreißt die Fähigkeit, Medien und medial basierte Kommunikation zu begreifen und ebenso selbstbestimmt wie verantwortlich zu nutzen und sich dienstbar zu machen" (41).

Die Feststellung der Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung und Selbstverfügung, die Feststellung "daß der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei" (42), gibt der Pädagogik den Auftrag, genau die Bedingungen zu schaffen, die zu einer Entfaltung nötig sind. Ziel ist quasi ein selbstbestimmtes, sozialverantwortliches, kreatives und sachgerechtes Handeln in einer Welt, die von Medien durchdrungen ist. Bezogen auf Medien, wird "dieses grundlegende Programm in Hinsicht auf die alle Heranwachsenden heute umgreifenden Zeichen- und Symbolwelten (Medienwelten)" (43) realisiert. So wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Mediennutzung eine gesonderte Art kommunikativer Strukturen darstellt und zunehmend neben die personelle Kommunikation getreten ist.

Auf der Basis des bisher Erörterten lassen sich die Aufgaben einer handlungsorientierten Medienpädagogik entfalten, die Medienkompetenz und kommunikative Kompetenz zum Ziel hat. Die zu beschreibenden Aufgabenbereiche sind dabei nicht klar zu trennen, sondern gelten als miteinander verknüpft.

1. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen: Kindern soll hier die Einsicht vermittelt werden, dass Medien Einflüsse auf den Bereich von Emotionen (z. B. Spaß, Spannung, Angst), den Bereich von Vorstellungen und Lebensansichten (z.B. über Familie, Arbeit) und den Bereich von Verhaltensorientierungen (z.B. zum Konflikt- und Freizeitverhalten und bei Problembearbeitungen) haben können. Auf der Grundlage dieser Einsichten kann eine Aufarbeitung erfolgen. Für jüngere Kinder sollte das Erkennen und Aufarbei-

ten von Medieneinflüssen weniger auf der abstrakten Ebene stattfinden, sondern vielmehr durch praktisches Tun. So bieten sich u. a. das Malen von Bildern, pantomimische Spiele, Rollenspiele, Gespräche, reale Lebenswelterkundungen oder die Gestaltung eigener Medienproduktionen an.
Die handlungsorientierte Medienarbeit soll innerhalb dieses Aufgabenbereichs zunächst Möglichkeiten eröffnen, dass Medieneinflüsse von den Kindern erkannt werden können, d. h. dass sie ihre emotionale Betroffenheit, ihre Vorstellungen und Verhaltensorientierungen ausdrücken können. Im weiteren Schritt geht es dann um die Verarbeitung dieser Medieneinflüsse. Bei problematischen Einflüssen sollten Gefühlsstörungen abgebaut, irreführende Vorstellungen in realitätsangemessene überführt werden und problematische Verhaltensorientierungen in sozialgerechtfertigtem, selbstbestimmten Alltagshandeln münden.

2. Verstehen, Unterscheiden und Bewerten von Medienaussagen und Programmen: Kinder sollen angeregt werden, "Medienaussagen in ihrem Charakter als ausgewählte und bewußt gestaltete Aussagen zu bedenken und zu bewerten" (44). Als Grundlage für das Verstehen, Unterscheiden und Bewerten sollen verschiedene Zeichensysteme, inhaltliche Darstellungsformen kennen gelernt und hinsichtlich der Reduktion von Realität eingeschätzt werden. Weiterhin sollen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen medialer Vermittlung und Gestaltung transparent gemacht werden, z.B. Information und Unterhaltung, Bericht und Meinung, Dokumentation und Inszenierung, Realität und Fiktion sowie unterschiedliche Gestaltungstechniken einzelner Medien. Nicht zuletzt sollen auch die Besonderheiten von einzelnen Medien, d.h. Gestaltungsarten sowie deren Möglichkeiten und Grenzen unterschieden und eingeschätzt werden.

3. Auswahl und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen: Kinder sollen angeregt werden, Medienangebote bewusst zu nutzen. In diesem Sinn bedeutet es, Medien funktional auszuwählen und entsprechende Handlungsalternativen, auch nicht-medialer Art mitzubedenken. Medien können z.B. zur Unterhaltung, zur Entspannung, zum Vergnügen, zum Spielen, zum Lernen, zur Information, zur Problemlösung und zur Entscheidungsfindung dienen. Derartiges kann aber auch durch andere nicht-mediale Tätigkeiten erreicht werden. Die handlungsorientierte Medienarbeit sollte hier Räume für verschiedenste Erfahrungsmöglichkeiten bieten, die entwicklungsanregend und bedürfnisgerecht für Kinder sind. Es gilt also, Kinder anzuregen, Medien und Medienangebote überlegt auszuwählen, möglicherweise auch ein alternatives Medienangebot gegenüber dem für sie üblichen bekannt zu machen (z.B. qualitativ hochwertige Kinderfilme, die in großen Kinos wenige Chancen haben).

4. Gestaltung und Verbreitung eigener Medien: Neben der Mediennutzung soll es Kindern ermöglicht werden, Medien auch als Gestaltungsmittel für eigene Produktionen zu erfahren, über die sie Sachverhalte dokumentieren, ihre Interessen und Bedürfnisse artikulieren und künstlerisch gestalten können. Dabei verlassen sie die Rezipientenrolle und stellen selbst Öffentlichkeit her. Für die handlungsorientierte Medienarbeit ist es daher auch ein Anliegen, ein Forum für die Eigenproduktionen der Kinder anzubieten, das über die Grenzen von Schule und Kinder- und Jugendeinrichtungen hinaus-

reicht, z.B. über lokale, regionale oder bundesweite Videofestivals, Internetauftritte, Beiträge in offenen Kanälen o.ä.

Tulodziecki (45) unterscheidet drei Orientierungen der eigenen Mediengestaltung:

1. Dokumentarische Mediengestaltung: Es werden bestimmte Sachverhalte oder Ereignisse festgehalten, die für Präsentationen und spätere Reflexionen verwendbar sind.
2. Fiktionale Mediengestaltung: Hier werden fiktive Situationen dargestellt. Es werden Geschichten ausgedacht, in denen auch eigene Wünsche, Träume, Ängste, Probleme Ausdruck finden (z.B. Bilder- bzw. Fotogeschichten, Hörspiele, Videoclips).
3. Experimentelle Mediengestaltung: Die Herstellung von den Medienprodukten richtet sich hier vor allem auf das spielerische Erproben von verschiedenen Gestaltungstechniken und die kreative Ausgestaltung der Produkte.

Der Bereich der Mediengestaltung ist in besonderer Weise dafür geeignet, medienrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln und zugleich die Bedürfnisse von Kindern aufzunehmen.

5. Analyse und Kritik der gesellschaftlichen Bedeutung von Medien und Einflussnahme: Medienanalyse und Medienkritik sollen dazu führen, dass Medienangebote bezüglich ihrer Inhalte, Formen und der dahinterliegenden Interessen geprüft, analysiert und bewertet werden. So sind sowohl ökonomische, gesellschaftliche und politische Bedingungen der Medienproduktion und -gestaltung zu thematisieren als auch personale Bedingungen, wie die Aufnahme der kindlichen Lebenswelt und der kindlichen Bedürfnisse durch die Medien. Sich der eigenen Position in der gesellschaftlich-medialen Kommunikation bewusst zu werden, ist wesentlich, um diese gegebenenfalls zu kritisieren und sich für Verbesserungen einzusetzen.

Aus den fünf Aufgabenbereichen lassen sich Lernziele für eine ganzheitlich ausgerichtete handlungsorientierte Medienpädagogik formulieren:

* Wissen: Beherrschen von Medien und deren Techniken, Kenntnisse von Produktionsbedingungen, Organisationsformen und der unterschiedlichen Codes (visuell, audiovisuell etc.) sowie Unterscheidung der Darbietungsgenres
* Kritik: Durchschauen von Ideologien, die dargebotenen Handlungen der Medienwelten an den eigenen Handlungsmöglichkeiten messen, vergleichen und Konsequenzen ziehen
* Genussfähigkeit: Betroffenheit erleben, Machart, Tricks und ästhetische Werte erfassen, vom Formenreichtum profitieren
* Handlungsfähigkeit: Mit Hilfe von Medien ein Stück Welt gestalten oder die eigene Zukunft bestimmen; sich für die eigene Gruppe, aber auch Außenstehende ausdrücken können in der Handhabung der erweiterten Medienangebote
* Umsetzungsfähigkeit: Erfahrungen in parasozialen Interaktionen, bewegende Erlebnisformen in den eigenen Alltag mit hineinnehmen und so Strukturierungsleistungen verbessern
* Offenheit: Die Medien als Chancen neuer Entwürfe betrachten, Freisetzen von Kreativität, Wagnis des Ausdrucks - Abenteuers

(Baacke 1992, S. 56f)

Die ausgeführten Dimensionen zur Medienkompetenz stellen ein zu erreichendes Ideal dar, an dessen Ende ein mit Medien souverän und selbstbestimmt handelndes aktives Subjekt steht. "Der Mensch ist nicht per se medienkompetent" (46). Die Tatsache, dass Medienkompetenz sich als soziales Handeln im Prozess der Sozialisation entfaltet und ausformt macht deutlich, dass die Dimensionen von Medienkompetenz altersmäßig zu differenzieren sind. Kinder entwickeln eine andere Medienkompetenz als Erwachsene. Diese wird mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit weniger umfassend sein, weil die notwendigen kognitiven und handlungsorientierten Fähigkeiten noch nicht oder nicht gänzlich ausgebildet sind. So meint Souveränität in und Partizipation an medialer Kommunikation in den verschiedenen Entwicklungsstadien entsprechend Unterschiedliches. In einem lebenslangen Bildungsprozess, in der Auseinandersetzung mit innerer und äußerer Welt, bilden die Voraussetzungen und Bedingungen der unterschiedlichen Lebensstadien und Lebenssituationen den Rahmen und grenzen die Ausprägungen medienkompetenten Handelns gleichzeitig ein.

3.3 Leitfaden für medienpädagogisches Handeln in der Kinderfilmarbeit

Auf der Basis des bisher Erörterten lassen sich Prinzipien für die Praxis medienpädagogischer Konzepte entfalten. Sie stellen einen Leitfaden für die kulturelle Kinderfilmarbeit dar, die Medienkompetenz bzw. kommunikative Kompetenz zum Zielwert erklärt.

Handlungsorientierung als übergeordnetes Prinzip:
Innerhalb der medienpädagogischen Arbeit sollte die Rezeption von Medien und die Gestaltung eigener Medien so konzipiert sein, dass die Aktivität und das Handeln im Vordergrund steht, um sowohl medienvermittelte als auch authentische Erfahrungen sammeln zu können. Handlungsorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass "Lernprozesse in handelnder Weise gestaltet und für zukünftiges Handeln relevant sein soll" (47). Die zu schaffenden Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten sollen dabei einen lebensweltlichen Bezug haben und den Bedürfnissen und Gefühlen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Weiterhin sollen sie auch die Erfahrungen erweitern und der sozial-kognitiven Entwicklung förderlich sein. Das Prinzip der Handlungsorientierung gilt als übergeordnetes Prinzip und ist bei allen folgenden Prinzipien mitzudenken.

Kommunikationsorientierung:
"Kommunikation wird verstanden als die Grundlage für soziales Zusammenleben" (48). Bestrebungen zum medienpädagogischen Handeln sollten daher durch kommunikative Verläufe gestaltet sein und gleichzeitig zu einer Erweiterung der Gelegenheiten personaler und medialer Kommunikation führen. Das bedeutet, Erfahrungen in gruppendynamischen Prozessen zu sammeln, Positionen von anderen einschätzen zu lernen, beurteilen zu können sowie auch eigene Standpunkte artikulieren zu können und konstruktive Kritik auszuüben. Bezüglich der Medienkommunikation gilt es, deren Kommunikate zu thematisieren, zu analysieren und kritisch zu reflektieren und weiterhin Chancen eigener Artikulationsmöglichkeiten mittels verschiedener Medien aufzuzeigen.

Projektorientierung:
In der Praxis sollte eine Lehr- und Lernform vorherrschen, die der Lernende als ichbezogen erleben kann, d.h. die Probleme oder Verhältnisse aus seiner Lebenswelt aufgreift und auch seine Erfahrungen und Kompetenzen einbezieht. Die Mitgestaltung gesellschaftlicher Strukturen und die Mitverantwortung für die Umwelt sind Aufgaben, die größtenteils nur über die Mitbestimmung zu verwirklichen sind. Über die Lehr-Lern-Form der Projektarbeit ist dieses zu realisieren, da hierbei die Entfaltung persönlicher Handlungspotentiale, die Eigeninitiative und die Selbstverantwortung zum Tragen kommen. Lernen in Projekten zielt nicht allein auf Wissensmaximierung ab, sondern stellt primär den prozessualen Charakter ins Zentrum. So werden Verantwortung für den eigenen Lernprozess, planvolles Handeln, Offenheit, Kooperation, Kommunikation und Selbstkritik gefordert und gefördert. Pointiert man die Anforderung nach Projektorientierung, lassen sich Medien an sich als Projekte beschreiben. Indem sie sich dem geordneten institutionalisierten Kontext des Lernens entziehen und im alltäglichen Gebrauch immer gegenwärtig sind, werden Erfahrungen mit und über Medien quasi selbstsozialisatorisch gemacht. In den sich wandelnden Lebens- und Medienwelten ermöglichen Medienprojekte am ehesten eine ganzheitliche Erfahrung von Lerngegenständen.

Situationsorientierung:
Ansatzpunkt medienpädagogischen Handelns soll die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen sein. Dazu gehört sowohl die Thematisierung der Mediennutzung mit daraus sich ergebenden Problemlagen als auch die konkrete soziale Situation von Einzelnen. Dementsprechend muss die Praxis von den aktuellen und medial beeinflussten Realitäten der Individuen ausgehen, die umweltbedingten Lebenssituationen reflektieren, in denen sich der Medienkonsum abspielt und Heranwachsende dazu befähigen, Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen der direkten Umwelt zu deuten und handlungskompetent zu agieren. Bei der Situationsorientierung muss ebenso die gesellschaftliche und politische Dimension mitbedacht werden, da sich die Lebenswelt von Einzelnen nicht losgelöst von gesellschaftlich-politischen Prozessen und Veränderungen konstituiert.

Bedürfnisorientierung:
Die Bedürfnisse der Heranwachsenden sollen im Rahmen medienpädagogischen Handelns zunächst einmal akzeptiert werden und im weiteren Verlauf auch befriedigt werden. Dabei ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Bedürfnisse auch an die Medien herangetragen werden und Kinder diesbezüglich nicht zu tadeln sind. Bedürfnisse werden überwiegend immer dann mittels Mediennutzung zu befriedigen versucht, wenn die reale Lebensumwelt keine entsprechenden Bedingungen bereitstellt, um z.B. die Wünsche nach Zugehörigkeit, Orientierung, Sicherheit usw. zu erfüllen. Medienprojekte sollten dementsprechend Situationen gestalten, um vorhandene Bedürfnisse auch nichtmedial zu befriedigen.

Erfahrungsorientierung:
Die von Heranwachsenden bereits gemachten medialen und nichtmedialen Erfahrungen müssen in der medienpraktischen Arbeit aufgegriffen werden und es muss die Möglichkeit bestehen, Erfahrungen auch selbst einbringen zu

können. Im Laufe des Prozesses sollten dann diese Vorerfahrungen weiter ausgebildet und vertieft werden können. Darüber hinaus sind den Heranwachsenden neue mediale als auch neue unmittelbare Erfahrungen zu ermöglichen. Bezogen auf Medien bedeutet das, sich aktiv und eigentätig mit den Medien auseinander zu setzen, sich des Stellenwertes der Medien im eigenen Leben bewusst zu werden, sich seine Interessen deutlich zu machen, die in der Verbindung von Lebenssituation und Medienkonsum entstehen und die eigene Handlungskompetenz zur Veränderung von Gegebenen und zur Herstellung von Neuem wahrzunehmen.

Entwicklungsorientierung:
Bei den Kindern und Jugendlichen muss der sozial-kognitive Entwicklungsstand berücksichtigt werden und gleichzeitig ist eine Weiterentwicklung desselben anzustreben. Dafür bieten z.B. die Bereiche der Medienanalyse und Medienkritik gute Ansatzpunkte. Für die Medienkommunikation spielt es eine Rolle, ob die Heranwachsenden in der Lage sind Perspektiven zu wechseln oder abstrakt zu denken. Grundsätzlich gilt: Je höher das sozial-kognitive Niveau, desto besser können sich Heranwachsende intellektuell und sozialmoralisch mit Informationen und Inhalten auseinandersetzen, diese kritisch reflektieren und Verknüpfungen herstellen.

Die Praxis der kulturellen Kinderfilmarbeit stellt sich den Anspruch, Medienkompetenz sowie eine Filmkultur für Kinder zu fördern. Ein handlungsorientiertes Vorgehen begünstigt, wie gezeigt wurde, medienpädagogisches Handeln hinsichtlich des Lernziels Medienkompetenz. In welcher Weise die kulturelle Kinderfilmarbeit diesen Prinzipien Rechnung trägt, soll im folgenden durch eine Annäherung an die Praxis gezeigt werden.

4.

Kinderfilm und Kinderkino: Ein medienpädagogisches Lern- und Handlungsfeld

Neben den Bemühungen, die Kinderfilmlandschaft in Deutschland zu beleben, entfaltet die kulturelle Kinderfilmarbeit ihr Potential insbesondere auch über das medienpädagogische Konzept. Sie hat den Anspruch, Kinder der Altersgruppe bis zu zwölf / dreizehn Jahren in ihrem Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen. Für diese Zielgruppe soll der Weg zu einem souveränen Umgang mit Medien - insbesondere mit Filmen - geebnet werden. Dass am Ende dieser Altersspanne noch nicht der allumfassend medien- und kommunikationskompetente Nutzer stehen kann, ist durch den prozessualen Charakter des Kompetenztheorems bedingt. So muss sich die Praxis der Kinderfilmarbeit an den Gegebenheiten und Voraussetzungen der Zielgruppe orientieren.

Im folgenden wird das spezifische Wesen der kulturellen Kinderfilmpraxis vorgestellt und auf den Leitfaden handlungsorientierter Medienpädagogik hin überprüft. Aus einer Einhaltung der Prinzipien lassen sich Annahmen ihres Beitrages zu den Aufgabenbereichen und Lernzielen von Medienkompetenz formulieren.

4.1 Grundelement: Film

4.1.1 Kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung von Filmen

Kinder haben andere Fähigkeiten zur Wahrnehmung als Erwachsene. Ihr Zugang zum Verständnis eines Films ist bedingt durch ihre individuellen psychischen und sozialen Dispositionen, die gegebene Rezeptionssituation und ihrem kognitiven sowie emotionalen Entwicklungsstand.

Allein die Bedeutungsmenge eines Films mit seinen symbolhaltigen Bildern fordert Kindern verschiedenste Fähigkeiten ab. Die Anzahl einzelner Zeichen und Bilder ist dabei in der Regel so groß, dass der Rezipient sie nur teilweise entschlüsseln kann. Je nach Wahrnehmungsfähigkeit und Verarbeitungsleistungen der Kinder wird die Symbolsprache unterschiedlich gedeutet. Heutige Kinder lernen, da sie von früh an mit Medien aufwachsen, bereits in jüngeren Jahren zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Durch regelmäßigen Medienkonsum werden sie befähigt, filmspezifische Darbietungsformen und Gestaltungselemente zu entschlüsseln. Formelemente, die ihnen nicht bekannt sind, können sie in ihre eigenen kognitiven Repräsentationsmechanismen integrieren. Sie eignen sich so die darstellenden und symbolischen Filmcodes nach und nach an.

Kenntnisse über die kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung von Filmen sind für Medienpädagogen, die mit Kinderfilm arbeiten wollen, von besonderer Relevanz, da sie in die Begründung für das (medien-)pädagogische Handeln eingehen sollen.

Die Verarbeitung des Wahrgenommenen kann dabei sowohl kognitiv als auch affektiv gesteuert sein, so dass es einerseits um das Filmverstehen und andererseits um das Filmerleben geht. Diese Prozesse sind grundsätzlich miteinander verwoben. Sie bedingen sich gegenseitig. Für die folgende Darstellung bietet es sich jedoch an, zwischen diesen Prozessen zu unterscheiden. Durch die Trennung wird nochmals die Gleichwertigkeit kognitiver und emotionaler Wahrnehmungsverarbeitung betont. Die wechselseitige Bedingtheit ist jedoch immer zu bedenken.

<u>Kognitiv / Filmverstehen</u>
Die Wahrnehmung eines Films muss auf der Grundlage allgemeiner wahrnehmungstheoretischer Aussagen erfolgen. Wahrnehmung ist generell eine durch Reize ausgelöste Sinneserregung. Die Erregungen werden im Gehirn zu bestimmten Empfindungen, die sich mit den bisherigen Erfahrungen zu Wahrnehmungen verbinden. Wahrgenommene Informationen wollen verstanden und wiedererkannt werden. Dies geschieht durch die Zuordnung der Wahrnehmungsinhalte in bereits bestehende, verwandte Schemata. Das heißt sie werden mit vorhandenen Erinnerungsfeldern verbunden. Dabei gilt grundsätzlich: Es erfolgt eine schnellere Verarbeitung, je mehr ähnliche, verwandte Inhalte bereits vorhanden sind. "Durch unsere Wahrnehmung erhalten wir Aufschluß über unsere Umwelt und auch über uns selbst" (49). Sie ist interpretierend und kann deshalb auch nicht als passiver Vorgang beschrieben werden. Höchst selten werden Informationen einfach nur als Reize registriert. Die Wahrnehmung ist ein zielgerichteter, aktiver Prozess. Der Mensch neigt dazu, Wahrgenommenes mit bildlichen und / oder sprachlichen Gedächtnis-

inhalten zu verbinden. Dem Wahrnehmungsgegenstand werden dann Begriffe / Bilder aus dem Erinnerungsfeld zugeordnet. Dies ist ein Merkmal für die bewusste Wahrnehmung.

Durch Bedürfnisse, Interessen und Wünsche werden die so geordneten Wahrnehmungsinhalte in wichtig und unwichtig kategorisiert. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Das Wahrnehmungsfeld ist die Einkaufsstraße in einer Innenstadt. Eine Person, die sich in dieser Straße befindet, ist einer reizintensiven Umgebung ausgesetzt. Gerüche, Geräusche und viele visuelle Eindrücke strömen auf sie ein. In dieser Umgebung möchte sie wissen, wie spät es ist, hat aber selber keine Uhr. Ihre Blicke werden nun hin und her schweifen, auf der Suche nach einer Uhr. Alles andere, was sonst noch da ist, wird nur noch verschwommen wahrgenommen. Ihre Wahrnehmung ist von ihrem Interesse geleitet, die Uhrzeit zu erfahren.

Dieses Beispiel spricht auch dafür, dass die Wahrnehmung von Menschen individuell unterschiedlich ist. Die Bedeutungsordnung der Wahrnehmungsinhalte erfolgt nach der jeweiligen persönlichen Einstellung,so dass ein Wahrnehmungsgegenstand von zwei Personen unterschiedlich gedeutet werden kann.

Bei Filmen werden überwiegend visuelle und akustische Reize verarbeitet. Im Sinne der beschriebenen selektiven Aufmerksamkeit, den individuellen Erfahrungen und Lebenslagen von Menschen handelt es sich auch bei der Filmrezeption um einen subjektiven Vorgang. Filminhalte werden auf dieser jeweils unterschiedlichen Basis wahrgenommen und verstanden. Trotzdem ist die Filmrezeption kein rein subjektiver Vorgang. Ein Zuschauer ist bemüht, den Sinn eines Filmes zu erfassen. Er möchte das Gesehene verstehen. "Die Auswahl und Bedeutungsordnung der Wahrnehmungsinhalte erfolgen bei der Filmrezeption also nicht nur nach der jeweiligen Einstellung des Betrachters, sondern sie gründen in seinem Bemühen, den 'objektiven' Sinn des Gezeigten zu verstehen" (50). Die Wahrnehmungsmöglichkeiten sind durch den Film selbst und seine Gestaltungsmittel bereits vorstrukturiert. Dem Zuschauer werden Detailbilder präsentiert, die aneinander montiert das Gesamtbild ergeben. Somit gibt der Filmemacher Teile bzw. Ausschnitte einer Sicht von Wirklichkeit vor. Die fehlenden Elemente des Gesamtbildes werden wiederum in der Phantasie des Zuschauers mit den gezeigten Einzelbildern zu einem sinnvollen Zusammenhang verbunden. Voraussetzung für das Filmverstehen ist also auch eine gewisse Kenntnis der filmischen Gestaltungsmittel (Kameraperspektiven, symbolische Einstellungen). Sind diese dem Zuschauer bekannt, wird er in den meisten Fällen unmittelbar beim Zuschauen das Gesehene interpretieren und verstehen.

Vor diesem Hintergrund hat die Filmrezeption einen Doppelcharakter. Sie ist weder ein rein subjektiver noch ein rein objektiver Vorgang. Die Filmsprache besitzt nicht wie die gesprochene Sprache eine Eindeutigkeit. Sie legt lediglich Interpretationen nahe, ohne eindeutige Aussagen zu machen. Diese Undeutlichkeit von filmischen Gestaltungsmitteln zusammen mit der ergänzenden Phantasie der Zuschauer lässt Hoeppel folgern: "Der Zuschauer ist es, der mit der Filmrezeption Bedeutung konstruiert, er kann dies aber nur im Rahmen des Films tun" (51).

Die Fähigkeit, einen Film zu verstehen, unterliegt einem Lernprozess. Diese bildet sich zum einen durch gemachte Erfahrungen mit Filmen innerhalb der Mediensozialisation aus, zum anderen entwickelt sie sich entlang der allgemeinen sozial-kognitiven Entwicklungsstufen.

Kinder im Alter von ca. vier bis sechs Jahren:
Jüngere Kinder im Vorschul- und angefangenem Grundschulalter neigen nach Kahrmann zu einem Ansammeln von Einzelheiten (Details) (52). Die einzelnen Phasen der Filmhandlung werden nicht miteinander verbunden, so dass sich der objektive Sinn eines Films nicht erschließen kann. Sie können sich nur für gewisse Zeit aufmerksam den Filminhalten zuwenden und ihre Merkfähigkeit ist ebenfalls begrenzt. Wichtiges kann noch nicht so gut von Unwichtigem getrennt werden. Die einzelnen Wahrnehmungsinhalte werden vielmehr assoziativ aneinandergereiht. Filmdarbietungen werden dementsprechend eher verstanden, wenn ein Bezug dem nächsten folgt, er also eine eingleisige Struktur aufweist. Die Erfahrungen mit dem Film werden zum Teil mit realen Erfahrungen vermischt. Sie "flechten bei der Wiedergabe der Inhalte eigene Deutungen mit ein, von denen im Film keine Rede war. Sie können noch nicht gut zwischen Realität und Fiktion unterscheiden" (53). Darüber hinaus kann bei wechselnden Einstellungen nur eine geringe Personenkonstanz aufrecht erhalten werden. Eine Filmfigur in der Halbtotalen ist eine andere als in der Totalen. Aufgrund ihrer egozentrischen Sichtweise (undifferenzierte / differenzierte Perspektivenkoordination) ist es Kindern dieses Alters nicht möglich, soziale Beziehungen im Film zu erfassen. Rückblenden oder Traumsequenzen werden nicht als solche erkannt.

Kinder im Alter von ca. sechs bis zehn Jahren:
Bei jüngeren Grundschulkinder nimmt die Fähigkeit, Einzelheiten genauestens aufzulisten, zugunsten des Interesses an Handlungsabfolge, Handlungsorten und Personenbeziehungen allmählich ab. Sie sind nach und nach in der Lage, verwobenen Handlungen und parallel laufenden Handlungssträngen zu folgen und sie zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei ist es wichtig, dass die einzelnen Handlungsebenen für Kinder deutlich erkennbar sind.
Entsprechend der reziproken Perspektivenkoordination bildet sich nunmehr die Fähigkeit heraus, mit Filmfiguren umzugehen und sich in ihre Lage hineinzuversetzen. Motive und Anliegen werden erkannt und hinsichtlich der eigenen Lebenssituation und Erfahrungen reflektiert.
Diesbezüglich sind insbesondere Filme günstig, die einen Bezug zur kindlichen Lebenswelt setzen und an deren Erfahrungen anknüpfen. Ab ca. neun Jahren interessieren sich die Kinder für die filmischen Gestaltungsmittel und lernen deren Bedeutungen für die Filmhandlung zu interpretieren.
Gegen Ende der Grundschulzeit zeichnen sich ebenso erste Ansätze zum Interpretieren des Films ab, wobei das abstrahierende Denken noch nicht ausgebildet ist.

Kinder im Alter von ca. zehn bis zwölf Jahren:
Die Stufe der sozialen Perspektivenkoordination erlaubt es den Kindern die Beziehungskonstellationen auch nach übergeordneten Gesichtspunkten zu betrachten. Standpunkte einzelner Filmfiguren werden miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Nach Hoeppel (1986) differenzieren sich die Kompetenzen langsam in Richtung einer adäquaten Geschehensauffassung aus. "Kinder dieses Alters sind zunehmend in der Lage, die eigene

Situation in einen gesellschaftlichen Kontext zu setzen und das eigene 'Sein' als Bestandteil eines komplexen gesellschaftlichen Systems zu erfassen, welches es zu erschließen, aber auch zu hinterfragen gilt" (54). Die Darstellungen im Film lassen sich sowohl gesellschaftlich als auch subjektiv reflektieren, so dass Filmwelten oder Filmklischees behandelt werden können.

Affektiv / Filmerleben

Filmrezeption ist jedoch nicht nur ein rein verstandesmäßiger Vorgang, sondern, wie bereits gezeigt wurde, in erhöhter Weise auch gefühlsbetont. Bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes oder Inhalts können sich angenehme oder unangenehme Gefühle einstellen. Dies drückt sich in der ästhetischen Qualität des Wahrnehmungsfeldes aus, die von positiver oder negativer Stimmung begleitet sein kann. Sieht man im Film eine sehr schöne Szene (z.B. ein gepflegtes, fröhliches Tier), stellt sich vielleicht eine angenehme Stimmung ein. Umgekehrt tritt eine unangenehme Stimmung auf, wenn in der Szene ein ungepflegtes Tier gezeigt wird. Die Stimmungen stellen sich nach den Gefühlen ein, die während des Speicherns akut waren und werden beim erneuten Wahrnehmen wieder aktiviert. Da die individuellen Erinnerungen wieder sehr voneinander differieren, können auch die Stimmungen zweier Personen bei gleichem Wahrnehmungsfeld unterschiedlich sein. Wenn z.B. ein Kind erlebt hat, wie jemand von einem Hund gebissen worden ist, kann es möglicherweise auch vor einem lieben und schönen Hund im Film Angst zeigen. Darüber hinaus können angenehme oder unangenehme Gefühle auftreten, wenn durch einen bestimmten bewussten Filminhalt unbewusste Wünsche und Ängste angeregt werden.

Das Ausagieren von Gefühlen während der Filmrezeption kann in verbalen und non-verbalen Formen geschehen. Verbale Formen können beispielsweise spontane Kommentare, Wiederholen, Singen oder Lachen sein, die aktuell bei bestimmten Szenen geäußert werden. Die non-verbalen Äußerungen enthalten ein breites Verhaltenskontinuum, wie z.B. raumbezogenes Verhalten, Körperhaltungen, Mimik und Gestik. Unangenehme Gefühle werden dabei häufig von starren Körperhaltungen und -zuckungen oder Augenschließen begleitet. Es werden ebenso Körperkontakte gesucht. Angenehme Gefühle können sich in einer entspannten Körperhaltung oder im Mitmachen (z.B. klatschen, sich im Rhythmus bewegen) äußern.

Die gefühlsmäßige Anteilnahme am Film wird dabei von den Prozessen der Identifikation und der Projektion bestimmt. Eine Identifikation liegt vor, wenn der Zuschauer die Gefühle, Wünsche und Eigenschaften des Protagonisten als seine eigenen erlebt. Bei der Projektion schreibt der Zuschauer dem Protagonisten die eigenen Wünsche, Gefühle und Eigenschaften zu oder überträgt die eigene Situation in den Medieninhalt. In diesem Zusammenhang ist nochmals das Modell der para-sozialen Interaktion zu betrachten. Sie bedeutet, anders als beim reinen Identifikationsprozess, nicht die Rollenübernahme des Protagonisten, sondern eine distanziertere und bewusstere Haltung des Rezipienten gegenüber dem Protagonisten. Danach verhalten sich die Zuschauer dem Protagonisten gegenüber wie zu Personen aus der Alltagswelt, ohne sich mit ihnen zu identifizieren. Der Theaterpädagoge Rapp spricht im Zusammenhang mit Identifikation von einer Il-Lusion, wo sich der Zuschauer in eine gespielte Rolle hineinversetzt und in sie einlebt. Eine

parasoziale Interaktion kann nach ihm als In-Lusion gedeutet werden. Der Zuschauer erlebt die Rolle in distanzierter Weise mit (55).
Ein wesentlicher Aspekt der emotionalen Wahrnehmung und Verarbeitung von Filmen ist die zeitlich langandauernde Intensität der gemachten Eindrücke. Kognitiv verarbeitete Wissensaspekte werden hingegen schneller vergessen.
Ebenso wie die kognitive Verarbeitung von Filmen, kann auch auf der emotionalen Seite altersspezifisch differenziert werden. Rogge streicht beim kindlichen emotionalen Filmerleben die körperlichen und psychischen Ausdrucksmittel heraus (56).

Kinder im Alter von ca. vier bis sechs Jahren:
In dieser Altersspanne herrschen direkte Ausdrucksformen bei der Filmrezeption vor. Sie verleihen ihren Gefühlen in hohem Maße einen körperbetonten Ausdruck durch spezifische Körperhaltungen, -bewegungen, Mimik und Gestik. Seltener drücken sie ihr Filmerleben in verbalisierter Form aus. Das Filmerleben steht hier mehr im Vordergrund als das Filmverstehen. Durch entsprechende Identifikationsangebote kann der Film zu einem totalen Erleben führen. Die Kinder orientieren sich hauptsächlich an den Figuren, die ihnen emotional attraktiv bzw. auffällig erscheinen, ein häufiger Wechsel von unterschiedlichen Figuren verhindert diesen emotionalen Umgang.

Kinder im Alter von ca. sechs bis zehn Jahren:
Hier wächst das Vermögen, das emotionale Engagement verbal auszudrücken, wobei die körperlichen Formen nicht unbedingt ins Hintertreffen geraten. Die zunehmende Fähigkeit zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, kommt einem distanzierterem Betrachten des Filmgeschehens zu Gute. Identifikationsangebote sind gerade in dieser Altersspanne wichtig, weil die Kinder zunehmend nach Orientierung suchen, die bei der Bewältigung von Anforderungen der sozialen Umwelt helfen kann. Jedoch benötigen Kinder gerade bei für sie emotional besetzten Themen die Möglichkeit einer inlusiven Auseinandersetzung, bei der sie aus dem Geschehen zeitweise aussteigen können. Eine gefesselte Auseinandersetzung, wie sie bei der Il-Lusion vorherrscht, würde für Kinder bei solchen Themen eine Überforderung darstellen. Ein mittleres Spannungsniveau, ein ausgewogener Wechsel zwischen spannungsaufbauenden und -abbauenden Elementen werden als besonders angenehm empfunden und wirken rezeptionsfördernd.

Kinder im Alter von ca. zehn bis zwölf Jahren:
Die emotionale Distanzierung vom Filmgeschehen steigert sich und die Kinder verleihen ihrer emotionalen Aktiviertheit durch das Filmgeschehen wesentlich weniger körperlichen Ausdruck. Eine passive und reflektierende Form der emotionalen Verarbeitung ist ab diesem Alter mehr und mehr kennzeichnend.

4.1.2 Eignungskriterien von Filmen für den Einsatz im Kinderkino

Die kulturelle Kinderfilmarbeit versteht unter medienpädagogischem bzw. pädagogischem Handeln im Rahmen des Kinderkinos, dass der Film ein Kind dort abholt, wo es gerade steht. Er sollte das Kind für eine Weile begleiten - ohne pädagogische Eingriffe. Der Film soll zunächst als Werk wirken und Kindern neue und andere Welten zeigen.

Das verlangt eine sorgfältige Filmauswahl, die den sozial-kognitiven Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt und zugleich fördert sowie Anregungen zu eigenen Handlungen gibt. Kommer spricht diesbezüglich auch vom "pädagogischen Programm" (57) des Kinderfilms. Eine mögliche Überforderung sollte im Vorfeld ausgeschlossen werden. "Die Filme sollen in ihrer Qualität so gut sein, daß es nicht unbedingt notwendig ist, ein Gespräch oder eine andere Form der Verarbeitung anzuschließen, um solche Programme pädagogisch verantwortbar zu machen" (58).
In diesem Sinne formuliert die kulturelle Kinderfilmarbeit besondere Eignungskriterien für Kinderfilme (59):

a) Kognitiver Bereich
* mit der Wirklichkeit vertraut machen
* ohne "pädagogischen Zeigefinger" Wissen vermitteln
* die Umwelt der Kinder verständlicher machen
* durch unterhaltsames Zuschauen Lachen, Mitdenken und Verstehen motivieren
* Vertrautheit mit dem Massenmedium Film herstellen
* Wissen von den Gestaltungsmöglichkeiten von Film- im Vergleich zum Fernsehen vermitteln
* die Herstellungs- (Produktions-) bedingungen etc. durchschaubar machen
* Filmgeschichte vermitteln
* durch Vergleich Beurteilungskriterien entwickeln bzw. weiterentwickeln

b) Sozialer Bereich
* Vorbilder zeigen
* Raum für Phantasie und Kreativität schaffen
* das Gefühl ansprechen
* Kinder aus der möglichen häuslichen Isolation herausholen
* Kinder mit anderen Kindern zusammenbringen
* Durch gemeinsames Filmesehen Gemeinschaftserlebnisse schaffen
* Kindern einen Raum schaffen, der nicht von Leistungsdruck und Leistungsdenken geprägt ist
* Konfliktlösungssituationen und Konfliktlösungsstrategien entwickeln
* Kinder zu selbständigem und sozialverantwortlichem Handeln ermutigen
* Kinder bei der bewussten und kreativen Aneignung der Welt helfen

Die Kriterien für den sozialen Bereich beziehen sich nicht unbedingt speziell nur auf die Beschaffenheit des Kinderfilms, sondern vor allem auch auf die räumliche und soziale Atmosphäre, in der eine Filmgeschichte angeschaut wird.

In Kinderfilmen sollte unbedingt vermieden werden, dass Erwachsene eigene Probleme auf die Kinder projizieren. Aufgrund von mangelnden Erfahrungen an spezifischen Problemen können dann auch keine Lernleistungen erfolgen, da den Kindern derartige Probleme vielleicht gar nicht bekannt sind oder sie die Folgen noch nicht durchschauen. Kinderfilme und Kinderfilmarbeit müssen sich also in erster Linie an den Bedürfnissen und der Motivation der Kinder orientieren. Ihre Interessen und Vorlieben sind das Leitbild. Diese Forderung bedeutet jedoch nicht, Kindern einen Schonraum zu präsentieren. Gute Kinderfilme thematisieren all das, was Kinder in ihrer Welt erfahren - Gutes wie Schlechtes. Das Anliegen von Kinderfilmen ist vielmehr, die gesellschaftlichen Realitäten und Verhältnisse so wiederzugeben, wie sie auch tatsächlich

sind. Dieses sollte in einer für Kinder angemessenen Verarbeitung geschehen. Nur dann kann garantiert sein, dass Kindern Anstöße gegeben werden, sich in der Realität des Alltags gut zurechtzufinden. Realistische Ereignisse wie Krieg, Aggression, Gewalt, die auch Kindern nicht unbekannt sind, sollten erklärt werden. "Kinderfilme sollen eine 'Schule des Sehens, Empfindens und Hörens' sein" (60).

Die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten der Kinder werden bei Aktivitäten rund um das Kinderkino berücksichtigt. So ergeben sich Konsequenzen für die Filmauswahl, in derem Zuge von folgenden Kategorien ausgegangen werden sollte:

Emotionale Erlebnisqualität: Kinder haben eine hohe Bereitschaft zum emotionalen Miterleben und zur Identifikation. Ihr Ausmaß hängt von der Nachvollziehbarkeit der Situationen und der Geschichte des Films ab sowie vom Vorhandensein möglicher Identifikationsfiguren. Der Film sollte über einzelne Figuren oder auch Gruppen Identifikationsmöglichkeiten anbieten, die nach Möglichkeit keine Stereotypen und festgeschriebenen Verhaltensweisen verkörpern; sie sollten im Filmverlauf eine erkennbare Entwicklung durchmachen, d.h. lernfähig sein. Das Alter der Darsteller definiert die Identifikationsmöglichkeiten. So sollte der Film das Alter des Publikums in seinen Figuren aufgreifen. In seiner emotionalen Erlebnisqualität sollte der einzusetzende Film auf mögliche psychische Belastungen für Kinder einer bestimmten Altersgruppe überprüft werden (z.B. Inhalte oder Bildsequenzen mit bedrohlichen Situationen).

Kognitive Erlebnisqualität: Hier werden die Filme auf ihre inhaltliche und formale Eindeutigkeit und Einfachheit eingeordnet. Sinn- und Geschehensverständnis müssen dem Alter des Publikums gerecht werden. Eine logische, geradlinige und kontinuierliche Filmhandlung, ohne Zeitraffer und Rückblenden, wird einem sehr jungen Publikum eher gerecht. Weiterhin sollte der Film eine sprachliche und gestalterische Ebene aufweisen, die eine Kommunikation zwischen zuschauenden Kindern und Film ermöglicht. Das Auftreten und der sprachliche Ausdruck der Kinderdarsteller sollte möglichst realitätsgetreu sein und nicht aus Kindern "kleine" Erwachsene machen.

Ästhetische Erlebnisqualität: Diese ist nicht anders zu bewerten als bei Erwachsenenfilmen. Kinder sind nach Baacke (1997b) ästhetisch kompetente Lebewesen, die von ihren bisherigen Sehgewohnheiten und Erlebnissen aus Kino und Fernsehen geprägt sind. "Der künstlerischen Gestaltung des Films, seiner Ausstattung, der Qualität der Darsteller und der Sorgfalt bei Buch und Regie kommt ein hoher Stellenwert zu" (61). Die Inszenierung und die Kameraführung sollte nach Möglichkeit die Kinderperspektive einhalten.

Der Film als potentielles Lernfeld: In jedem Film werden Erfahrungen einer fiktiven Realität vermittelt. Kinder suchen in den Filmen nach Informationen und zeigen eine Bereitschaft aus den medialen Welterfahrungen zu lernen. Das Ausmaß des tatsächlichen Lerneffektes ist abhängig von den Vorbestimmtheiten der jeweiligen Rezipienten. Mögliche Lernfelder ergeben sich aus der Darstellung von Personen, anderen Lebewesen und Dingen; sozialen Festlegungen und Rollen; sozialen Beziehungen und Entwicklungen; Konflikten und Konfliktverhalten; Werten und Wertorientierungen. Im Besonderen sind die

Filme als potentielles Lernfeld geeignet, die die Alltagswelt der Kinder aufnehmen sowie sich mit deren Gedanken, Gefühlen, Themen und Vorstellungen auseinandersetzen.

4.2 Grundelement: Medienpädagogische Filmbegleitung

4.2.1 Kindliche Umgangsstrategien mit Filmen

Die Auseinandersetzung mit gesehenen Filminhalten ist nach der Rezeption oftmals noch nicht abgeschlossen. Kinder greifen Inhalte, die sie kognitiv und/oder emotional berührt und die während der Rezeption keine adäquate Verarbeitung erfahren haben, im Anschluss an den Film wieder auf. Manchmal wird ein Filminhalt auch erst nach einer längeren Zeit (z.B. nach Wochen oder sogar Monaten) wieder aktiviert. Offene Fragen, ungeklärte Handlungen und hervorgerufene Zustände durch den Film wecken in den Kindern ein Verlangen nach weiterer Verarbeitung. Diese wird dann "durch wiederholtes, kognitives feedback auf verschiedenen Ebenen abgeschlossen" (62). Die Strategien zum Umgang mit Filmen lassen sich wiederum in verbale und nonverbale Formen unterscheiden. So haben Kinder vielleicht nach einem Film, das Bedürfnis sich darüber zu unterhalten oder sie setzen sich in spielerischer Art und Weise mit dem Gesehenen auseinander. Dem Spiel, als zentrale kindliche Tätigkeit, kommt eine besonders tragfähige Rolle zu. So bereiteten nach einer Untersuchung (JFF 1972) 50% der rezipierenden Kinder das filmisch Dargebotene spielerisch nach.

Nicht immer sind diese Umgangsstrategien als Verarbeitungshilfen zu verstehen. Manchmal sind gar keine Verarbeitungshilfen nötig, z.B. wenn während der Rezeption des Films bereits eine Verarbeitung abgeschlossen wurde, die Bedeutung des Präsentierten subjektiv gering war oder habitualisierte Prozesse angesprochen wurden. Trotzdem gebrauchen Kinder gesehene Filme für ihr Spiel. Das allgemeine Spielverhalten von Kindern ist häufig medienbezogen. So stellte eine Untersuchung (Paus-Haase 1998) heraus, dass in fast einem Viertel von 104 protokollierten Spielsituationen Kinder Medienerfahrungen einfließen lassen. Sie benennen sich nach ihren Medienhelden, Filmfiguren dienen als Spielvorlagen, zur Erweiterung ihres Stoffrepertoires sowie als Anreicherung und Veränderung von traditionellen Spielen (z.B. Vater-Mutter-Kind-Spiele) usw.

Die spielerische Aktivität ist die zentrale Beschäftigung in der Kindheit. Oerter (63) nennt als Beweggrund, warum Kinder spielen, die existenzsichernde und -steigernde Wirkung. Die zeigt sich zum einen in der Aktivierungs- und Erregungssteigerung und dem darauffolgenden Abfall während des Spielverlaufes. Das Hin und Her von Spannung und Entspannung wird vom Kind als äußerst lustvoll erlebt. Zum anderen zeigt sie sich in dem intensiven Austausch von Person und Umwelt. Im Spiel eignet sich das Kind seine Umwelt aktiv an und gestaltet sie nach seinen Möglichkeiten. Im sozialen Leben und in der individuellen Entwicklung des Kindes hat es eine entscheidende und unersätzliche Funktion. Weiterhin versucht das Kind im Spiel, spezifische Probleme zu bewältigen. Wenn Erfahrungen gemacht wurden, die das Kind noch nicht einordnen kann, die unangenehm sind oder mit denen es weniger gut zurechtkommt, werden diese spielerisch (Rollenspiele, Malen, Basteln

etc.) weiterverarbeitet und bewältigt. Schließlich dient das Spiel auch zur Bewältigung von entwicklungs- und alltagstypischen Thematiken. So können Entwicklungsaufgaben, wie z.B. die Ausbildung der Identität und soziale Beziehungen, bearbeitet werden. Das Kind testet sich dabei in Kooperationsfähigkeit und lernt Konkurrenz standzuhalten. Im Kern leisten Spiele einen Beitrag zur sozialkognitiven Entwicklungsförderung. Insbesondere das Sozialspiel fördert das Erreichen der nächsthöheren Entwicklungsstufe. Kurz: "Das Spiel schafft einen Zugang zur Welt" (64).

4.2.2 Aktive und handelnde Auseinandersetzung im Kinderkino

Nicht jeder Kinderfilm bedarf einer Nachbereitungsaktion im Sinne einer Verarbeitungshilfe. Filme stehen oft auch in ihrer Bedeutung, ihrer Wirkung und als Erlebnis für sich. "Sie (die Filmwerke, T. H.) benötigen nicht den Erwachsenen, der den Kindern in gutgemeinter Absicht oder besserwisserischer Weise den Film erklärt, wie sie ihn zu verstehen und zu bewerten haben" (65). Wenn Kinderkino, wie Barthelmes andeutet, ein "pädagogischer Ort" (66) ist, so bedeutet das nicht, immer und überall pädagogisierend auf die Kinder einzuwirken. Kinder verfügen selbst über eine kommunikative Kompetenz bzw. Medienkompetenz, die es ihnen ermöglicht Filminhalte autonom zu verarbeiten, eigene Phantasien auszuleben und ihnen eigene Bedeutungen zuzuweisen. Das Kinderkino soll diese Kompetenzen fördern und weiter ausbilden helfen.

Für die Praxis der kulturellen Kinderfilmarbeit sind daher, sofern überhaupt erforderlich, spielerische Nachbereitungen von Filmen relevant, die neben ihrer Funktion als Verarbeitungshilfen insbesondere das Prinzip der Handlungsorientierung aufgreifen und dem Kind als aktiv realitätsverarbeitendem Subjekt erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Heckhausen (67) nennt fünf charakteristische Merkmale des Spiels, die in ihrer Bestimmtheit Konsequenzen für die kulturelle Kinderfilmarbeit bei der Integration des Spiels bilden:

1. Die Zweckfreiheit:
Spielen ist keine zweckgerichtete Tätigkeit, sondern intrinsisch motiviert. Kinder spielen um des Spielens willen. Kinderfilmarbeit sollte Spiele als Veranstaltungsangebot deshalb auch nur ungezwungen anbieten und akzeptieren, wenn Kinder keine Lust zur Nachbereitung haben.

2. Der Aktivierungszirkel im Spiel:
Spielen bedeutet das Suchen nach einem Wechsel von Spannung und Lösung. Das Spiel ist geprägt von affektiver Ausgeglichenheit. Ähnlich wie ein mittleres Spannungsniveau im Film selbst anzustreben ist, gilt es auch bei Spielaktionen nach dem Film ein mittleres Niveau zu erreichen.

3. Die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt:
Das Spiel ist eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der realen Umwelt. Informationen aus Kinderfilmen können spielerisch umgesetzt werden und somit die vorgegebenen Realitätskonzepte erproben. Die Filmwirklichkeit wird mit der realen Wirklichkeit verglichen.

4. Die undifferenzierte Zielstruktur und die unmittelbare Zeitperspektive:
Das Spiel ist eine spontane Tätigkeit, die von den Kindern nicht vorausgehend geplant wird. Insofern symbolisiert das Spiel "den unmittelbaren naiven Weltbezug" (68). Ebenso spontan gestalten sich die Ziele des kindlichen Spiels. Auch sie sind nicht vorbestimmt, sie werden vielmehr im Spiel von allen Beteiligten gesteuert. Die Kinderfilmarbeit will daher Möglichkeiten für eine spielerische Verarbeitung von Filmerlebnissen arrangieren, diese jedoch nicht diktieren bzw. den Kindern aufzwingen. Das Spiel nach dem Film sollte in einer freien, zwanglosen Atmosphäre stattfinden.

5. Die Quasi- Realität:
Im Spiel wird eine andere Realität konstruiert, innerhalb derer gehandelt wird und deren Gegenstände und Personen etwas anderes bedeuten können als in der richtigen Realität außerhalb des Spiels. Quasi-Realität bedeutet gleichzeitig eine phantasievolle, kreative Auseinandersetzung, in der nicht das realistisch Machbare im Vordergrund steht. Dieses Merkmal lässt sich nicht für alle Spielformen verallgemeinern, das Rollenspiel ist aber in hohem Maße davon bestimmt. Für die Rezeption und Verarbeitung von Kinderfilmen ist das Rollenspiel eine mögliche und zusätzlich offene Spielform zur Auseinandersetzung mit filmisch dargebotenen Rollenvorgaben.

Auch wenn Filme in ihrer Erlebnisqualität für sich stehen, ist eine sinnvolle Vor- und Nachbereitung des Filmes dadurch nicht ausgeschlossen. Aufgrund des missverständlichen Begriffs "Nachbereitung" als pädagogische Verarbeitungshilfe, soll in den folgenden Ausführungen der Begriff "medienpädagogische Filmbegleitung" leitend sein, der ausdrücklicher die film- und medienbezogenen Elemente ins Zentrum rückt. "Ziel ist nicht, die Faszination eines Films bei Kindern abzubauen, sondern primär das Vergnügen, das im Betrachten eines Films liegt, als wichtige Komponente zu erhalten und zu vertiefen" (69). Ausgangspunkt aller Aktivitäten im Kinderkino sollte nicht die Vermutung einer defizitären kindlichen Verarbeitung des Films sein, sondern der Film selbst, das Kino an sich und Medien allgemein. An deren Möglichkeiten gilt es, bei der medienpädagogischen Filmbegleitung anzuknüpfen.

So setzt sich die kulturelle Kinderfilmarbeit auch immer zum Ziel, Kinder an der Organisation eines Kinderkinos zu beteiligen, z. B. bei der Filmauswahl und der Gestaltung der Räume. Darüber hinaus können Medienprodukte (insbesondere Videofilme) von Kindern selbst gestaltet werden. Der Prozess der Filmherstellung ist in hohem Maße von Aktivität und selbstbestimmten Handeln geprägt und garantiert noch eher als die Mitbeteiligung an der Filmauswahl für das Kinoprogramm, die Belange der Kinder zu berücksichtigen. Letztere kann nicht immer den Wünschen der Kinder gerecht werden, weil jugendschützerische Maßnahmen zum Tragen kommen, wie z.B. die Filmfreigaben der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK).

4.3 Grundelement: Kino als Abspielort

4.3.1 Besonderheiten der Filmrezeption im Kino

Das Filmerleben ist nicht ausschließlich von den formalen und inhaltlichen Aspekten eines Films abhängig. Die Filmrezeption ist immer in unterschiedliche situative Kontexte eingebunden, die gleichsam auf das Wahrnehmen und Verarbeiten einen Einfluss ausüben. So kann in diesem Sinne von einer Wechselwirkung zwischen den umgebungsbedingten Hinweisreizen einerseits und den formalen und inhaltlichen Filmelementen andererseits gesprochen werden. Der spezifische situative Kontext bringt bestimmte Gegebenheiten mit sich, wie z.B. Zeit, Raum, soziales Milieu und auch interne, psychische Verfassungen des Rezipienten. So ist die Rezeptionssituation im Kino eine andere als beispielsweise im häuslichen Kontext.

Im Kino werden genauso Filme gezeigt, wie im Fernsehen, auf Video oder neuerdings auf DVD. Trotzdem erzeugt das Kino eine andere Qualität der Filmrezeption. Der Film ist allen Medienträgern hauptsächlich nur als Gegenstand gemein. Dabei lassen sich die Erlebnisse und Erfahrungen mit den jeweiligen Medien nicht gegeneinander ausspielen. Ein und derselbe Film hat als Kino-, Fernseh-, Video- oder DVD-Fassung für sich eine andere, eigene Erlebnisqualität, so dass eine Unterscheidung in hoch- und niedrigwertig keinesfalls angebracht ist. Vielmehr ist nach den jeweiligen Spezifiken zu fragen. Was unterscheidet also den Film im Kino von den Filmen im Fernsehen und auf Video?

Ganz allgemein differenziert sich das Kino in besonderem Maße von allen anderen Medien, wie Fernsehen, Video, Computer aber auch von Museums-, Theater- und Konzertbesuchen. Letztere Kulturereignisse stehen nach Baacke (1996) am Rande des Lebenszyklus und sind aus einem routinisierten Alltag herausgehoben. Das Kino ist eher dazwischen einzuordnen. Kino ist in kulturelle Kontexte, insbesondere der Populär- und Kommerzkultur eingebunden aber auch in die sozialen Kontexte des alltäglichen Lebens. Seine Einlagerung in unterschiedliche Freizeitangebote macht den Kinobesuch zu einer Tätigkeit von vielen innerhalb eines Freizeittages. Vor dem Kino einkaufen gehen und nach dem Kino noch ein Bistro besuchen. "Das Kino spielt im figurativen Muster des Freizeitlebens zwar eine wichtige und oft herausragende, aber keineswegs eine isolierte Rolle" (70). Der Film ist somit nicht der einzige Beweggrund, um ins Kino zu gehen. Als soziales Freizeitereignis, als sozialer Erlebnisort lässt es sich ebenso von den Medien Fernsehen und Video abgrenzen. Gerade Jugendliche besuchen ein Kino selten allein. In den meisten Fällen ist es ein geselliger Treffpunkt für Freunde und Cliquen.

Dieser wohl wichtigste Aspekt zeigt, dass Kino ein kultureller Ort der Öffentlichkeit ist. Man begibt sich dort hin, verlässt die eigenen privaten Räume und trifft bekannte sowie unbekannte Leute. Die Rezeption von Filmen im Fernsehen, auf Video und DVD geschieht überwiegend in den privaten Räumen. Zwar ist auch hier das gemeinsame Filmesehen möglich, bleibt aber trotzdem der privaten Atmosphäre verhaftet, unabhängig davon, ob es im Familien- oder Freundeskreis geschieht.

Eine "Veralltäglichung der Kommunikationskultur" (71) wird in erster Linie durch die leicht verfügbaren Medien gefördert. "Ein Beispiel dafür sind die TV-Serien. Ihre stete Wiederkehr und dauernde Fortsetzung schaffen Verlässlichkeit, abgesicherte Erwartungen, routinisieren sozusagen den kommunikativen Erlebniskontext des Alltags, so dass sie nicht als besonderes Ereignis erfahren werden" (72). Sie bilden eher stabile Bestandteile des Alltags.

Das Kino als kulturelles Ereignis ist hingegen nicht so leicht verfügbar wie beispielsweise Fernsehen. Kino bedeutet bewusstes Wählen und Sehen. Wer sich einen Film im Kino ansehen möchte, muss besondere Aufwendungen, insbesondere zeitlicher Art, in Kauf nehmen. Das bedeutet zunächst, sich einen Film aus dem Programm auszusuchen, zu einer bestimmten Zeit am Kino zu sein und eine bestimmte Wegstrecke zurückzulegen. Im Kino selbst wird dann der gesamte Film ohne Unterbrechungen angeschaut. Bei Nichtgefallen gibt es nur die Alternative, das Kino zu verlassen.

Wer sich einen Film im Fernsehen anschauen möchte, muss nicht mehr unbedingt planen. Er kann den Fernseher einschalten und sich aus den vielen Sendern den gewünschten heraussuchen. Bei Nichtgefallen des Programms schaltet er einfach um, kann aber auch jederzeit durch Tastendruck wieder zurückkehren.

Des Weiteren bietet ein Film im Kino eine ganz andere Erlebnisqualität als im Fernsehen oder auf Video. Der abgedunkelte Raum und die große Leinwand machen den Film zu einem besonderen Erlebnis, das nicht auf quadratische Größe reduziert ist. Damit ist eine "besondere Qualität der visuellen Gestaltung, Komposition, Tiefe und Dimension der Bilder verbunden" (73). Nicht umsonst wird dem Kinofilm oft zugeschrieben, eine vielschichtige, kunstvolle, ästhetische Atmosphäre zu schaffen, die in besonderer Weise die Emotionalität anspricht. Das Fernsehen beispielsweise setzt als primäres Informationsmedium nur nebensächlich auf eine ästhetische Gestaltung des Filmmaterials. So besteht zumindest in dieser Hinsicht eine Hierarchie zwischen Kino auf der einen Seite und Fernsehen / Video auf der anderen Seite: Kino als heißes Medium, welches unter die Haut geht und alle Sinne erfasst; die anderen als kühle Medien, die oftmals nur ein oberflächliches Erlebnis hinterlassen.

Der Reiz, einen Film im Kino zu sehen, dürfte also an dem totalen sinnlichen Erlebnis, dem gemeinsamen Filmesehen mit Gleichaltrigen und dem "Gefühl in der Masse seinesgleichen ähnliche Strebungen und Gefühle zu durchleben" (74) festzumachen sein.

4.3.2 Kommunikative Prozesse im Kinderkino

Kinderfilmarbeit findet in den meisten Fällen im Kino oder in vergleichbaren Einrichtungen statt. Die vorangegangenen Erläuterungen verdeutlichen die Bevorzugung des Kinos als Ort der Filmrezeption. Der Film auf einer großen Leinwand und der abgedunkelte Raum begünstigen die Verarbeitung des Rezeptionsprozesses. Kinder können sich leichter auf die Geschichte konzentrieren. Einerseits werden sie nicht durch akustische und visuelle Ablenkungen oder Störungen aus der Handlung herausgerissen und andererseits können sie

durch die großen Bilder leichter Einstellungen, Kamerafahrten und Großaufnahmen nachvollziehen. Letzteres kommt der Ausbildung filmspezifischen Wissens sowie einer aktiven Verarbeitung zugute. Die Freisetzung von Emotionalität durch die ästhetische Gestaltung eines Kinofilms unterstützt die Wissensaneignung. Emotionen fördern, wie bereits beschrieben, in besonderer Weise das Behalten von Erlebnissen.

Die Funktion des Kinderkinos als sozialer Treffpunkt kennzeichnet den Film im Kino dementsprechend durch ein gemeinsames Filmerleben, über das man sich austauschen kann. Das gemeinsame Filmerlebnis setzt kommunikative Prozesse in Gang, die für den Erwerb von Medienkompetenz von großer Wichtigkeit sind. Die gemeinsam geteilten Erfahrungen mit dem Film lassen auch im Anschluss an die Rezeption kommunikative Prozesse leichter gestalten. Kinder können mit Gleichaltrigen zusammensein und anders als im eigenen Wohn- oder Kinderzimmer soziale Erfahrungen sammeln und sich in Kooperationsverhalten üben, so dass ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann.

Speziell das Kinderkino ermöglicht als kultureller Ort die Herstellung von Kinderöffentlichkeit, deren Schwinden vielfach beklagt wird.
Kinderöffentlichkeit beginnt "mit der Freisetzung der körperlichen Bewegung und der Überwindung der gewohnten Raumverteilungen. Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen, sich in ihr wiederfinden sollen, eine raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene. Sie brauchen einen größeren Bewegungsspielraum, Plätze, die ein möglichst flexibles Aktionsfeld darstellen, in dem die Dinge nicht ein für allemal festgesetzt, definiert, mit Namen versehen, mit Verboten behängt sind" (75).

Barthelmes zählt das Kinderkino zu solchen sogenannten "dritten Orten", deren Kennzeichen das spontane Zusammenkommen von Kindergruppen außerhalb von Familie und Bildungseinrichtungen ist.

Um das gesamte Potential kommunikativer Prozesse in einem Kinderkino auszuschöpfen, versucht die kulturelle Kinderfilmarbeit einen Bezug zum ökologischen Kontext der Kinder herzustellen. Der Standort des Kinderkinos sollte für Kinder eigenständig erreichbar und nach Möglichkeit in ihrer unmittelbaren Wohngegend angesiedelt sein. Nur so kann das Kino zu einem sozialen Treffpunkt werden und den Kindern die Möglichkeiten zu einem kommunikativen Umgang mit Gleichaltrigen geben.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für kommunikative Prozesse ist die inhaltliche Ausgestaltung der Kommunikationsatmosphäre. Wie erwähnt, bietet der Film selbst Anknüpfungspunkte für die Realisierung gemeinsamer Handlungen. Diese stellen sich jedoch nicht automatisch ein. Die Kinderfilmarbeit schafft daher im Anschluss an den Film durch die medienpädagogische Filmbegleitung Anregungen zu Kommunikation und gemeinsamen Handlungen. Genau wie der Film selbst, sollte die gesellige Atmosphäre an die Interessen, Themen und Wünsche der Kinder angelehnt sein.

4.4 Kinder filmen Kinderfilme: Möglichkeiten zur Gestaltung eines Kinderkinos

Die Aufgaben eines Kinderkinos gliedern sich nach Strobel (76) in die Planung und Durchführung eines regelmäßigen Kinderfilmprogramms (wöchentlich, vierzehntägig, monatlich); Erstellen altersspezifischer Filmangebote; kindgerechte Gestaltung eines vielfältig unterhaltsamen, sozial und kulturell bedeutenden Filmprogramms; Beteiligung von Kindern an der Organisation, Durchführung und Programmauswahl; filmpädagogische und -kundliche Betreuung des Programms; Ergänzung des regelmäßigen Programms durch das Anbieten von Sonderaktionen; Förderung der medienaktiven Arbeit von Kindern, Entwicklung neuer Formen der Medienarbeit mit Kindern.
In der Praxis der kulturellen Kinderfilmarbeit gibt es unterschiedliche Schwerpunkte beim Betrieb eines Kinderkinos. An dieser Stelle sollen einige Möglichkeiten zur Gestaltung beschrieben werden, die sich im wesentlichen auf eigene Praxiserfahrungen beziehen.

4.4.1 Technische und räumliche Bedingungen

Ausschlaggebend für das Gelingen eines Kinderkinos ist die vorhandene Technik und die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten. Ein Kinderkino umfasst mehrere Bereiche, zu denen das Foyer (Eingang/ Ausgang/ Kasse), der Kinosaal (verdunkelbar, mit genügend Sitzplätzen und eventuell mit abgeschirmten Vorführraum) und ein oder zwei zusätzliche Räume für Aktivitäten nach dem Film gehören. Als technische Grundausstattung kommt ein 16mm-Projektor mit Automatik- bzw. Halbautomatikeinfädelung bzw. ein Beamer, eine Lautsprecheranlage und eine transportable Leinwand hinzu. In den nichtgewerblichen Kinderkinos stellen sich unterschiedliche technische und räumliche Bedingungen heraus. Einzig kommunale Kinos schaffen ein Erlebnis, das dem der "echten" Kinos gleicht. Sie verfügen über einen eigenen Kinosaal und die technisch notwendigen Gerätschaften sind in einem Vorführraum fest installiert. Eine gute Ton-, Sitz- und Sehqualität (große, feste Leinwand) sind in der Regel gewährleistet.

Bei anderen Einrichtungen (z.B. Kinder- und Jugendzentren) sind derartig gute Voraussetzungen meistens nicht gegeben. Die wenigsten Kinderkinos im nichtgewerblichen Bereich sind feststehend. Die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, werden meistens multifunktional genutzt - morgens noch ein Seminarraum, nachmittags Kinderkinosaal und abends bereits wieder Kinderdisco. Auch die Projektoren bzw. Beamer, die Leinwand und die Lautsprecher müssen in solchen Fällen mobil sein. Trotz dieser nicht einfachen Voraussetzungen kann ein Kinderkino an fast jedem Ort stattfinden. Jedoch gehört zum Kinderkino mehr als nur das Aufstellen von Stühlen, dem Projektor und der Leinwand. Wenn Kindern ein echtes Kinoerlebnis ermöglicht werden soll, sind zunächst gestalterische Kompetenzen der Mitarbeiter und auch der Kinder gefragt. Es gilt karge Räumlichkeiten mit Kinoatmosphäre zu füllen. Die o.g. Bereiche können durch Umgestalten und Dekorieren, z.B. mit Filmplakaten, Hinweiszetteln, filmtechnischen Gegenständen, Spiel- und Bastelmaterialien zum Film, optischen Spielzeugen etc. "kinoadäquat" ausgestaltet werden. Wesentlich ist dabei, dass den Kindern Handlungsanregungen gegeben werden. Räume, Dekorationen und Gegenstände sollen nicht ein für allemal vorbestimmt sein.

Ein eigenes Umgestalten und ein Aufmuntern dazu ist in einer handlungsorientierten Kinoarbeit erwünscht.

Die Abläufe im bekannten Sinne des Kinobetriebes sollten auch hierbei eingehalten werden. Damit ist ein regelmäßiges Kinoprogramm, feste Filmanfangszeiten, das Zahlen von Eintritt, Verkauf von Getränken und Süßigkeiten gemeint. Sie erhalten den äußeren Rahmen des Kinos, sollen jedoch nach den kindlichen Möglichkeiten ausgerichtet sein, z. B. durch geringe Eintritts- und Süßigkeitenpreise.

4.4.2 Das Programmangebot

Das Programmangebot im Kinderkino umfasst neben der Filmvorführung, die das zentrale Element bildet, verschiedenste Aktivitäten für Kinder. Inhaltlich sollten sich die Angebote auf den gezeigten Film beziehen bzw. allgemeine film- und medienbezogene Themen aufgreifen. Dabei gibt es auch hier kein allgemeingültiges Vorgehen, denn die Aktionen richten sich nach dem jeweiligen Klientel, den örtlichen und räumlichen Gegebenheiten und dem "Film selbst, der verschiedene Formen der Nachbereitung geradezu verlangt und andere ausschließt" (77). Grob gegliedert sind folgende Programmpunkte zu nennen:

a) Auftakt/ Einstimmung
b) Filmvorführung
c) Medienpädagogische Begleitaktion

Der Auftakt / die Einstimmung beginnt kurz vor dem Film, sobald alle Kinder sich einen Platz ausgesucht haben. Die Zeit vor der Einstimmung sollte durch Gespräche mit eintreffenden Kindern, Süßigkeitenverkauf und ein soziales Miteinander geprägt sein, worüber auch neuen Kindern eine mögliche Unsicherheit genommen werden kann. Die Einstimmung darf den Film nicht vorweg nehmen, sollte zeitlich kurz sein und Interesse bzw. Spannung anregen. Gegebenenfalls sind Hilfestellungen zum Verständnis bei schwierigen, nicht klar einzuordnenden oder problematischeren Filmen sinnvoll. Dies lässt sich sowohl über sprachliche als auch spielerische Methoden verwirklichen.

Eine inhaltliche Orientierung ist insbesondere für jüngere Kinder wichtig, denn manche filmischen Besonderheiten bedürfen einer Erklärung. So können beispielsweise auch Informationen zum besseren Verständnis gegeben werden, also Informationen, die sich nicht aus dem Film schließen lassen aber zum Gesamtverständnis notwendig sind (z.B. bei zeitgeschichtlichen Filmen oder Filmen aus anderen Ländern). Darüber hinaus bieten sich auch vorherige Einordnungen an, wenn der Film einer Themen-, Regisseur-, Autoren- oder Genrereihe folgt. So wird allgemein filmisches Wissen vermittelt und die Kinder erfahren etwas über Autoren, Filmemacher etc. Bei der Einführung bietet es sich an, Querverbindungen zu anderen Medien herzustellen, z.B. das Buch oder das Hörspiel zum Film zu präsentieren. Darüber kann mit den Kindern eine Unterhaltung geführt werden, die einige wertvolle Kenntnisse über ihre Wünsche, Vorlieben und Bedürfnisse liefern kann.

Allein sprachliche Mitteilungen werden die Aufmerksamkeit der Kinder nicht lange fesseln. Deshalb ist es wichtig, Requisiten zur Veranschaulichung bereitzuhalten. Bei Filmen aus anderen Ländern bieten sich beispielsweise Weltkarten an. Über visuelle Verdeutlichungen können Kinder auch komplexere Sachverhalte nachvollziehen. Spielerische und emotionale Einstimmungen auf das Filmerlebnis sind besonders zu empfehlen, wenn man berücksichtigt, welches Gewicht gerade diesen beiden Elementen in der Kindheit zukommt. Durch musikalische Unterlegung, das Erzählen einer Geschichte, den Auftritt von Spielfiguren in kurzen Theaterszenen, Filmrätsel etc. kann eine lockere Stimmung erzeugt werden. Wichtig bei der Einstimmung ist es, die Zuschauer direkt anzusprechen und in die Aktivitäten mit einzubeziehen. Abschließend sollten Hinweise auf Aktionen nach dem Film gegeben werden, die in einem Kino nicht selbstverständlich sind.

Als Leitfaden könnte für die Einstimmung formuliert werden: Eine wichtige Figur oder ein prägnantes Merkmal als Aufhänger benutzen; Handlungen und Dialoge mit zusätzlichen optischen Merkmalen verstärken; spannungsreiche Darstellung präsentieren, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen.

Die Filmvorführung ist, wie bereits erwähnt, der Mittelpunkt. Die Kinder kommen hauptsächlich, um den Film zu sehen. Es darf aber auch nicht verkannt werden, dass ein Kinderkino ein sozialer Treffpunkt ist. Kinder kommen vielleicht nicht in erster Linie wegen des Films, sondern um anderen Kindern zu begegnen und mit ihnen gemeinsam etwas zu unternehmen. Auch wenn für manche Kinder der Film nur Nebensache ist, bedeutet das keinen Freischein für eine willkürliche Auswahl der Filme.

Die Eignungskriterien für die Filmauswahl und die Zielgruppe sollten daher immer berücksichtigt werden. Thematische Filmreihen sind in besonderer Weise zu empfehlen. Die thematische Aussage muss die jeweilige Zielgruppe interessieren bzw. sollte Themen behandeln, die den Kindern in der eigenen Lebenswelt begegnen. Werden Filme auf diese Weise eingesetzt, vermögen sie zu aktivieren, zu kreativem Verhalten anzuregen, Probleme aufzuzeigen (ohne jedoch Patentlösungen vorzuzeigen), Aktionen auszulösen oder eigenes Verhalten zu beeinflussen und Kommunikationsprozesse unter den Zuschauern einzuleiten. Das Wissen, welches die Kinder über den Film erlangen, ist die Basis für eine weitere Kompetenzausbildung auf höherer Ebene.

Auch wenn das Personal im Kinderkino den Film schon kennt, sollte mindestens ein Mitarbeiter im Saal sein und den Film nochmals mit den Kindern zusammen anschauen. Zum einen sorgt er dafür, dass der technische Ablauf einwandfrei ist, zum anderen kann er erfahren, wie die Kinder auf den Film reagieren.

Es ist nicht vorhersehbar, wie der Film angenommen wird. Unterschiedliche Stimmungen - von gespannter Ruhe bis zu aktiver Unruhe - sind möglich. So kann der Mitarbeiter die Kinder auch bei ihrem ganz persönlichen Filmerlebnis unterstützen.

Im Anschluss an den Film geht im Kinderkino nicht einfach das Licht an und alle gehen nach Hause. Es besteht noch die Möglichkeit, an der medienpädagogischen Begleitaktion teilzunehmen. Die Betonung liegt hierbei auf "Mög-

lichkeit". Das Angebot verfolgt, wie das gesamte Kinderkino, das Prinzip der Freiwilligkeit und findet meistens in der Freizeit der Kinder statt. Daher gibt es auch keinen Zwang an einer Teilnahme, sondern die Aktion sollte als ein ergänzendes Programm- bzw. Aktivierungsangebot verstanden werden. Interessante Angebote ermöglichen den Kindern, sich mit intensiven Eindrücken des Films auseinander zu setzen. Ihnen wird die Gelegenheit gegeben, sich auf verschiedenen Ebenen möglichst uneingeschränkt mit dem Film und allem, was sie bewegt, zu beschäftigen. Die Mitarbeiter sollten sich dabei zurückhalten, eigene Eindrücke auf die Kinder zu projizieren und ihnen den Film nach ihren Maßstäben zu erklären. Die Kinder haben genügend Phantasie, die nicht untergraben werden soll.

Für die medienpädagogischen Begleitaktionen ist im Vorfeld jedoch ein Konzept nötig, denn es müssen dafür entsprechende Gegenstände und Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Die Mitarbeiter sollten dann voraussehen, woran die Kinder Spaß haben könnten. Wissen und Kenntnisse über die Zielgruppe sind also unabdingbar. Das Konzept muss dabei so offen angelegt sein, dass eine Reaktion auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder jederzeit möglich ist. Auch wenn die Vorbereitung der Aktion viel Arbeit gekostet hat, müssen sich die Mitarbeiter ohne Probleme davon lösen können, wenn die Kinder keine Lust dazu haben.

Die einzelnen Aktionen beziehen sich in den meisten Fällen thematisch auf den gezeigten Film oder regen eine aktive Tätigkeit mit unterschiedlichen Medien an. Dabei gibt es eine Vielfalt von Methoden, die oft miteinander verknüpft werden. Sprachliche Methoden zielen auf ein Filmgespräch oder eine Filmanalyse ab. Kinder auf einer abstrakten Ebene zum Gespräch zu bewegen, ist jedoch wenig erfolgversprechend. Eine ungezwungene Kommunikationssituation in kleinen Gruppen ist da angebrachter. Auch das Schreiben von Filmkritiken, die der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (z.B. in Schaukästen im Kinderkino, in der Kinderkinozeitung oder im Internet), kann Gespräche über einen Film anregen. Die spielerischen Methoden schlagen ebenso eine Brücke zu Unterhaltungen und kommen den Kindern eher entgegen. Gefühle beispielsweise sind eher schwer zu verbalisieren. Über Verkleidungsaktionen, Rollen- und Theaterspiele können Kinder ihre Lieblingsfiguren nachspielen. Dabei orientieren sie sich wahrscheinlich zunächst an der Filmhandlung. Im Verlauf des Spiels lösen sie sich jedoch mehr und mehr von den vorgegebenen Handlungsmustern und entwickeln über eigene Gedanken neue Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Mediale Methoden sind im Kinderkino sehr wichtig, schließlich dreht sich auch alles um ein Medium. Malen, Basteln, Collagen herstellen und sich mit unterschiedlichen Medien aktiv beschäftigen, bereiten Filme kindgerecht auf. Das Motto ist hier, Medien selbst zu gestalten. Das Experimentieren mit der Videokamera fördert technische Kompetenzen und vermittelt ebenso spezifisches Filmwissen (z.B. die Wirkungen von unterschiedlichen Einstellungsgrößen).
Für die sehr kurze Zeit der Begleitaktion ist das Videointerview am einfachsten zu realisieren. Die Kinder filmen und interviewen sich gegenseitig, mit Fragen zum Film oder zu Themen, die ihnen gerade einfallen. Hier besteht auch die Möglichkeit, Interviews in der Öffentlichkeit zu führen.

Das große Interesse der Kinder am Trickfilmgenre fordert es nahezu heraus, eigene Trickfilme zu drehen. Mittels des einfachen Prinzips des Stoptricks (Kamera nimmt Objekte oder Zeichnungen für ein bis zwei Sekunden auf. Die Objekte werden dann vor den erneuten Aufnahmen immer um einige Millimeter verschoben) kann den Kindern das Spiel mit den Bildern durchschaubarer gemacht werden.

Näher am Kinofilm orientiert ist das Direktbearbeiten von Blank- oder Schwarzfilmmaterial sowie das Basteln von optischen Spielzeugen, die den Kindern das Prinzip der laufenden Bilder näher bringen und filmtechnisches Wissen vermitteln. Bei der ersten Methode erfahren sie, dass ein bewegtes Bild aus mehreren Einzelbildern besteht und der Kinofilm für eine Sekunde 24 Einzelbilder benötigt. Bei der Direktbearbeitung von Filmmaterial malen oder ritzen die Kinder mehrere eigene Bilder auf 35mm- oder 16mm-Streifen. In jedem dritten oder vierten Einzelbild verändert sich das Motiv ein wenig. Alle gemalten Filmstreifen werden aneinandergeklebt und auf eine Filmrolle gekoppelt, die dann auf die Leinwand projiziert wird.

Beim Basteln optischer Spielzeuge unternehmen die Kinder quasi eine Reise in die Frühgeschichte des Kinos. Hier werden Daumenkinos, Wunderräder, Wundertrommeln, Rollbilder oder Zwirbelscheiben gebastelt. Diese funktionieren nach dem Trägheitsprinzip des menschlichen Auges.

Die Beispiele stehen stellvertretend für verschiedenste Möglichkeiten, mediale Aktionen nach dem Film anzubieten. Aufgrund der Vielfältigkeit sollen sie hier nicht weiter erläutert werden. Über den Einsatz von audiovisuellen Medien hinaus, gilt es auch die gesamte Medienpalette für Kinder aktiv zu erobern. Der Einsatz von Foto, Radio, Computer etc. verdeutlicht Kindern Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Medienformen.

Die medienpädagogischen Begleitaktionen durchbrechen in diesem Sinne auch eine reine Konsumhaltung über die produktive Anregung und kreative Verarbeitung bei gemeinsamen Aktionen.

4.4.3 Zusätzliche Aktivitäten / Kinderbeteiligung

Viele Kinderkinos beziehen Kinder in die Organisation und Ausgestaltung mit ein. Das ist zum einen deswegen wünschenswert, weil dadurch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden, zum anderen erfahren sie hierbei intensiver ihre eigenen Gestaltungskompetenzen. "Kinder, die mitreden und mitgestalten, identifizieren sich stärker mit 'ihrem' Kinder-Kino und setzen sich mehr für ihre Sache ein" (78).

Als Beteiligungsaktionen bieten sich Mitmachgruppen (hier verstanden als Mitorganisatoren für das regelmäßige Kinoprogramm) und Kinderfilmclubs (hier verstanden als Medienproduktionsgruppen) an. Im Rahmen dieser Gruppen spielt die Integration von neuen Medien (Computer, Internet und digitalisierte Medien) eine besondere Rolle.

In den Mitmachgruppen organisieren die Kinder zusammen mit den Erwachsenen den Ablauf und die Durchführung des regelmäßigen Kinderkinoprogramms. Voraussetzung dafür ist ein relativ konstanter Besucherstamm. Sie

beteiligen sich an der Filmauswahl und gestalten die Einstimmung sowie die medienpädagogische Begleitaktion mit. Weiterhin können sie die Werbung für das Kino übernehmen, z.B. Handzettel verteilen oder Programmhefte und Plakate selbst entwerfen. Kinder, die nicht so sehr an regelmäßigen Treffen interessiert sind, können trotz allem an den Aktivitäten während des Kinonachmittags beteiligt werden. Sie sind dann z.B. für die Kasse, den Getränke- und Süßigkeitenverkauf, Platzanweisung, Kartenabriss mitverantwortlich. Innerhalb dieses Rahmens können interessierte Kinder auch die Vorführung des 16mm-Films erlernen und bei den Kinonachmittagen die Aufgaben des Filmvorführers übernehmen. Für die Einstimmung bietet es sich an, die Kinder der Mitmachgruppe zu integrieren, da sie sich während der Filmauswahl bereits mit dem Film beschäftigt und unter Umständen auch weitere Informationen recherchiert haben. Die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern sind vielfältig und zeigen, dass es eben doch etwas mehr "Kinder"-Kino ist, wenn die Erwachsenen sich etwas zurücknehmen.

Die Kinderfilmclubs stellen zusätzliche Aktionen dar, für die eigene Termine angesetzt werden sollten. Diese können regelmäßig mit festen Kindern oder als offenes Angebot stattfinden. Es können aber auch Seminarformen angeboten werden, für die Anmeldungen nötig sind. Welche Formen letztlich gewählt werden, hängt stark vom Klientel des Kinderkinos ab. Innerhalb der Kinderfilmclubs setzen sich die Kinder mit unterschiedlichen Medien auseinander. In den meisten Fällen wird eine aktive Videoarbeit veranstaltet, in der eigene kleine Filme produziert werden. Hierbei erfahren die Kinder nicht nur, wie eine Kamera bedient wird, sondern können ihre technischen Kompetenzen über die Nachvertonung und den Schnitt erweitern. Bei einer festen Gruppe besteht die Möglichkeit, eine eigene Redaktion zu gründen, die zum Thema Film z.B. ein festes Videomagazin oder eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift herausbringt. Stellen sich die Gruppen den Anspruch, eigene Produkte zu erstellen, so sollte ihnen auch die Gelegenheit gegeben werden, diese einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Durch Gespräche im Anschluss an die Präsentationen können die Produktionsgruppen erfahren, ob ihr Anliegen verstanden wurde und auf Resonanz gestoßen ist. Durch die direkten Austauschmöglichkeiten können die zuschauenden Kinder erfahren, warum ein bestimmtes Thema bearbeitet wurde und die Produktionskinder erhalten Rückmeldungen über ihr Produkt.

Die Kinderkinonachmittage bieten den Produktionsgruppen ein solches Forum. Hier können sie ihre Produkte einer Öffentlichkeit präsentieren, sowohl den Erwachsenen, um sie für ihre Belange und Themen zu interessieren, als auch den anderen Kindern - womit der Anspruch "Kinder filmen Kinderfilme" ein stückweit eingelöst werden kann.

4.4.4 Besondere Formen und Aktionen

Die kulturelle Kinderfilmarbeit definiert sich in der Regel nicht nur über ein regelmäßiges Programmangebot an Kinderfilmen. Um die Attraktivität zu steigern, werden von vielen Institutionen auch Sonderaktionen bzw. besondere Ereignisse veranstaltet. Darunter fallen Kinderfilmfestivals / Kinderfilmwochen, Kinderfilmnächte, Ferienkino, Mobiles Kino, Einladungen von Filmemachern, Seminare etc. Sie heben sich von dem normalen Programmangebot

des Kinderkinos ab und stellen Ereignisse dar, die aus dem normalen Ablauf heraustreten. Auch an derartigen Veranstaltungen ist die Beteiligung von Kindern ein wesentlicher Aspekt, damit an deren Wünschen nicht vorbei gearbeitet wird. Je nach Größe des Ereignisses muss eine langfristige Vorbereitung eingeplant werden.

Aus den genannten Beispielen soll hier kurz die Variante des Kinderfilmfestivals dargestellt werden. Dieses besondere Ereignis funktioniert nach den Vorbildern der großen Filmfestivals, wie z.B. Cannes, Venedig und Berlin. Die Filme rahmen ein bunt angelegtes Programm ein, das mit vielen Attraktionen ausgestaltet sein kann. Filmfestivals dauern in der Regel mehrere Tage und es werden mehrere Filme an einem Tag gezeigt. Für Kinder ist es besonders wichtig, einen überschaubaren Zeitrahmen herzustellen. In den meisten Fällen wird den Filmfestivals ein Thema untergeordnet, nach dem die Filmauswahl und das Rahmenprogramm ausgerichtet wird. Die einzelnen Aktionen des Rahmenprogramms beziehen sich dabei nicht immer auf die gezeigten Filme, sondern verfolgen eher das Ziel, eine Atmosphäre im Sinne des Gesamtthemas zu schaffen. Hier können die Aktivitäten aus dem normalen Kinderkinoprogramm intensiviert und in mehrtägigen Workshops organisiert werden, die auch Kindern außerhalb der Mitmachgruppen einen zwangloseren Einstieg ermöglichen. Beliebter Bestandteil eines Kinderfilmfestivals ist die Organisation einer Kinderjury. Diese schaut sich die Filme des Festivalprogramms an und kürt am Ende gemeinschaftlich die in ihren Augen beste Produktion.

Insgesamt sollte auf Kinderfilmfestivals eine Atmosphäre geschaffen werden, die von Austauschmöglichkeiten geprägt ist, sowohl in geschäftigen Workshops als auch in ruhigen Ecken bei Getränken und Kuchen. Das Festival endet in den meisten Fällen mit einem Abschlussfest, auf dem besondere Höhepunkte gesetzt werden und die Ergebnisse von einzelnen Produktionsgruppen (z.B. eigene Filme, Bekanntgabe der Juryentscheidungen) präsentiert werden.

4.4.5 Einbezug von Erwachsenen

Ein Kinderkino spricht nicht nur Kinder an. Es ist für alle Interessierten offen. Gerade Eltern, Erzieher und Lehrer sollten in die Arbeit miteinbezogen werden, insbesondere wegen der kindlichen Mediensozialisation im Rahmen verschiedenster Umwelten. Personen aus dem ökologischen Zentrum, Nahraum und den Ausschnitten sollten dazu motiviert werden, mit den Kindern gemeinsam das Kinderkino zu besuchen. Dadurch stehen die Aktionen im Kinderkino nicht isoliert neben den anderen kindlichen Lebensbereichen. Es besteht die Chance, dass gemeinsam gemachte Erfahrungen mit vertrauten Personen auch in anderen Lebensbereichen erneut thematisiert werden. Die Wechselwirkung zwischen Erfahrungsbereichen steht für eine sinnvolle Realisierung der Zielsetzungen zu medienkompetenten Verhalten.

Trotz allem ist das Kinderkino ein Ort für Kinder und es sollten immer auch Möglichkeiten bestehen, dass Probleme oder Erfahrungen selbstregulativ bearbeitet werden können.

4.5 Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz

Wie bis hierhin deutlich wird, berücksichtigt die kulturelle Kinderfilmarbeit in der Zusammenstellung des Filmprogramms, der Gestaltung des filmpädagogischen Begleitangebotes und der Wahl ihres Kinostandortes die spezifischen Voraussetzungen, die die Zielgruppe mitbringt und orientiert sich an den formulierten Prinzipien handlungsorientierter Medienpädagogik. Dadurch profiliert sie sich als medienpädagogische Institution, die den Erwerb von Medienkompetenz bei Kindern fördert.

In ihrer Auseinandersetzung mit den Medien Film, Kino bzw. audiovisuellen Medien allgemein zeigt sie Kindern, sowohl in rezeptiven Vorgängen als auch in produktiven Vorhaben, Handlungsmöglichkeiten auf, die gemeinsam mit allen Beteiligten verwirklicht werden. Die Analysen medialer Kommunikate, formaler Gestaltungsmittel und Produktionsstrukturen des Films werden Kindern bekannt und darüber hinaus in den Kontext des eigenen Lebens gestellt. Über die Betrachtung der durch den Film vorgegebenen Aspekte hinaus werden Möglichkeiten gefunden, aus den gewonnenen Erkenntnissen, praktische Konsequenzen für eigenes Handeln zu ziehen, um den Film so zu nutzen, dass er sinnvoll und sinngebend in die eigene Realität miteinbezogen werden kann. Das aktive Selbstgestalten und Handeln bei Kindern, wird durch Angebote zur tätigen Auseinandersetzung mit dem Film und der unmittelbaren Umwelt angeregt.

Im rezeptiven Bereich werden Handlungsmöglichkeiten eröffnet, indem Kinder die Rezeptionsbedingungen ausgestalten können. Die Besucher werden so nicht nur als Zuschauer einer Filmvorführung verstanden, sondern als Mitorganisatoren, die Filme mit auswählen und inhaltliche Aspekte des gesamten Programms mit verantworten. Dadurch wird der Bezug zur Alltagswelt und den Bedürfnissen der Kinder gewährleistet. Die Realitätsdarbietungen in den Filmen werden in Beziehung zur Realität der Kinder gesetzt, so dass Gemeinsamkeiten oder Unterschiede eine Relevanz für die eigenen Lebenszusammenhänge feststellen oder verwerfen. Formen von spielerischen, medialen oder sprachlichen Methoden dienen dabei als Hilfsmittel. Neben den Fragen der Filmrezeption werden den Kindern weitere Handlungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung der formalen und räumlichen Gegebenheiten eröffnet. Dekorationen der Räume, Zeitpunkt und Ablauf der Filmvorführung sowie mögliche Aktivitäten können von ihnen mitbestimmt und beeinflusst werden.

Im produktiven Bereich sind Handlungsmöglichkeiten auf den ersten Blick offensichtlicher als im rezeptiven Bereich. Die Herstellung eines eigenen Films vermittelt Kindern neben technischen Kenntnissen auch Wissen über filmspezifische Gestaltungsmittel und Wissen über für sie nutzbare Strukturen als Ausdrucksmittel für eigene Belange. Sofern Kinder die eigene Lebenswelt in Gestalt eines eigenen Films thematisieren wollen, realisieren sie über die Recherche zum Thema, die Drehplangestaltung, die Produktion und die Drehphase, welche unterschiedlichen Interessen bei Lebensweltfragen zusammentreffen und welche eigenen Handlungsmöglichkeiten sie zur Verwirklichung ihrer Wünsche haben.

Die kulturelle Kinderfilmarbeit realisiert sich in kommunikativen Prozessen. Kindern wird die Möglichkeit gegeben, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Durch gemeinsames Filmesehen, gemeinsamen Austausch und gemeinsame Projekte ist die Mediennutzung nicht individuell isoliert, sondern in sozial-kommunikative Prozesse eingebunden. Dieser Rahmen ermöglicht den Kindern, Ansichten und Gewohnheiten anderer kennen zu lernen, die mit den eigenen Vorlieben in Beziehung gesetzt werden können. In gruppendynamischen Prozessen wird so Kooperationsverhalten angeeignet und die sozial-kommunikative Kompetenz der Kinder gefördert. Begünstigt wird die personale Kommunikation durch den prozessualen Charakter des Erwerbs von Medienkompetenz. Die Praxis gestaltet sich in Form von Projekten und offener, auf das Prinzip der Freiwilligkeit aufbauender und anregender Lernumgebungen. Diese beziehen sich auf die Lebenssituation der Kinder und stellen den Aspekt der selbstaktiven Aneignung ins Zentrum.

Die Arbeit mit Kinderfilmen im kulturellen Bereich erfüllt so gesehen die Aufgabenbereiche zur Förderung von Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz (als Handlungs- und Wahrnehmungskompetenz), die für eine handlungsorientierte Medienpädagogik formuliert werden.

Sowohl in der rezeptiven als auch in der produktiven Auseinandersetzung mit dem Medium Film verdeutlichen sich den Kindern die Möglichkeiten medialer Kommunikation für eigene Handlungen, die durch folgende Informationen erlangt werden:

* Einführung in technische Zusammenhänge von filmproduzierenden und filmvorführenden Geräten und Materialien
* Einführung in Produktionszusammenhänge und -absichten von Filmen
* Erörterung gesellschaftlicher, individueller und ökonomischer Bedingungen zum Film
* Informationen zu filmischen Gestaltungsmitteln, Genres und Zeichensystemen durch Nutzung und eigene Gestaltung von Filmen
* Bewusstmachung des Einflusses von Filmen auf den Bereich von Emotionen, Vorstellungen, Lebensansichten und Verhaltensorientierungen
* Bewusstmachung unterschiedlicher Motivationen, das Medium Film zu nutzen sowie medialer und nichtmedialer Handlungsalternativen

Medienpädagogisches Handeln in der kulturellen Kinderfilmarbeit bedeutet, Kindern Räume zu erschließen, das Abspielen von Filmen sowie ein gemeinsames Filmerlebnis zu ermöglichen. Über Wissensvermittlung und die Herstellung von Geselligkeit werden den Kindern Handlungsmöglichkeiten, einerseits im medialen und andererseits im nicht-medialen Sinne, aufgezeigt. Das Aufzeigen, die Entwicklung und gemeinsame Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten entsprechen in der kulturellen Kinderfilmarbeit nahezu immer den kindspezifischen Voraussetzungen und Bedingungen. Die über Handlungs-, Kommunikations- und Projektorientierung hinausweisenden Prinzipien der Entwicklungs-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Situationsorientierung werden für alle Elemente des Kinderkinos berücksichtigt.

Ein derartiges Verständnis von Kinderkino fördert nicht nur einen souveränen, selbstbestimmten Umgang mit Medien, hier im Speziellen mit Film, sondern leistet auch einen Beitrag zur kindlichen Identitätsentwicklung. Durch die Auseinandersetzung mit sich, der Umwelt und den Medien werden Kindern Orientierungshilfen gegeben, sich in einer individualisierten Gesellschaft verorten zu können.

5.
Medienkompetenz und Kinderfilmarbeit im digitalen Zeitalter

Noch vor wenigen Jahren (Mitte der 80er Jahre) bezeichnete man mit dem Begriff "Neue Medien" die expandierenden Programm-Medien (durch neue Verteilkanäle wie Kabel, Satellit und terrestrische Frequenzen), die Organisation des Rundfunkangebots als duales System (öffentlich-rechtlich und privat), das Aufkommen der Videotechnik sowie des Computers. Diese technische Szenarien der sogenannten Informationsgesellschaft werden heute zur Multimediagesellschaft erweitert. Das Feld der neuen Medien wird heute von Stichworten wie Internet, Digitalisierung und Multimedia markiert.

Durch die steigende Vielfalt an Medienkommunikationsangeboten hat der Nutzer die Möglichkeit der Wahl. Es steigen jedoch nicht nur die Informationsmöglichkeiten, sondern gleichzeitig nimmt auch die Unübersichtlichkeit der dargebotenen Informationen zu, die eine Orientierungslosigkeit und ein Sich-Verlieren in den Mediennetzen zur Folge haben kann. Die Forderung nach Medienkompetenz wird mit dem Aufkommen der neuen technologischen Entwicklungen umso dringlicher.

Dieses abschließende Kapitel versucht die bisher gewonnenen Erkenntnisse zur Förderung von Medienkompetenz und kultureller Kinderfilmarbeit im Kontext neuer Medien zu behandeln.

5.1 Der Markt der neuen Medien

Der Begriff "Multimedia" wird heute mannigfaltig gebraucht. Er steht für die Verknüpfung mehrerer Medien, vielfältige CD-Anwendungen (CD-Rom, DVD, Foto-CD, CD-i, Bildplatte etc.), Bildtelefon, Datenautobahn, interaktives Fernsehen und virtuelle Realitäten. Daher scheint eine Klärung des Begriffs unumgänglich. Allgemein bezeichnet Multimedia die Verknüpfung mehrerer Medien auf einer Plattform. Eine Plattform als einheitliche Basis stellt z.B. heute die CD-Rom (Compact disc-Read only memory) oder die DVD (Digital versatile Disc) dar. Darüber hinaus sind mit diesem Begriff auch interne Datennetze und das Internet bezeichnet. Kennzeichen für diese Multimediaanwendungen ist die computergestützte und aktuell auswählbare Wiedergabe von miteinander verknüpften Grafiken, Bildern, Texten, Tönen und Filmen über den Computer oder den Fernseher, die zumeist in digitaler bzw. komprimierter Form vorliegen.

Grundsätzlich lassen sich Multimedia-Anwendungen also darin unterscheiden, dass in einem Fall Informationen vor Ort von einem optischen Speichermedium (CD-Rom, DVD) direkt auf den Bildschirm kommen und im anderen

Fall die Informationen über Datennetze und Satellitenübertragung (Internet, Videokonferenzen etc.) von Speichern an anderen Orten auf den eigenen Bildschirm herangeholt werden.

Nach heutigem Standard sind die Multimedia-Anwendungen als Hypermedien aufgebaut. Hypermedien meint die Ergänzung des Multimediaprinzips durch den Hypertext. Hypertexte oder hier Hypermedien sind untereinander verknüpfte und vernetzte Verweisstellen.

Über den Aufbau von Multimediaanwendungen als Hypermedien verfällt der Zwang einer linearen Rezeption. Die nach Sinn- und Sachzusammenhang verknüpften Verweise ermöglichen quasi ein Hin- und Herspringen in digital gespeicherten Informationen. Die Vernetzungen werden durch die sogenannten "links" erzielt. Ein Tastendruck oder Mausklick auf grafisch oder farblich hervorgehobene Wörter, Bilder oder Icons steuert dann direkt die damit verknüpften Zieldokumente an. Durch derartige nicht-sequentielle Anordnungen werden neue Formen des entdeckenden, selbstverantworteten und konstruierenden Lernens möglich.

Aber nicht nur im Lern- und Bildungsbereich entwickelt sich eine andere Qualität, sondern auch im Unterhaltungsbereich. Wir stehen vor einem digitalen Umbruch sowohl beim Fernsehen, bei Musik als auch im Videobereich. Bislang war die Digitalisierung von Spielfilmen nicht sonderlich zufriedenstellend. Formate wie Laserdisc, CD-i (Compact disc interactive) oder Video-CD stellten unterschiedliche Versuche dar, digitalisierte Speichermedien einzuführen und damit das analoge Speicherungsverfahren von bewegten Bildern auf Magnetband (Video) abzulösen. Derartige Formate konnten die Videokassette als etablierte, audiovisuelle Präsentationsmöglichkeit für den Hausgebrauch jedoch nicht die Position streitig machen.

Erst seit Ende 1995 markiert die DVD für die Computerindustrie und die Unterhaltungselektronik einen digitalen Standard für audiovisuelle Mediendarbietungen. DVD-Videos werden mittels eines am Fernseher angeschlossenen DVD-Players abgespielt. Für den Computereinsatz wird die DVD-Rom über ein DVD-Rom-Laufwerk wiedergegeben, welches in der Lage ist auch DVD-Videos abzuspielen. Die Vorteile der DVD-Träger gegenüber Video fasst Traufetter (79) wie folgt zusammen:

1. Interaktivität und Angebot von Zusatzinformationen: Die Daten werden nicht nur in Reihenfolge der Wiedergabe aufgespielt, sondern als Datenpakete, die vom Abspielgerät abgearbeitet und kombiniert werden. Eine Speicherung von mehr Informationen ist dadurch möglich. So können beispielsweise Zusatzinformationen zum Film, Biographien, Trailer, Original- und Synchronfassung sowie die Speicherung unterschiedlicher Bildformate (16:9 oder 4:3 Vollbild) angeboten werden, auf die der Nutzer einen direkten Zugriff haben kann.

2. Hervorragende Bildqualität: Sowohl Bildschärfe als auch Bildrauschen sind bei der DVD optimiert.

3. Digitaler Surround Sound: Im Unterschied zum herkömmlichen Zweikanal-Dolby-Surround-System funktioniert der digitale Surround Sound als Mehrkanal-System, wodurch ein realistischer Raumklang, mehr Dynamik und Stereoklang für eine bessere Tonqualität sorgen.

4. Mehrere Sprachen: DVD-Video verfügt über bis zu acht Tonspuren parallel zum Bild. Dies ermöglicht das Speichern von mehreren Sprachversionen eines Films und den Einsatz von bis zu 32 Untertiteln auf einer DVD.

5. Verschiedene Kamerapositionen (Multiangle) und Handlungsabläufe (Multistory): Auf der DVD können bis zu neun verschiedene Kamerapositionen für ein Motiv gespeichert werden, zwischen denen der Zuschauer beim Betrachten jederzeit wählen kann. Die Multistory-Funktion gibt dem Betrachter an bestimmten - vom Produzenten vorgegebenen - Stellen des Films die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Handlungsabläufen. So könnte beispielsweise der Zuschauer bestimmen, ob der Film ein Happy-End hat oder nicht, ob der Hauptdarsteller einen bestimmten Zielort mit dem Auto oder dem Bus erreicht etc. Durch den enormen Aufwand bei der Bildproduktion mehrerer Handlungsabläufe, gibt es weltweit nur sehr wenige DVD-Titel, die diese Funktion anbieten.

6. Wiedergabe von Spezialeffekten: Durch einfachen Tastendruck lassen sich Zeitlupe und Bildsuchlauf (wie bei der Videokassette), aber auch Einzelbildfortschaltung und Wiederholungen vorher markierter Filmsequenzen einleiten.

7. Störungsfreiheit / Langlebigkeit: Bild und Ton sind komplett in digitaler Form abgespeichert. Signale werden statt als Schwingungen in Form von Zahlenwerten gespeichert, die mittels Laser berührungsfrei abgetastet werden. Für das Abspiel ergeben sich daraus kaum Störungen und nahezu eine Verschleißfreiheit, wodurch eine Langlebigkeit des Materials erreicht wird.

Die DVD-Systeme erfahren momentan eine große Aufmerksamkeit im privaten Gebrauch. Eine endgültige Ablösung des VHS-Systems (Video-Home-System) wird jedoch voraussichtlich erst erreicht, wenn mittels eines DVD-Players Filme und Sendungen aufgezeichnet werden können, die Preise der Geräte sinken und der Bekanntheitsgrad der DVD noch weiter erhöht wird.

Im Kino- und Filmbereich selbst ist bereits eine andere Medienqualität erreicht, die nicht allein durch die Möglichkeit der Digitalisierung und Herstellung von Computeranimationen hervorgerufen wurde. Auch durch die neuen Kinomodelle - die großräumig angelegten Multiplexe und Cinedomes - wird das Abspiel von Filmen qualitativ perfektioniert. Technisch hochwertige Präsentationsgeräte gewährleisten im Zusammenspiel mit den technischen Möglichkeiten bei der Filmproduktion ein totales Kinoerlebnis.

Schäfer beschreibt die Ununterscheidbarkeit von echten und künstlichen Bildern als die "revolutionäre Neuerung des digitalen Kinos" (80). Die Spezialeffekte in der Filmproduktion griffen schon immer in das unter realen Bedingungen gedrehte Material ein. Mit den digitalen Herstellungsweisen verschiebt sich das Abbild der Realität in einem noch größeren Maße. Durch Computeranimationen lassen sich mittlerweile ganze Landschaften und auch Protagonisten erschaffen, die täuschend echt aussehen, aber trotzdem nicht real existieren. Reale Schauspieler können in ihrer physischen Präsenz bis zur Unkenntlichkeit verändert werden, ohne dass jemand eine Maske dahinter vermuten würde; Originalaufnahmen können mit animationstechnischen Sequenzen und Computereffekten kombiniert werden, ohne eine Unterscheidung in real oder virtuell Abgebildetes machen zu können. Genau hierbei wird auch die Forderung von Baacke (1992) der Wahrnehmungsbildung als einem wesentlichen Bestandteil von Medienkompetenz deutlich. Vor diesem

Hintergrund des Eintauchens in virtuelle Welten zeichnet sich auch die Möglichkeit ab, nicht mehr nur psychisch, sondern auch physisch virtuelle Begegnungen herzustellen. In die neuesten Computerspiele taucht man bereits ein und beeinflusst durch eigenes Handeln den weiteren Verlauf. Dies geschieht momentan standardmäßig noch per Mausklick vor dem Bildschirm. Aber schon Flugsimulatoren vermitteln den Eindruck, auch körperlich und räumlich an den Geschehnissen teilzuhaben. Das Cyberspace der Zukunft kann technisch in vereinfachter Form folgendermaßen erklärt werden: Mittels eines vor den Augen zu tragenden Datenschirms wird das Sichtfeld auf eine 3D-computeranimierte Umgebung gelenkt, die durch Außenreize völlig abgeschottet ist. Über die Kopf- und Augenbewegungen kann der Spieler sein Sichtfeld lenken. "Die Cyberspace-Spielerin gerät unversehens hinter den Bildschirm in eine nicht existente Welt und ist dort scheinbar physisch präsent; sie erlebt die Angriffe und ihre eigenen Aktionen direkter. Daß damit eine neue Erlebnisqualität geschaffen wird, ist anzunehmen" (81). Bis das Cyberspace-Erleben für den Hausgebrauch adaptiert wird, vergeht noch eine geraume Zeit, aber bereits mittels der erwähnten CD-Rom ist es möglich, Spielsequenzen mit Filmsequenzen in einer hervorragenden Qualität zu ergänzen. Aller Voraussicht nach verschmelzen so in Zukunft die Grenzen zwischen Film, Computerspiel und Cyberspace.

In diesem Kontext wird sich das zukünftige Kino aller Voraussicht nach vom Zelluloid als Aufzeichnungs- und Wiedergabematerial verabschieden. Bis jetzt erreichen digitale Projektionstechniken in großen Räumen noch nicht die Qualität und Brillanz, die durch den 35mm-Film gegeben ist. Die Kinoqualität der Zukunft wird jedoch von Satellitenabstrahlungen, Breitbandkabel und DVD's bestimmt.

Die Entwicklung von Multimedia und die Digitalisierung sämtlicher Medien stellen eine besondere Herausforderung für die Medienpädagogik dar und so ist danach zu fragen, welche Auswirkungen die multimediale Revolution für das Konzept Medienkompetenz und die kulturelle Kinderfilmarbeit hat.

5.2 Konsequenzen für das Konzept Medienkompetenz

Neben den geschilderten technischen Dimensionen des sozialen Medienwandels sind die Folgen hinsichtlich der Kommunikation für die Medienpädagogik wesentlich. Die Bezeichnung von Massenkommunikation wird quasi obsolet und mündet in die Individualkommunikation. "Die Multimedia-Technologie ist eine der Globalisierung (sie erfaßt alle) und der Individualisierung (sie schneidert für jeden das ihm passende 'Informationsgewand') zugleich" (82). Kennzeichnend für die neuen Multimedia-Systeme ist die Aufhebung der Einweg-Kommunikation vom Sender zum Empfänger. Jeder kann mit jedem in Austausch treten. Man ist Rezipient, aber auch Produzent. Über die Vielfalt der Kommunikationssysteme können, gegen eine generalisierende Informationsflut, individuelle Bedürfnisse in der Mediennutzung gestillt werden.

Baacke (1997a) fasst die Veränderungen als "Mediatisierung der Kommunikation" zusammen. Die multimedialen Systeme und Netzwerke ermöglichen eine globalisierte Kommunikation, bei der die Menschen nicht mehr nur mit lokalen, regionalen, gleichsprachigen oder gleichinteressierten Gruppen und

Kulturen in Verbindung treten, sondern durch die weltweite Vernetzung auch Fremdes, Andersartiges, Ungewohntes, Irritierendes kennen lernen. Mit der Globalisierung vervielfacht sich auch das Informationsmaterial. Die neuen Techniken vermitteln jedoch nur den Schein einer Weltgesellschaft, denn durch die Einbettung der Kommunikation in technische Zusammenhänge werden zugleich auch die Grenzen des menschlichen Kommunikationspotentials offensichtlich. Sprachgrenzen und fragwürdige Gesinnungen aus dem Netz können auch ein Annähern von Kulturen verhindern.

Eine weitere Folge besteht in der Abnahme persönlicher Begegnungen. Indem Kommunikation mediatisiert wird, werden Informationen über technische Geräte transportiert. Es ist daher nicht mehr notwendig, persönlich anwesend zu sein. Kommunizieren in überschaubaren Gruppen und Nachbarschaften ist nicht mehr die einzige Möglichkeit des Austausches. Dieser kann auch über Distanz geschehen, wobei sowohl die räumliche Distanz als auch die Anonymität kennzeichnend ist. Wir tauschen uns nicht mehr in ganzheitlicher Weise aus, indem wir geistig, körperlich und sinnlich anderen gegenübertreten, sondern nur bruchstückhaft Kommunikationen ausgeben und empfangen. In Sekundenschnelle können Informationen hin und hergeschickt werden, so dass auch hierbei die Kommunikation fast in Echtzeit geschieht. "Die Schnelligkeit des Kontakts tritt an die Stelle der Leiblichkeit" (83). Gerade für Kinder sind Geselligkeit, gemeinsames Spielen, mit Freunden etwas unternehmen wichtige Merkmale für lebensentscheidende Fragen. Das Bedürfnis, andere in vivo zu treffen, ist daher allen Menschen immer noch eigen, muss aber eben nicht mehr die Regel sein.

Die Medienpädagogik muss die Herausforderungen, die sich aus den technischen und kommunikativen Dimensionen des sozialen Medienwandels ergeben, annehmen. Es stellt sich angesichts der multimedialen und digitalen Entwicklung der Medienlandschaft und der weiteren Mediatisierung der Kommunikation die Frage, ob sich das Konzept Medienkompetenz inhaltlich erweitern muss und zur Multimediakompetenz ausgefaltet werden soll.

Hierfür lohnt sich ein Blick auf die Zielsetzungen allgemeiner Erziehung und Bildung. Deren Aufgabe besteht in allererster Linie darin, Menschen zu befähigen, unter den zukünftigen Bedingungen ihr Leben zu gestalten und den Zumutungen inhumaner, irreführender, ausbeuterischer und verdummender Art zu widerstehen. Dieses Selbstverständnis teilt auch die Medienpädagogik - als Teildisziplin der Pädagogik - und setzt auch im Kontext der Multimedia-Welt derartige Maßstäbe.

Der Zielwert Medienkompetenz bleibt in dieser Hinsicht erhalten und gewinnt dabei an Aktualität. Durch die maßgebliche Betonung der kommunikativen Kompetenz verweist das Konzept auf die notwendige Fähigkeit der aktiven und gestaltenden Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Da Medien immer bedeutender für kommunikative und informative Anlässe werden, ist Medienkompetenz grundlegend für kommunikative Kompetenz. Die Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation ist ohne Medien nicht mehr denkbar. So gilt es auch in der Multimedia-Welt, Fähigkeiten bei den Menschen auszubilden, die es ihnen erlauben, in kritisch-distanzierter Weise Medienentwicklungen gegenüberzutreten, selbstbestimmend mit den Medienangeboten umzugehen und aktiv über Medien zu kommunizieren.

In das Lernziel Medienkompetenz müssen in Weiterführung die inhaltlichen Prinzipien der neuen Medien eingedacht werden. Nicht mehr nur einzelne Medien, sondern deren Vernetzungen sind ausschlaggebend für die medienpädagogische Betrachtung und Konzeption. Die Forderung nach und die Förderung von Medienkompetenz stellt sich den Anspruch, alle Medien zu integrieren. Dass innerhalb der Praxiskonzepte jeweils Schwerpunkte auf ein Medium gelegt wurden, hängt damit zusammen, dass bislang auch im technischen Bereich Grenzen zwischen den einzelnen Medien offensichtlich waren. In der heutigen Zeit jedoch verwischen die Grenzen und so muss auch in der Praxis die symbiotische Verbindung der Medien ergänzend hinzukommen.

Bestrebungen, das Konzept Medienkompetenz in ein Konzept multimedialer Kompetenz umzuformulieren, sind auf der inhaltlichen Ebene in jedem Fall angebracht. Denn Multimediakompetenz bedeutet letztlich Fähigkeiten zu erwerben, mit den symbiotischen Vernetzungen neuer Medien souverän und selbstbestimmt umzugehen. Damit jedoch auch eine Vernetzung der Kompetenzen stattfinden kann, müssen bis heute auch Kompetenzen mit verschiedenen Medien als einzelne Elemente ausgebildet werden. Der Umgang mit Foto, Film, Video, Fernsehen, Computer bildet "den hohen Rang einer Art 'Basiscurriculum' für Multimediaerfahrungen rezeptiver wie produktiver Art" (84). Bezogen auf den Begriff ist es jedoch nicht zwangsläufig notwendig, ihn als Multimediakompetenz auszuweisen. Medienkompetenz schließt sowohl Wahrnehmungs- als auch Handlungskompetenz ein und bezieht sich auf alle medialen Arten. Der Begriff sollte daher beibehalten werden.

Für die Medienpädagogik in einer multimedialen Welt kristallisieren sich, bei gleichem Zielwert, insgesamt unterschiedliche Handlungsperspektiven heraus (85):

1. Umgang mit der Ausweitung und Verstärkung bestehender Problemfelder:
Die Vervielfachung der Bildschirmerweiterung im Fernseh-, Video- und Spielesektor erweitert bestehende Problemfelder. Gewaltdiskussionen, Heile-Welt-Klischees, fragwürdige Welt- und Menschenbilder sind weiterhin aktuelle Thematiken, mit denen sich die Medienpädagogik beschäftigen muss. Es gilt, die Bedeutung solcher Inhalte für Menschen und ihren Alltag transparent zu machen, so dass in der Praxis den Nutzern sowohl Extreme erspart als auch die kritische Urteilsfähigkeit und souveräne Auswahl gestärkt werden.

2. Strategien für Probleme mit der Quantität:
In der Multimediawelt reicht das Vertrauen in gesetzliche Maßnahmen des Jugendmedienschutzes nicht aus. Diese erübrigen sich zwar keinesfalls, denn mediale Extreme sind für Kinder und Jugendliche weiterhin zweifelhaft, jedoch sind mit den neuen Medien gesetzliche Verordnungen leichter zu umgehen. Durch die enorme Menge an Angeboten über nationale Grenzen hinweg sind Verantwortliche schwerer greifbar und Aktionen im virtuellen Raum kaum nachvollziehbar.
Die Förderung von Medienkompetenz kann in dieser Hinsicht als Regulativ von unten angesehen werden, welches in der Praxis mehr Gewicht erhalten muss. Statt den Schwerpunkt auf die Kontrolle von Programmen zu legen, sollten eher die Menschen für eine adäquate Mediennutzung ausgebildet werden.

3. Strategien zur Begegnung der Zersplitterung der Nutzerschaft:
Die neuen Medien begünstigen eine Zersplitterung der Nutzerschaft und dies in doppelter Hinsicht. Auf der einen Seite entwickeln sich immer mehr individuelle Nutzungsvorlieben, begünstigt durch die Vielfalt des Angebots und der Ausdifferenzierung von Spartenprogrammen. Die Konsequenz daraus ist die Zunahme globaler (über das Netz hergestellter Öffentlichkeiten) als auch die Zersplitterung in spezialisierte Teilöffentlichkeiten. Die für die Praxis notwendigen Kenntnisse von Nutzungsgewohnheiten und -bedürfnissen ihrer Zielgruppen können damit immer schwerer ausgemacht werden. Aus diesem Grund wird sich die Forschung auf typische Nutzungsmuster verschiedenster Kleingruppen und unterschiedlichster medialer Angebotsarten konzentrieren müssen.
Damit zusammenhängend entwickelt sich eine gesellschaftliche Kluft zwischen Informationsreichen und Informationsarmen. Die Forderung, allen einen Zugang zu den neuen Medien zu eröffnen, muss daher in der Praxis verstärkt angestrebt werden.

4. Entwicklung von Konzepten, die veränderte Erlebnis- und Wahrnehmungsqualitäten erfassen:
Die neu eröffneten Erlebnisdimensionen durch neue Medien verändern die Wahrnehmungs- und Umgangsweisen, über die Medien ihre Bedeutungen und Wirkungen entfalten. In der qualitativen Ausreifung von Interaktivität, insbesondere im Cyberspace, werden sich die Erlebnisweisen immer mehr von denen herkömmlicher Medien entfernen. Der damit verbundene Distanzverlust zum Mediengeschehen wirft Fragen auf, mit denen sich die Medienforschung beschäftigen muss. Medienkompetenz zu vermitteln bedeutet in dieser Hinsicht, die Sinne zu schulen und dies einerseits in der realen und andererseits in der digital-virtuellen Welt. So gilt es, Wechselverhältnisse in den Erfahrungen zu ermöglichen, damit die individuellen Bedeutungen für die Einzelnen transparent werden.

5. Gestaltung von Räumen, die den Erwerb von Medienkompetenz einerseits und sozialer Interaktion andererseits ermöglichen:
Für die Medienpädagogik ist es wesentlich, einen umfassenden Umgang mit der Multimedia-Welt zu fördern. Dazu gehören neben dem Experimentieren mit medialen Möglichkeiten in besonderer Weise auch das Sich-Ausprobieren in sozialer Interaktion. Der Kompetenzerwerb ist an reale Räume, reale zwischenmenschliche Kommunikation gebunden. Kurz: An das gemeinsame Erfahren und Handeln mit anderen Menschen. Das praktische medienpädagogische Handeln setzt primär an der Öffnung von Räumen und Orten an, wo Heranwachsende über kooperatives Handeln selbstbestimmt und aktiv die Errungenschaften der Multimedia-Welt ausprobieren können.

Das Prinzip der Handlungsorientierung ist auch weiterhin ein leitendes Merkmal für die Praxis. Mit den neuen technischen Möglichkeiten wird ein handlungsorientiertes Vorgehen bei der Förderung von Medienkompetenz in gewisser Weise begünstigt. Im Unterschied zur frühen Film-, Radio- oder Fernsehgeschichte sind die technischen Geräte preiswerter und leichter bedienbar geworden. Fotoapparate, Videokameras, Computer, Nachbearbeitungsprogramme und -geräte erleichtern heute den Schritt, sich die Medien dienstbar zu machen und eigene Produktionen herzustellen. Natürlich spielt die finanzielle Lage bei der Realisierung auch weiterhin eine wichtige Rolle.

5.3 Konsequenzen für die kulturelle Kinderfilmarbeit

Auch wenn das Konzept Medienkompetenz im Kern weiter bestehen bleibt, gilt für die Praxis der kulturellen Kinderfilmarbeit, in ihrem Rahmen adäquat auf die technische Entwicklung zu reagieren. Den Zielwert Medienkompetenz beizubehalten, bedeutet dann vor allem, neue Medien in die Arbeit zu integrieren, damit deren symbiotische Verbindung ausreichend berücksichtigt wird. Eine Kinderfilmarbeit, die neue Medien und Standards nur einbezieht, um den Anschluss nicht zu verpassen, ist jedoch in diesem Sinne genau so abzulehnen, wie ein Ignorieren neuer Techniken.

Mögliche Perspektiven und Herausforderungen sollen an dieser Stelle beispielhaft erläutert werden, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Dabei beziehen sie sich sowohl auf Chancen als auch auf Probleme, die angesichts der technischen Revolution für die kulturelle Kinderfilmarbeit handlungsleitend sein können. Im rezeptiven Bereich sind die Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien nicht so offensichtlich wie im produktiven Bereich. Darüber hinaus kommen Bestrebungen zu Vernetzungen - sozialer wie fachlicher Art - angesichts der zunehmenden medialen Kommunikation eine besondere Bedeutung zu.

5.3.1 Im rezeptiven Bereich

Neue Trägermedien und Projektionstechniken

Eine qualitativ hochwertige Filmauswahl für den Einsatz im Kinderkino ist in besonderem Maße vom Angebot an guten Kinderfilmen auf 16mm bestimmt. Bislang konnte ein reichhaltiges Angebot verfügbar gemacht werden. Mit dem bestehenden Repertoire könnte eine nichtgewerbliche Abspielstätte für einige Jahre ein ausgewogenes Kinderfilmprogramm präsentieren, das für ein Alternativprogramm und für einen anderen Umgang mit Filmen zum kommerziellen Angebot steht. Die technische Entwicklung im Kino steuert heute jedoch auf die Ablösung des Zelluloids durch digitale Trägermedien zu. Es scheint sich eine erneute 80er-Jahre-Krise anzubahnen, die damals durch das Aufkommen der Videotechnik eine Ablösung des 16mm-Films in der kulturellen Kinderfilmarbeit befürchtete. Die Frage des zukünftigen Trägermediums spielt insofern eine wichtige Rolle, weil darüber das Angebot an qualitativ guten Kinder- und Jugendfilmen und damit die Kontinuität und inhaltliche Ausrichtung bestimmt wird, die unter dem Anspruch steht, auch Filme, die im herkömmlichen Kino keine Chance haben zu zeigen. Im Homevideo-Bereich ist die Ablösung des VHS-Systems nahezu beschlossen und so stellt sich auch die Frage, ob der 16mm-Film zukünftig noch eingesetzt wird.

Vertriebsstellen für den nichtgewerblichen Bereich richten ihr Angebot erweitert auf DVD-Videos aus. Das hängt im Besonderen mit der höheren Ökonomie von digitalen Trägermedien zusammen. Die hohen Kopierkosten für die einzelnen 16mm-Rollen fallen weg und der Transport der Rollen entfällt. Die Verschickung von DVD's gestaltet sich einfacher und billiger.

Prognosen, wohin die kulturelle Kinderfilmarbeit in diesem Zusammenhang zukünftig steuern wird, müssen zunächst noch relativ vage ausfallen. Nach einer offenen Podiumsdiskussion auf einem Kongress des Bundesverbandes Jugend und Film e. V. im Frühjahr 1997 zum Thema "Der 16 mm-Film und

die neuen Medien- und Projektionstechniken" ist das Ende des 16mm-Films unausweichlich. Die reine Etablierung von DVD-Titeln wird sich noch hinauszögern, weil das Angebot bislang noch nicht der Vielfältigkeit entspricht, die für ein kontinuierliches, abwechslungsreiches Filmprogramm notwendig ist. Darüber hinaus reichen Großbildprojektionen über digitale Multimediaprojektoren in der Qualität des Bildes noch nicht gänzlich an Filmprojektoren heran. Allerdings wird die Auflösung und Helligkeit der Originalbilder bei Multimediaprojektoren mehr und mehr verfeinert, so dass sie in Zukunft durchaus einem Vergleich mit Filmprojektoren standhalten können.

Weitaus mehr als die technischen Aspekte dürfte die kulturelle Kinderfilmarbeit die Finanzierung der neuen Techniken beschäftigen. 16mm-Projektoren können beispielsweise bei Medienzentren und Landesbildstellen umsonst oder gegen eine geringe Gebühr ausgeliehen werden. Daraus ergibt sich die Forderung, diesen Standard auch für digitale Multimediaprojektoren und Beamer zu gewährleisten, da eine eigene Anschaffung für die meisten Kinderkinos nicht finanzierbar ist. Wenn diese Möglichkeiten bestehen, ist auch für den nichtgewerblichen Abspielbereich der Einsatz neuer Techniken möglich.

Um auch künftig Kindern ein ausgewogenes und hochwertiges Kinderfilmprogramm auf einer großen Leinwand anbieten zu können, sollte die nichtgewerbliche Kinderfilmarbeit nicht vorschnell das 16mm-Format abschreiben. Die modische Anpassung an vermeintlich zeitgemäße Trends - auch die DVD wird teilweise als Übergangsmedium zur Satellitentechnik gehandelt - läuft Gefahr, die gewachsene Struktur im 16mm-Bereich zu vernachlässigen. Aus diesem Grund sollte weiterhin auf den Einsatz von 16mm-Filmen gesetzt werden und dieses Repertoire um die Präsentation von verfügbaren DVD-Titeln ergänzt werden. Ein Entweder-Oder-Einsatz würde die Möglichkeiten im Kinderkino zu sehr einschränken. Gerade in der Übergangsphase von einem Trägermedium zum anderen kann Kindern anschaulich Wissen vermittelt werden, wie unterschiedliche Projektionstechniken - alte und neue - funktionieren. Solange jedoch noch nicht mit Gewissheit gesagt werden kann, ob die DVD tatsächlich das adäquate Medium audio-visueller Technik ist, sollte das Angebot des 16mm-Films weiterhin genutzt werden.

Digitale und authentische Bilder

So wichtig die Frage nach dem neuen Trägermedium ist, die kulturelle Kinderfilmarbeit darf darüber nicht vernachlässigen, was ihr gemeinhin am Wichtigsten ist: Besondere Filmgeschichten präsentieren. Der Selbstanspruch lautet dabei, Filme kreativ und aktiv zu nutzen, mehr als Film zu bieten, andere Filme zu zeigen und Filme an besonderen Orten zu bieten.

Durch die Möglichkeiten des digitalen Kinos (vor allem aus der amerikanischen Produktion) werden heute viele Filme präsentiert, die immer weniger realistische Abbilder schaffen. Die besten Beispiele für die Wandlung von Kinogeschichten sind die Filme "Jurassic Park" (USA 1993) von Steven Spielberg und "Star-Wars: Episode I - Die dunkle Bedrohung" (USA 1999) von George Lucas. Über Computeranimationen und 3D-Techniken wurden Kreaturen und Landschaften geschaffen und das Spektrum der Spezialeffekte hat besonders im letzten Film einen großen Anteil. Waren es bei "Jurassic Park" gerade mal sechs Minuten (86), die am Computer erstellt wurden, so beträgt

der tricktechnische Anteil (bestehend aus einem erheblichen Anteil an Computeranimationen sowie Animatronik, Modellbau und klassischen Spezialeffekten) bei "Episode I" ca. 90 % bei einer Filmlänge von 133 Minuten (87). Derartige Filme stehen bei Kindern und Jugendlichen hoch in der Gunst und haben in fast jedem Fall ihre Legitimation. Davon sollte auch die kulturelle Kinderfilmarbeit nicht absehen, wenn sie die Interessen der Kinder weiterhin berücksichtigen will. Mit dem digitalen Kino wird jedoch auch gleichzeitig deutlich, dass der Gewinn an digitalen Möglichkeiten in der Filmproduktion hinsichtlich formaler Gestaltungen noch zu wenig einhergeht mit erzählenswerten Geschichten. Die inhaltliche Erzähldramaturgie wird heute leichtfertiger zugunsten der formalen Ästhetik des Films vernachlässigt. Diesbezüglich steht dem digitalen Kino das authentische Kino gegenüber, welches Bilder in der traditionellen Filmästhetik zeigt und Originale abbildet. Entscheidend für derartige Produktionen sind die zu erzählenden Geschichten, die durch eine parteiliche Perspektive, eine realitätsgerechte, betroffen machende Handlung und dem Angebot an Identifikationsfiguren gekennzeichnet ist. Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass das digitale Kino keine geeignete Unterhaltung für Kinder sein kann. Auch ein Film mit computeranimierten Effekten kann eine sehenswerte Geschichte erzählen. In diesem Zusammenhang sind auch die interaktiven Angebote, die oftmals als Bonus bei digitalproduzierten Filmen hergestellt werden hervorzuheben. Der Einsatz von diversen Specials und Spielen zum Film kann gerade in der kulturellen Kinderfilmarbeit bereichernd sein.

Die kulturelle Kinderfilmarbeit sollte auch weiterhin Medienalternativen anbieten. Dafür ist es nötig, beide "Arten" des Kinos einzubeziehen - sowohl das digitale als auch das authentische. Alternativen - in diesem Fall zum digitalen Kino - können schließlich nur Bedeutung erlangen, wenn Kindern auch das präsentiert wird, wozu es Alternativen geben soll. Darauf zu bauen, sie würden die nötigen Voraussetzungen aus dem Wissen des Mainstream-Kinos mitbringen, genügt nicht. Darüber hinaus ist das wichtige Ziel der Wahrnehmungsbildung nicht zu erreichen, wenn derartige digitale Bilder ausgespart werden. Solche Filme sollten innerhalb der nichtgewerblichen Kinderfilmarbeit besonders intensiv und mit besonderer Sorgfalt für Kinder aufbereitet werden. "Die faszinierende Illusionswirkung des Kinos mit seinen Fantasiewelten und der epischen Kraft der Filmdramaturgie fordert einen besonders kompetenten und verantwortungsvollen Umgang in der Auswahl und Aufbereitung von Programmen für die jungen Kinogänger. Denn der Kinofilm kann die Sinne aufschließen, den Verstand herausfordern und eine Begegnung mit fremden Welten ermöglichen" (88).

Auch hinsichtlich digitaler Bilder zeichnet sich für die kulturelle Kinderfilmarbeit ab, nicht dem Entweder-Oder-Prinzip zu folgen, sondern über ein ausgewogenes Filmprogramm Kindern gut erzählte, digital-animierte und authentische Geschichten bekannt zu machen.

Wachsender Qualitätsanspruch

Mit der steigenden Präsenz der Kinogroßcenter (Multiplexe und Cinedomes), die einen hohen technischen und komfortablen Standard aufweisen, ist auch ein wachsender Qualitätsanspruch der Kinogänger an die Filmpräsentation und die Kinoumgebung verbunden. Die kulturelle Kinderfilmarbeit arbeitet größtenteils in multifunktional genutzten Räumen (Häuser der offenen Tür etc.). Diese können zwar kinoähnlich ausgestattet werden - worauf auch

besonders Wert zu legen ist - die Atmosphäre einer echten Kinoumgebung können sie trotz allem nicht herstellen. Das Anliegen, eine Film- und Kinokultur für Kinder aufzubauen, fordert zunehmend auch die technischen Voraussetzungen zu perfektionieren. Ein knatternder Projektor und eine Holzstuhlbereihung erweckt auch bei Kindern nur ein müdes Lächeln, welches auch durch ein attraktives Programm nicht wettgemacht werden kann. Für die kulturelle Kinderfilmarbeit gilt daher neben der Attraktivität des Programmangebotes, auch Attraktivität hinsichtlich Räumen und Technik herzustellen. Die zumeist knapp bemessenen finanziellen Mittel im nichtgewerblichen Bereich machen es nötig, vermehrt Vernetzungen und Kooperationen mit gewerblichen Kinos einzugehen.

Sie bieten eine optimale Technik, guten Sitzkomfort und eine kinogerechte Atmosphäre. In den Foyers besteht die Möglichkeit, das medienpädagogische Programm zu veranstalten. Aus eigener Erfahrung zeigen sich Kinobetreiber oft interessiert, eine kurzzeitige und vielleicht auch längerfristige Kooperation einzugehen und den Nichtgewerblich-Film-Schaffenden größtmögliche Handlungsfreiheit zu gewähren. Wichtig für die Praxis ist jedoch, die Grundsätze der Arbeit beizubehalten (z.B. geringe Eintrittspreise, ein eigenes Filmprogramm gestalten zu können usw.).

5.3.2 Im produktiven Bereich

Digitale Aufnahme- und Bearbeitungstechniken, Internet und CD-Rom
Eine Chance der technischen Entwicklung ist, dass die kreative Nutzung durch Amateure im Sinne der angestrebten Förderung der Medienkompetenz erleichtert wird.

Im Videobereich einen eigenen Film zu drehen, ist nicht mehr an teure, schwer handhabbare Gerätschaften gebunden. Digitale Kamera, Nachbearbeitungssoftware und der Computer reichen aus, sich ein eigenes komplettes Filmstudio zu Hause einzurichten. Die kulturelle Kinderfilmarbeit sollte innerhalb der Produktionsgruppen die neuen Techniken miteinbeziehen. Das gilt nicht nur für die Videoarbeit, sondern ebenso für alle anderen angewendeten Medienformen, wie Foto, Radio oder Kinderfilmzeitungen. In diesem Sinne stellt der Computer das vernetzende Glied dar, an dem Kinder Texte, Bilder und Videos kreativ bearbeiten können.

Das Internet bietet im Rahmen der Kinderfilmarbeit zwei Nutzungsarten.
Erstens dient es der Beschaffung von Informationen über Kinderfilme und zweitens können Informationen angeboten werden. Beide Arten sind sowohl für die Kinderkinoinstitution relevant als auch für die praktische Arbeit mit den Kindern.

Im Bereich der Informationsbeschaffung ist das Thema Film vielseitig im Internet vertreten. Die Kinderkinoinstitutionen können schnell Auskünfte und Vergleiche zwischen unterschiedlichen Verleihen einholen und Entwicklungen im gesamten Kinderfilmschaffen beobachten, z.B. über Kinderfilmfestivals, neue und alte Kinderfilmproduktionen, Zusatzinformationen zu Filmen, Filmwettbewerbe usw. Auf diesen Informationen kann das eigene Programmangebot aufgebaut werden. Für die Kinderproduktionsgruppen und alle filminteressierten Kinder kann das Internet ebenso zur Recherche dienen. Im

Netz werden zunehmend spezielle Seiten für Kinder angeboten, die zielgruppengerecht Themen bearbeiten, z.B das öffentlich-rechtliche SWR-Kindernetz (89).
Ein Beispiel zum Thema Film ist die Adresse: www.kinderfilm-online.de. Dort können Kinder einen Überblick über das bestehende Filmangebot bekommen sowie auch Informationen für eine eigene Filmzeitung recherchieren.

Im Bereich des Informationsangebotes ist das Internet für die Institution eine weitere Möglichkeit der Selbstdarstellung. Eine eigene Homepage kann auf Tätigkeiten, Aufgaben und laufende Programmangebote verweisen. Die kindgerechte Aufbereitung der Informationen in Form und Inhalt ist dabei wesentlich, denn schließlich soll vorrangig Kindern eine Informationsmöglichkeit geboten werden. Über den Eintrag in Suchmaschinen und den Austausch von Links mit anderen Institutionen kann die Homepage eine weite Verbreitung erreichen. Für die praktische Arbeit mit Kindern bietet die Homepage ein Forum, eigene Beiträge aus den Produktionsgruppen zu dokumentieren und einer Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Video- und Radiobeiträge, Fotos, Kinderfilmzeitungen mit geschriebenen Filmkritiken können ins Netz gestellt werden und somit können die produzierenden Kinder Rückmeldungen von anderen Kindern per e-mail erhalten.

Eine andere Möglichkeit der Beschaffung und des Angebotes von Informationen ist über CD-Rom-Anwendungen gegeben. Als Alternative zur schriftlichen Dokumentation bietet sich gerade bei besonderen Ereignissen (z.B. Kinderfilmfeste) eine CD-Rom-Dokumentation an. Diese hat genau wie das Internet den Vorteil, dass sowohl Töne, Bilder, Texte und Bewegtbilder zur Veranschaulichung des Projektes benutzt werden können und eine medienadäquatere Darstellung erzielt werden kann.

Insgesamt gesehen bieten sich für die Kinderfilmarbeit Möglichkeiten, auf dem aktuellen Stand der Technik neue Konzepte zu erproben, zu variieren und die Erfahrungen daraus für die alltägliche Arbeit handhabbar zu machen. Wesentlich sind dabei die Qualifikationen der Multiplikatoren. Auf der Basis alten Wissens sind multimediale Projekte auch in der Kinderfilmarbeit nur bedingt zu realisieren. Neben Grundkenntnissen in Multimediatechnologien und Vernetzungen sollten sie auch über inhaltliches Wissen zu den virtuellen Angeboten verfügen. Dass bei der Erlangung dieser Kompetenzen den Kindern nicht ein professioneller Fachmann zur Seite stehen kann, versteht sich von selbst und ist auch gar nicht nötig. Die Kompetenzen von Erwachsenen und Kindern gleichen sich zunehmend an bzw. verschieben sich, so dass eher eine Offenheit seitens der Multiplikatoren bezüglich der kompetenten Kinder angebracht ist. Die Praxis der Medienarbeit ist dann geprägt durch ein sich gegenseitig ergänzendes und bereicherndes Miteinander.

5.3.3 Vernetzungen anstreben

Soziale Netzwerke
In Verbindung mit der Mediatisierung der Kommunikation, dem Verlust von traditionellen Sicherheiten durch Individualisierungstendenzen und dem Aufwachsen in Medienwelten ergibt sich für die Kinderfilmarbeit wie auch für die außerschulische Arbeit allgemein ein Handlungsbedarf, Kindern Erfahrungen

zwischenmenschlicher Kommunikation zu eröffnen. Das Kino ist ein geradezu idealer Bereich, die gewichtige mediale Kommunikation in ein soziales Netzwerk einzubinden. Die Multiplex-Kinos fungieren - wahrscheinlich unabsichtlich - in ihrer Beschaffenheit ansatzweise nach diesem Prinzip. Sie sind nicht nur Orte, an denen Filme gesehen werden, sondern definieren sich ebenso als Orte für soziale Kontakte - als Freizeitraum. Mehr als der sozialkommunikative Aspekt dürfte bei diesen Kinos jedoch der Konsumaspekt im Vordergrund stehen. Das Konzept sieht vor, Kinogänger auch nach dem Film an ihre diversen Freizeitmöglichkeiten zu binden und so eine längere Verweildauer und damit zusammenhängend einen höheren Absatz ihrer Konsumartikel zu erreichen. Kneipen-, Restaurant- und teilweise sogar Einkaufsangebote sind zusammen mit dem Kino in einem Komplex verbunden. Das gemeinsame Filmsehen wird auf gemeinsam Essen, Trinken oder Einkaufen gehen ausgedehnt. Soziale Netzwerke werden in diesen Fällen jedoch weniger gefördert.

Für Kinder sind die Multiplexkinos zwar nicht "kinderungeeignet", aber extrem "kinderunfreundlich". Sie sind für sie oft sehr schlecht zu erreichen und im Kern für ein erwachsenes Publikum konstruiert. Die Unübersichtlichkeit und die Angebote der Filme wie auch der Freizeitwünsche kommen den Kinderinteressen wenig entgegen.

Um ein Kinderkino als sozialen Ort (Barthelmes 2000) zu etablieren und damit auch ausreichendes Gewicht auf die direkte Kommunikation zu legen, ist es notwendig, den Standort des Kinos in den ökologischen Kontext der Kinder einzubinden. Ein Stadtteilkinderkino bzw. ein Kino im ökologischen Nahraum und den ökologischen Ausschnitten könnte sich z.B. in Richtung eines sozialen Netzwerkes entwickeln. Für Kinder, die weiter entfernt wohnen, bietet es sich an, Kinobusse einzusetzen. Wird ein Kino als soziales Netzwerk angestrebt, ist es wichtig, ein kontinuierliches Programm anzubieten. Nur so kann Verlässlichkeit geschaffen werden, die für die Ausbildung sozialer Fähigkeiten und ein gemeinsames Miteinander wesentlich ist.

Kooperationen mit fachlichen und anderen Institutionen

Um auch in der multimedialen Welt als Institution praktischer Kinderfilmarbeit handlungsfähig zu bleiben, sollte auch die Arbeitsorganisation in Netzwerke eingebunden sein. Konkret heißt das, Vernetzungen und Kooperationen mit Firmen und Institutionen anstreben, die einerseits als finanzielle Sponsoren von Projekten in Frage kommen könnten und andererseits solche, die ein fachspezialisiertes Know-how mitbringen.

Die Finanzierung von kultureller Kinderfilmarbeit wird in vielen Fällen von öffentlichen Mitteln bestritten. Diese reichen jedoch für eine qualitativ vielfältige, langfristige Filmarbeit nicht aus. Zudem sind die öffentlichen Mittel im sozialen und kulturellen Bereich immer wieder von Kürzungen bedroht oder sie entfallen gänzlich. Die Forderung, ausreichend finanzielle Unterstützung des Bundes, der Länder und Kommunen zur Verfügung zu stellen, ist bereits deutlich geworden. Darüber hinaus sollten sich Kinderfilminitiativen ebenso für Sponsorenmittel öffnen, um ihre Arbeit inhaltlich und formal weiterzuentwickeln. Solche Formen von public-private-partnership haben im pädagogischen Bereich immer einen schalen Beigeschmack, da sie zumeist mit

kommerziellen Firmen eingegangen werden, die Sach- oder Geldmittel in ein medienpädagogisches Projekt fließen lassen. Befürchtungen, damit auch den pädagogischen Bereich zu kommerzialisieren, sind durchaus nicht unbegründet. Für die Kinderfilmarbeit gilt daher abzuwägen, welche Formen der Partnerschaft mit privat-wirtschaftlichen Unternehmen für sie in Frage kommen, ob z.B. gemeinsame Projekte initiiert oder die Firmen lediglich mit Namen genannt werden. Tatsache ist, dass in Zeiten finanzieller Knappheit und wachsendem Anspruch auf attraktive Angebote schwer um die privat-wirtschaftliche Unterstützung herumzukommen ist. Wesentlich ist ja das inhaltliche Konzept für eine handlungsorientierte Kinderfilmarbeit. Und das muss nicht gleich schlecht sein, wenn sich auch kommerzielle Firmen (z.B. auch private Fernsehsender) dahinter verbergen. Ein Beispiel dafür sind in diesem Zusammenhang die privaten Fernsehsender RTL oder auch Super-RTL, die sich auch inhaltlich für Kinderprogramme einsetzen. Mit deren Möglichkeiten können für Kinder attraktive Anreize geschaffen werden, die die medienpädagogische Landschaft eher bereichern.

Diejenigen, die in der kulturellen Kinderfilmarbeit tätig sind, haben sich in einem medienpädagogischen Bereich spezialisiert. Ihre Gegenstände sind in erster Linie Filme für Kinder und ihre Bemühungen folgen den Absichten, Kinder zu befähigen, aktiv und selbstbestimmt an gesellschaftlicher Kommunikation und Medienkommunikation teilzuhaben. Um in der eigenen Arbeit immer wieder neue Impulse, Anregungen und praktische Projekte zu schaffen, ist ein intensiver Austausch mit Institutionen aus ähnlichen und anderen Fachbereichen notwendig. Solche Netzwerke gewährleisten, die praktische Arbeit nicht in eine Routine fallen zu lassen, sondern immer wieder durch neue Ideen weiterzuentwickeln und untereinander Kompetenzen auszutauschen.

Die rasante Entwicklung von Medientechnologien macht es nahezu unmöglich, als Medienpädagoge und Kinderfilmarbeiter immer auf dem neuesten Stand zu sein.

Für praktische Projekte mit unterschiedlichsten Medienformen (Radio, Zeitung, Multimedia, Video etc.) scheint es daher günstig, Hilfen und Unterstützungen bei professionell Schaffenden einzuholen. Überspitzt formuliert ist eine durch Fachleute angeleitete Kinderproduktionsgruppe innerhalb kultureller Kinderfilmarbeit erfolgversprechender, als wenn diese - wie in den meisten Fällen üblich - von filmengagierten Pädagogen begleitet wird, "(...) die zwar einer richtigen (Medien-)Einsicht folgen, aber letztendlich ihre professionelle Erfahrung (und Ausbildung) auf anderen Gebieten erfuhren, also - im guten Sinne - selber Dilettanten (sic!) sind" (90). Diese Aussage soll in keinster Weise ein Angriff gegen die Kompetenzen pädagogischer Kinderfilmpraktiker sein, sondern an die Einsicht appellieren, sich auch eigene Grenzen einzugestehen.

Nimmt die kulturelle Kinderfilmarbeit die Herausforderungen des medientechnologischen Wandels an, vergrößert sich die Chance, ihr bestehendes Profil auch in einer digitalen und multimedialen Welt behaupten zu können.

6.
Schlussbetrachtung

Die Forderung, Kinder in ihrer Ausbildung von Medienkompetenz zu unterstützen, begründet sich in den heutigen komplexen Anforderungen, sich in einer individualisierten Gesellschaft sozial zu verorten und eine eigene Identität aufzubauen. Durch das Auseinanderfallen verschiedenster Lebensbereiche ist es schwieriger geworden, die Umwelt und deren Anforderungen sinnlich zusammenhängend zu erfahren. Die Medien nehmen in diesem Prozess eine Doppelrolle ein. Einerseits verstärken sie die Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelt, andererseits ermöglichen sie Kindern, gemeinsame Erfahrungen mit Gleichaltrigen zu machen. Kinder gestalten Freundschaften heute vielfach über gemeinsame Medienthemen. Die Medieninhalte scheinen die nebeneinanderstehenden Lebensbereiche wieder zusammenzuführen.

Die wachsende Bedeutung der Medien bei der Lebensgestaltung macht deutlich, dass Medien innerhalb des Sozialisationsprozesses ein hoher Stellenwert einzuräumen ist. Wie Kinder im Verlauf ihrer Mediensozialisation Medien für sich nutzen und unter welchen Bedingungen sie mit ihnen umgehen, ist abhängig von ihrer individuellen Situation, ihren Bedürfnissen und handlungsleitenden Themen sowie den entwicklungsbedingten Voraussetzungen und den ökologischen Kontexten des Medienhandelns. Derartige innere und äußere Bedingungen der anzusprechenden Zielgruppe sind in medienpädagogischen Konzepten zur Förderung von Medienkompetenz zu berücksichtigen.

Die handlungsorientierte Medienpädagogik folgt einem solchen subjektorientierten Ansatz und eignet sich in besonderer Weise zu einer Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz. Ihre weiteren Prinzipien verdeutlichen, dass Lernprozesse am effektivsten sind, wenn sie in Handlungen und kommunikative Zusammenhänge eingebunden werden.

Über die Förderung von kommunikativer Kompetenz, Handlungs- und Wahrnehmungskompetenz wird die Basis für den Erwerb von Medienkompetenz erreicht. Letztere erschöpft sich nicht in technischen Fertigkeiten, sondern bezieht innerhalb des ganzheitlichen Rahmens handlungsorientierter Medienpädagogik sowohl kognitive, moralische, soziale als auch affektive, ästhetische und handelnde Fähigkeitsdimensionen für die Mediennutzung mit ein.

Die kulturelle Kinderfilmarbeit verfolgt das Ziel, die Medienkompetenz von Kindern zu fördern. Mit der handlungsorientierten Medienpädagogik konnte ein Leitfaden für medienpädagogisches Handeln in der Praxis formuliert werden, an dem die Aktivitäten des kulturellen Kinderfilmbereichs überprüft werden können. Über ihre charakteristische Darstellung konnte gezeigt werden, inwieweit sie handlungs-, kommunikations-, projekt-, situations-, erfahrungs-, bedürfnis- und entwicklungsorientierte Prinzipien berücksichtigt.

Zusammengefasst unterstützt die kulturelle Kinderfilmarbeit folgende Aspekte und prädestiniert sich daher für eine Förderung der Medienkompetenz:

* Sie vermittelt Kindern Wissen über Filme und ermöglicht Lernprozesse durch die aktive Gestaltung von Medien.
* Sie eröffnet Möglichkeiten, den sinnvollen Umgang mit Medien zu erproben und die Medienkompetenz der Kinder zu erweitern, indem Mediennutzungsgewohnheiten überprüft werden und mit Hilfe von Medien neue Handlungsspielräume erfahren werden.
* Das Medium Kinderfilm bietet Identifikationsmöglichkeiten und Hilfen bei der sozialen Orientierung. Dadurch können Kinder die Medien in ihre eigene Realität einbeziehen und Medieninhalte dahingehend reflektieren.
* Die Aktivitäten im Rezeptionsbereich ermöglichen einen Einbezug in die Alltags- und Erfahrungswelt der Kinder und fördern ihre entwicklungsbedingten Fähigkeiten.
* Der aktive Prozess der Mediengestaltung zeigt Kindern konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und befähigt sie zu selbstbestimmten Handeln.
* Die Ausbildung von entwicklungsbedingten Fähigkeiten wird durch das Arrangement in kommunikations-, handlungs-, prozess- und situationsorientierte Zusammenhänge unterstützt.
* Neben der Förderung von Medienkompetenz setzt sich die kulturelle Kinderfilmarbeit für eine vielfältige Kinderfilmkultur ein und macht Kindern auch diejenigen Filme zugänglich, die in kommerziellen Kinos keine Abspielbasis finden.

Das bislang aufgebaute Profil der kulturellen Kinderfilmarbeit steht angesichts der technologischen Neuentwicklungen digitaler und multimedialer Art vor der Herausforderung, neue Medien in die Praxis mit einzubeziehen. Die Charakteristik der neuen Medien erweitert das Konzept Medienkompetenz inhaltlich zu einer multimedialen Kompetenz. Die einzelnen Medienformen erfahren technisch eine symbiotische Verbindung, die bei der Vermittlung von Medienkompetenz ebenfalls mitzubedenken ist.

Im rezeptiven und produktiven Bereich bieten sich Chancen, das Angebot qualitativ zu erweitern, indem neue Projektionstechniken, digitale Aufnahme- und Bearbeitungstechniken, Internet, CD-Rom-Anwendungen und digitale Bilder in den Kinderkinoalltag miteinbezogen werden, ohne die bereits bestehenden Möglichkeiten zu vernachlässigen.

Die wachsende Bedeutung medialer Kommunikationsstrukturen verweist darauf, Kindern Wissen über alle Möglichkeiten des Informationsaustausches zu vermitteln und gleichzeitig Gelegenheiten zwischenmenschlicher Kommunikation zu eröffnen. Letztere ist und bleibt ein wesentlicher Aspekt bei der Ausbildung von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz.

Insgesamt bieten sich der kulturellen Kinderfilmarbeit Chancen in einer digitalen und multimedialen Welt, Kinder zu einem selbstbestimmten, souveränen Umgang mit Medien zu befähigen, eine kritisch-reflektierende Haltung gegenüber Medien sowie auch gegenüber der eigenen Mediennutzung einzunehmen. Ihr Schwerpunkt auf dem Medium Film und ihre hauptsächliche Ansiedelung in den Freizeitbereich der Kinder bilden den Rahmen, in dem Medienkompetenz von ihr gefördert werden kann. Von dieser Seite her ist es notwendig, eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten kultureller Kinderfilmarbeit vorzunehmen. Ohne eine Einbindung der Praxis in die Lebenszusammenhänge der Kinder und ohne die generelle gesellschaftliche Gestaltung entwicklungs- und handlungsanregender Lebenswelten bleiben verschiedenste Kompetenzen isoliert nebeneinander stehen und Transferleistungen in andere Bereiche finden weniger statt.

7.
Anhang (Quellenangaben)

(1) Mikos 1997, S.51
(2) Beck 1986, S. 206
(3) Beck 1986, S. 209
(4) Preissing et al. 1990, S. 10
(5) Mikos 1997, S. 54
(6) Baacke 1997, S. 6
(7) Geulen/ Hurrelmann 1980, S. 51
(8) Tillmann 1995, S. 12
(9) vgl. Hurrelmann 1986
(10) Schorb/ Mohn/ Theunert 1991, S. 495
(11) Charlton/ Neumann 1986, S. 52
(12) Tulodziecki 1992, S. 60ff
(13) Sutter 1999, S. 77
(14) Baacke/ Sander/ Vollbrecht 1990
(15) Baacke 1980; Baacke 1989; Baacke 1995
(16) Baacke/ Sander/ Vollbrecht 1990, S. 17
(17) ebd., S. 20
(18) Feierabend/ Klingler 1999
(19) Baacke 1995, S. 247
(20) zit. nach Wiedemann 1997, S. 46
(21) Kahrmann 1993, S. 93
(22) Media Perspektiven 1999, S. 62 und frühere Jahrgänge
(23) Baacke 1996a, S. 114
(24) Baacke 1975
(25) Baacke 1992, S. 36
(26) Baacke 1997
(27) Baacke 1975
(28) ebd., S. 261
(29) ebd., S. 262
(30) ebd., S. 100
(31) ebd., S. 102
(32) Baacke 1997, S. 54
(33) ebd., S. 55
(34) Baacke 1992, S. 43
(35) ebd., S. 35
(36) Schorb 1995, S. 169
(37) vgl. Aufenanger 1997, S. 19f
(38) Theunert 1999, S. 53
(39) Baacke 1996a, S. 120f
(40) ebd. S. 121
(41) Theunert 1999, S. 53
(42) Baacke 1975, S. 262
(43) Baacke 1992, S. 43
(44) Tulodziecki 1997, S. 182f

(45) ebd., S. 185
(46) Theunert 1999, S. 55
(47) Tulodziecki 1995, S. 103
(48) Fröhlich 1982, S. 138
(49) Wilkening/ Krist 1995, S. 487
(50) Hoeppel 1986., S. 28
(51) ebd., S. 37
(52) Kahrmann 1983, S. 19
(53) Barthelmes 1987, S. 39
(54) Madelener 1998, S. 8
(55) vgl. Paus-Haase 1998, S. 51
(56) Rogge 1991, S. 30
(57) Kommer 1989, S. 78
(58) Strobel 1985, S. 63
(59) Strobel 1990, S. 106
(60) ebd., S. 106
(61) Schäfer 1995, S. 316
(62) Jensen 1980, S. 395
(63) Oerter 1995, S. 262ff
(64) Jabin 2000, S. 1
(65) Strobel 1996, S. 5
(66) Barthelmes 2000, S. 3f
(67) Heckhausen 1978, S. 140ff
(68) ebd., S. 151
(69) Strobel 1985, S. 63
(70) Baacke/ Schäfer/ Vollbrecht 1994, S. 140
(71) Baacke 1996, S. 3
(72) ebd., S. 3
(73) Kommer 1989, S. 7
(74) Kübler 1985, S. 255
(75) Negt 1978, S.187
(76) Strobel 2000c, S. 1f
(77) Schwarzer 1985, S. 138
(78) Schallenberg 1985, S. 135
(79) Traufetter 1999, S. 58f
(80) Schäfer 1998, S. 3
(81) Theunert 1996, S. 60
(82) Baacke 1999a, S. 16
(83) Baacke 1997a, S. 7
(84) Zacharias 1997, S. 19
(85) vgl. Theunert 1996, S. 65 ff
(86) vgl. Internetquelle 1
(87) vgl. Internetquelle 2
(88) Filmbüro NW 2000, S. 1
(89) vgl. Stampfel/ Grajczyk 1999
(90) Lange-Fuchs 1983, S. 52

8.
Literaturverzeichnis

Albers, C. (1998): *"Medienkompetenz" als Schlüsselqualifikation für das Aufwachsen in Medienwelten.* Diplomarbeit an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Bielefeld 1998

Aldick, C./ Bort-Gsella, W./ Herz, B. (1993): *Kino für Kinder.* Münster 1993

Aufenanger, St. (Hrsg.) (1991): *Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule.* Bonn 1991

Aufenanger, St. (1997): *Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme.* In: Enquete-Kommission 1997, a.a.O., S. 15-22

Aufenanger, St. (1999): *Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben.* In: Baacke/ Kornblum/ Lauffer/ Mikos/ Thiele 1999, a.a.O., S. 94-97

Aufenanger, St./ Lauffer, J./ Thiele, G. (1995): *Mit Multimedia in die Zukunft? Multimediale Möglichkeiten in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung.* Bielefeld 1995

Baacke, D. (1975): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* 2. Auflage. Erstaufl. erschienen 1973. München 1975

Baacke, D. (1980): *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher.* In: deutsche jugend, Heft 11, 1980, S. 493-505

Baacke, D. (1989): *Sozialökologie und Kommunikationsforschung.* In: Baacke/Kübler 1989, a.a.O., S. 87-134

Baacke, D. (1992): *Handlungsorientierte Medienpädagogik.* In: Schill/ Tulodziecki/ Wagner 1992, a.a.O., S. 33-58

Baacke, D. (1994): *Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters.* 7. Auflage. Weinheim, Basel 1994

Baacke, D. (1995): *Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters.* 6. Auflage. Weinheim, Basel 1995

Baacke, D. (1996): *Jugend im Spannungsfeld von Medienexpansion und sozialem Wandel. Zum Stellenwert medienpädagogischer Projektarbeit.* In: GMK-Rundbrief. Zeitschrift der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), Nr. 39/ 40, 1996, S. 2-15

Baacke, D. (1996a): *Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel.* In: Rein 1996, a.a.O., S. 112-124

Baacke, D. (1996b): *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs der Konjunktur hat.* In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 20. Jg., Heft 78, 2/ 1996, S. 4-10

Baacke, D. (1997): *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation.* Tübingen 1997.

Baacke, D. (1997a): *Internet, Multimedia und neue Entwicklungsaufgaben.* In: GMK-Rundbrief - Themen: Netzwärts - Multimedia und Internet. Neue Perspektiven für Kinder und Jugendliche. Bielefeld 1997, S. 3-10

Baacke, D. (1997b): *Kevin, Wayne und andere: Kinder und ästhetische Erfahrung.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 13-31

Baacke, D. (1999): *Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten.* In: Baacke/ Kornblum/ Lauffer/ Mikos/ Thiele 1999, a.a.O., S. 31-35

Baacke, D. (1999): *Projekte als Formen der Medienarbeit.* In: Baacke/ Kornblum/ Lauffer/ Mikos/ Thiele 1999, a.a.O., S. 86-93
Baacke, D (1999a).: *Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung.* In: Baacke/ Lauffer/ Thomsen 1999, a.a.O., S. 14-28
Baacke, D./ Frank, G./ Radde, M. (1991): *Medienwelten - Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen.* Opladen 1991
Baacke, D./ Kornblum, S./ Lauffer, J./ Mikos, L./ Thiele, G. A. (Hrsg.) (1999): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte.* Bonn 1999
Baacke, D./ Kübler, H.-D. (Hrsg.) (1989): *Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen.* Tübingen 1989
Baacke, D./ Lauffer, J./ Thomsen, M. (Hrsg.) (1999): *Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der außerschulischen Pädagogik.* Bielefeld 1999
Baacke, D./ Sander, U./ Vollbrecht, R. (1990): *Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher.* Band 1. Opladen 1990
Baacke, D./ Schäfer, H./ Vollbrecht, R. (1994): *Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis Jugend und Kino.* Weinheim, München 1994
Barg, W. (1997): *(Irr-)Wege in die virtuelle Welt: Film. Computer. Cyberspace.* In: Zacharias 1997, a.a.O., S. 99-104
Barthelmes, J. (1987): *Kindliche Weltbilder und Medien. Eine Literaturanalyse zur Mediensozialisation.* DJI Dokumentation. Weinheim, München 1987
Barthelmes, J. (1994): *Filmerleben bei Kindern.* In: Strobel 1994, a.a.O., S. 22f
Barthelmes, J. (2000): *Thesen zum Kinderkino. "Erregung, Lust, Langeweile und der Geschmack des Zitronenbonbons auf der Zunge".* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 9, Text 12, S. 1-10
Bauer, K. W./ Hengst, H. (Hrsg.) (1978): *Kritische Stichwörter zur Kinderkultur.* München 1978
Bawden, L.-A. (Hrsg.) (1978): *Rororo-Filmlexikon in 6 Bänden.* Bänder 1-3: Filme, Bänder 4-6: Personen. Reinbek b. Hamburg 1978
Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M. 1986
Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M. 1994
Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1994): *Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie.* In: Beck/ Beck-Gernsheim 1994, a.a.O., S. 10-39
Beck, U./ Giddens, A/ Lash, S. (Hrsg.) (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.* Frankfurt a. M. 1996
Bergmann, S./ Palme, H.-J./ Schröder, B./ Troesser, M. (2000): *Barfuss im Cyberspace - Neue Pfade medienpädagogischer Praxis. Thesen und Anmerkungen.* In: GMK-Rundbrief. Denkräume: Szenarien zum Informationszeitalter. Rückblick. Ausblick. Realisation. Nr. 43/ 2000, S. 126-137
Bieger, E. (1985): *Nichtgewerbliche Spielfilmarbeit auf 16 mm... und das soll in Zukunft noch funktionieren?* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 15-20
BJF (Bundesverband Jugend und Film) (Hrsg.) (1997): *BJF-Kongreß: Zwischen Zelluloid und Internet - Die kulturelle Filmarbeit für Kinder und Jugendliche auf dem Weg ins 21. Jahrhundert.* 28. Mai bis 1. Juni 1997, Ludwigshafen. Dokumentation. Frankfurt a.M. 1997

Boeckmann, K. (1994): *Medienmündigkeit. Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung.* In: medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 18. Jg., Heft 72, Nr. 4/ 1994, S. 34-37
Bonfadelli, H. (1981): *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze und Methoden zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen.* Berlin 1981
Bonfadelli, H. (1983): *Kinder/ Jugendliche und Massenkommunikation: Entwicklung, Stand und Perspektiven der Forschung zu Beginn der 80er Jahre.* In: Media Perspektiven Nr. 5, 1983, S. 313-324

Charlton, M./ Neumann, K. (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung - mit fünf Falldarstellungen.* München, Weinheim 1986
Charlton, M./ Neumann-Braun, K. (1992): *Medienkindheit - Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung.* München 1992

Damon, W. (1989): *Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch.* Stuttgart 1989
Doderer, K. (Hrsg.) (1977): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur.* In drei Bänden. Band 2. 1. Auflage. Weinheim, Basel 1977
Draeger, Th. (2000): *Filmpolitik. Perspektive der Produzenten und Verleiher. Diskussionsbeitrag des Fördervereins Deutscher Kinderfilm e.V. zur Kinderfilmförderung in Deutschland aus Sicht der Produzenten und Verleiher.* In: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK) 21. Jg., Nr. 84, Heft 4, 2000, S. 38-41
Duden (1990): *Das Fremdwörterbuch.* Band 5. 5. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1990

Ebbinghaus, U./ Franken, R. (1985): *Video-Boom und leere Kassen: Das Ende für den 16mm-Film?* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 11-15
Enquete-Kommission (Hrsg.) (1997): *Medienkompetenz im Informationszeitalter. Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft.* Deutscher Bundestag. Bonn 1997
Exner, Chr. (Hrsg.) (1995): *50 Kinderfilm-Klassiker.* Bochum 1995

Feierabend, S./ Klingler, W. (1999): *Kinder und Medien 1999. Ergebnisse der Studie KIM 99 zur Mediennutzung von Kindern.* In: Media Perspektiven Nr. 12, 1999, S. 610-625
Filmbüro NW (Hrsg.) (2000): *NRW film kulturell. Kinderfilm.* Infodienst Nr.8, Oktober 2000
FFA (Filmförderungsanstalt) (1998): *Besucherzahlen deutscher Filme einschließlich Koproduktionen 1997.* In: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK) 19. Jg., Nr. 73, Heft 1, 1998, S. 42
Flitner, A.(Hrsg.) (1978): *Das Kinderspiel.* München 1978
Franken, R./ Riekenberg, D. (Hrsg.) (1985): *Kino zum Anfassen. Handbuch der nichtgewerblichen Filmarbeit.* 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1985
Franken, R./ Riekenberg, D. (1985): *Tips, Ideen, Anregungen zur Gestaltung der Filmarbeit. Einführung zu Kapitel 4.* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 134f

Franken, R./ Riekenberg, D. (1985): *Das Filmgespräch.* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 141-146
Fröhlich, A. (1982): *Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung.* Tübingen 1982

Geulen, D./ Hurrelmann, K. (1980): *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie.* In: Hurrelmann/ Ulich 1980, a.a.O., S. 51-67
Gottberg, J. von/ Mikos, L./ Wiedemann, D. (Hrsg.) (1997): *Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen.* Berlin 1997
Greune, R. (1994): *20 Jahre Kinderfilmfestival - Eine Chronik der Ereignisse.* In: KJF 1994, a.a.O., S. 11-148
Grüttgen, M./ Gött, Chr. (1985): *Welche Filme für's Kinder-Kino?* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 67-73

Heckhausen, H. (1978): *Entwurf einer Psychologie des Spielens.* In: Flitner 1978, a.a.O., S. 138-155
Heidtmann, H. (1992): *Kindermedien.* Stuttgart 1992
Hengst, H. (1991): *Medienkindheit heute.* In: Aufenanger 1991, a.a.O., S. 18-39
Hiegemann, S./ Swoboda, W. H. (Hrsg.) (1994): *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze - Traditionen - Praxisfelder - Forschungsperspektiven.* Opladen 1994
Hoeppel, R. (1986): *Psychologie des Filmerlebens.* Frankfurt a. M. 1986
Hofmann, H. (1991): *Was ist überhaupt ein Kinderfilm? (1985).* In: Jordan 1991, a.a.O., S. 266-268
Huchler, M./ Zinser, S. (1989): *"Medien in der Kinderkulturarbeit". Chancen und Möglichkeiten einer "handlungsorientierten Medienarbeit mit Kindern. Untersucht am Praxisprojekt: Kinderfernsehen wir machen unser Fernsehen selbst".* Diplomarbeit an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Bielefeld 1989
Hüther, J./ Schorb, B./ Brehm-Klotz, Chr. (Hrsg.) (1990): *Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis.* 2. Auflage. Ehningen b. Böblingen 1990
Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1986): *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit.* Weinheim 1986
Hurrelmann, K. (1986): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung.* In: Hurrelmann 1986, a.a.O., S. 11-13
Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.) (1980): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim 1980
Hurrelmann, K./ Ulich, D. (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.* 4. Aufl. Weinheim, Basel 1991

Jabin, R. (2000): *Einen Zugang zur Welt schaffen. Praktische Filmarbeit mit Kindern.* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 9, Text 1, S. 1-11
Jensen, K. (1980): *Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analyse.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jg., Nr. 3, 1980, S.383-399
Jensen, K./ Rogge, J.-U. (1980): *Der Medienmarkt für Kinder in der Bundesrepublik.* Tübingen 1980

JFF (Institut Jugend Film Fernsehen) (1972): *Das Fernsehen als Vorschule.* München 1972
Jordan, G. (1991): *Erprobung eines Genres. DEFA-Dokumentarfilme für Kinder 1975-1990.* Remscheid 1991

Kahrmann, K.-O. (1983): *Wie erleben Kinder und Jugendliche Filme?* In: Kahrmann/ Ehlers 1983, a.a.O., S. 10-32
Kahrmann, K.-O. (1993): *Umgang mit dem lebenden Bild. Wie erfahren Kinder und Jugendliche die Filmwelt von heute?* In: Kahrmann/ Ehlers/ Lange-Fuchs 1993, a.a.O., S. 91-130
Kahrmann, K.-O./ Ehlers, U. (Hrsg.) (1983): *Kinder er-leben Kino. Aspekte der Kinderfilmarbeit.* Scheersberg 1983
Kahrmann, K.-O./ Ehlers, U./ Lange-Fuchs, H. (Hrsg.) (1993): *Teenie-Kino. Filmarbeit zwischen Kindheit und Jugend.* Frankfurt a. M. 1993
Keil, K./ Manthey, B. (1997): *Kinderfilm und Kinderkino. Eine Bestandsaufnahme der gemeinsamen Filmförderung der Länder Berlin und Brandenburg.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 121-129
Keller, K. (1983): *Dornröschenschlaf vorbei? Anmerkungen zur Geschichte des deutschen Kinderfilms.* In: Weiterbildung und Medien. Mediendidaktische Handreichungen. Wenn das Kino tobt... Kino, Fernsehen, Filme für Kinder, 1983, Heft 5, S. II-IV
Kinderkino München e. V./ KJF (Hrsg.) (1996): *Inspiration Kinderfilm. Modelle der medienpädagogischen Vor- und Nachbereitung.* Sonderdruck der KJK. München 1996
Kinstler, G./ Langer, K. (1984): *Konzept einer handlungsorientierten Medienerziehung am Beispiel Kinderfilm.* Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Bonn 1984
KJF (Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland) (1994): *20 Jahre internationales Kinderfilmfestival in Frankfurt am Main. Eine Dokumentation.* Remscheid 1994
KJF (Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland) (Hrsg.) (1998): *Kinder- und Jugendfilme.* Verleihkatalog 2.0 des Bundesverbandes Jugend und Film e. V. (BJF) und des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland (KJF). CD-Rom. Remscheid 1998
KJF (Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland) (o. J.): *Portrait.* Ohne Jahresangabe
Kleber, R. (1995): *Emil und die Detektive.* In: Exner 1995, a.a.O., S. 57-60
Kleber, R. (2000): *Kinder-TV oder Kinder-Net? Was bringt die digitale Revolution den jungen Zuschauern?* In: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK) 21. Jg., Nr. 82, 2/ 2000, S. 44-46
Klingler, W./ Groebel, J. (1994): *Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ ZDF-Medienkommission.* Schriftenreihe Media Perspektiven. Band 13. Baden-Baden 1994
Kluge-Jindra, H.-D./ Schäfer, H. (1985): *Jugend-Film '85: Zur Situation des Jugendfilms in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 80er Jahre.* Materialienband und Ergebnisse einer Arbeitstagung am 23./ 24. April 1985. Oberhausen, Remscheid 1985
Kluth, Th. (1982a): *Kurze Geschichte des Kinderfilms in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Kluth/ Filgers 1982, a.a.O., S. 6-20
Kluth, Th. (1982b): *Zur Situation des Kinderfilms in den 80er Jahren.* In: Schneider 1982, a.a.O., S. 34-92
Kluth, Th./ Filgers, U. (1982): *Dem Kinderfilm eine Chance.* Remscheid 1982

Kommer, H. (1986): *Filmkultur für Kinder und Jugendliche? Zur Lage der Kinder- und Jugendfilmarbeit 1960-1985.* In: deutsche jugend Heft 7-8, 1986, S. 330-339
Kommer, H. (1989): *Filmkultur für junge Leute. Fünf Jahre Kinderkino "Sternschnuppe" Hildesheim.* Hildesheim 1989
Kommer, H. (1989): *Brauchen Kinder Kino? Fünf Jahre Kinderkino "Sternschnuppe".* In: Kommer 1989, a.a.O., S. 3-15
Kommer, H. (1989): *"Kinderfilmarbeit geschieht nicht zum Zeitvertreib". Referat zum 1. Niedersächsischen Kinderfilmtag.* In: Kommer 1989, a.a.O., S. 76-80
Kübler, H.-D. (1985): *Kino-Agonie und Jugendfilm. Einige Anmerkungen zur Oberhausener Tagung "Zur Situation des Jugendfilms in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 80er Jahre" am 23. und 24. April 1985.* In: Kluge-Jindra/ Schäfer 1985, a.a.O., S. 229-276
Kübler, H.-D. (1994): *Medienwissenschaft. Produktanalysen als Grundlage medienpädagogischen Urteilens und Handelns.* In: Hiegemann/ Swoboda 1994, a.a.O., S. 59-99
Kübler, H.-D. (1999): *Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes.* In: Schell/ Stolzenburg/ Theunert 1999, a.a.O., S. 25-47
Kurowski, U. (19762): *Lexikon Film.* 2. Aufl. München 1976

Lange, U. (1997): *Internet - Nutzungsmöglichkeiten für die nichtgewerbliche Filmarbeit.* In: BJF 1997, a.a.O., S. 30-32
Lange-Fuchs, H. (1983): *Ein Konzept und kein Konzept. Kinder hinter der Kamera - Zwei dänische Versuche.* In: Kahrmann/ Ehlers 1983, a.a.O., S. 50-58
Lange-Fuchs, H. (1994): *Die Geburt des Kinos. Kommentierte Bibliographie und Filmographie. Handbuch für die praktische Medienarbeit zur Vor- und Frühgeschichte des Films mit Kindern und Jugendlichen.* 1. Auflage. Frankfurt a. M. 1994
Lange-Fuchs, H. (1999): *Kinderfilm im Ausland. Dänemark.* In: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK), 20. Jg., Nr. 80, 4/1999, S. 35-37
Lash, S. (1996): *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft.* In: Beck/ Giddens/ Lash 1996, a.a.O., S. 195-286
Lauffer, J./ Thomsen, M. (1999): *Vorwort.* In: Baacke/ Lauffer/ Thomsen 1999, a.a.O., S. 8-10
Lauffer, J./ Volkmer, I. (Hrsg.) (1995): *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt.* Opladen 1995

Madlener, H. (1998): *Kinderfilm in der Sozialpädagogik.* Sonderdruck der KJK. 2. Auflage. München 1998
Mayer, R. A. M. (1984): *Medienumwelt im Wandel. Aspekte sozialer und individueller Auswirkungen der alten und neuen Medien.* München 1984
Media Perspektiven (1999): *Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 1999.* Frankfurt a. M. 1999
Mierzowsky, C. (1989): *Kulturpädagogische Praxis im Kinderkino.* In: Kommer 1989, a.a.O., S. 21-24
Mikos, L. (1996): *Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität.* In: Rein 1996, a.a.O., S. 70-83
Mikos, L. (1997): *Medienkindheiten - Aufwachsen in der Multimediagesellschaft.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 51-69

Mikos, L. (1997): *Medienkompetenz als Erziehungsziel. Jugendschutz und Pädagogik als Partner der Kinder. Einleitung.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 133f

Negt, O. (1978): *Kinderöffentlichkeit.* In: Bauer/ Hengst 1978, a.a.O., S. 185-194

Oerter, R. (1995): *Kindheit.* In: Oerter/ Montada 1995, a.a.O., S. 249-309
Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch.* 3. Aufl. Weinheim 1995

Paus-Haase, I. (1998): *Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften.* Opladen, Wiesbaden 1998
Preissing, Chr./ Preuss-Lausitz, U./ Zeiher, H. (1990): *Veränderte Kindheitsbedingungen. Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen?* In: Preuss-Lausitz/ Rülcker/ Zeiher 1990, a.a.O., S. 10-19
Preuss-Lausitz, U./ Rülcker, T./ Zeiher, H. (Hrsg.) (1990): *Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen.* Weinheim, Basel 1990

Radde, M. (1988): *Die Mediatisierung des Jugendalltags als Herausforderung an die Jugendarbeit (im Blickwinkel des sozialökologischen Ansatzes der Jugendforschung).* In: Radde/ Sander/ Vollbrecht 1988, a.a.O., S. 119-135
Radde, M./ Sander, U./ Vollbrecht, R. (Hrsg.) (1988): *Jugendzeit - Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung.* Weinheim, München 1988
Rein, A. von (Hrsg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.* Bad Heilbrunn 1996
Rein, A. von (1996): *Medienkompetenz - Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft.* In: Rein 1996, a.a.O., S. 11-23
Rogge, J.-U. (1980): *Filme für Kinder oder die Analyse einer Fata Morgana.* In: Jensen/ Rogge 1980, a.a.O., S. 73-94
Rogge, J.-U. (1991): *"Das find ich total spannend". Stichworte zum Filmerleben von Kindern.* In: Grundschule 23. Jg., Heft 7-8, 1991, S. 30ff
Rosenbaum, U. (2000): *Plädoyer für eine Kinderfilmstiftung.* In: Kuratorium junger deutscher Film. Öffentliche Stiftung. Informationen No. 12. Oktober 2000. S. 2-5. Beilage der Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz 21. Jg., Nr. 84, Heft 4, 2000

Sander, U. (1991): *Medien und Individualisierung - Einige Aspekte von Kommunikation in der Moderne.* In: GMK- Rundbrief, Nr. 30, 1991, S. 20-23
Sander, U./ Vollbrecht, R. (1987): *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung.* Opladen 1987
Schäfer, H. (1983): *Hollywood und das Kinderkino.* In: Kahrmann/ Ehlers 1983, a.a.O., S. 45-49
Schäfer, H. (1989): *"Der Preis fürs Überleben". Kurskorrekturen für Kinderfilm und Kinderkino.* In: Kommer 1989, a.a.O., S. 44f
Schäfer, H. (1995): *Standards mit Variationen. Medienpädagogische Blockseminare der Universität Bielefeld 1985-1995.* In: Lauffer/ Volkmer 1995, a.a.O., S. 314-320

Schäfer, H. (1997): *Kinderkino ist, wenn Kinder ins Kino gehen. Anmerkungen zu den Irrungen und Wirrungen des deutschen Kinderfilms.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 107-114
Schäfer, H. (1998): *Digitales Kino und authentische Bilder. Jugendwelten sind Medienwelten.* Unveröffentlichtes Manuskript 1998, 13 Seiten
Schäfer, H. (Hrsg.) (2000): *Lexikon des Kinder- und Jugendfilms im Kino, im Fernsehen und auf Video.* Band 1 und 2. 5. Ergänzungslieferung. Meitingen 2000.
Schäfer, H. (2000a): *Identifikation und Akzeptanz. Eignungskriterien für die medienpädagogische Filmarbeit mit Kindern - Ein Seminarmodell der Fachhochschule Münster.* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 6, Text 3, S. 1-16
Schäfer, H. (2000b): *Deutscher Filmpreis für Kinder- und Jugendfilme.* In: Internet:www.kinderfilm-online.de/a-brd/fachjour/page/news/bufipre.htm 2000.
Schallenberg, A. (1985): *Beteiligung von Zuschaueren. Beispiel: Kinder-Kino.* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 135f
Schell, F./ Stolzenburg, E./ Theunert, H. (Hrsg.) (1999): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln.* München 1999
Schill, W. (1995): *Wieso, weshalb, warum sollen Kinder fernsehen lernen? Curriculare Stücke zum medienpädagogischen Handeln in der Grundschulpraxis.* In: Lauffer/ Volkmer 1995, a.a.O., S. 77-89
Schill, W./ Tulodziecki, G./ Wagner, W.-R. (Hrsg.) (1992): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule.* Opladen 1992
Schneider, W. (1982): *Aufbruch zum neuen bundesdeutschen Kinderfilm. Themen, Macher und Projekte.* Hardebek 1982
Schneider, W. (1982): *Stationen des deutschen Kinderfilms.* In: Schneider 1982, a.a.O., S. 8-33
Schorb, B. (1990): *Sozialisation.* In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz 1990, a.a.O., S. 227-232
Schorb, B. (1995): *Medienkompetenz in Europa: Die vielfältigen und unterschiedlichen Wege dahin zu gelangen.* In: Lauffer/ Volkmer 1995, a.a.O., S. 166-178
Schorb, B./ Mohn, E./ Theunert, H. (1991): *Sozialisation durch (Massen-) Medien.* In: Hurrelmann/ Ulich 1991, a.a.O., S. 493-508
Schwarzer, A. (1985): *"Nachbereitung". Beispiel Kinder-Kino.* In: Franken/Riekenberg 1985, a.a.O., S. 136-140
Stampfel, S./ Grajczyk, A. (1999): *Internet für Kinder: Das SWR-Kindernetz. Ziele, Inhalte und Nutzung eines öffentlich-rechtlichen Internetangebotes.* In: Media Perspektiven, Nr. 12, 1999, S. 635-640
Stolzenburg, E./ Bahl, A. (1999): *Medienkompetenz bei 11- bis 15-jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung.* In: Schell/ Stolzenburg/ Theunert 1999, a.a.O., S. 128-136
Strobel, H. (1985): *Erlebnis Kinder-Kino.* In: Franken/ Riekenberg 1985, a.a.O., S. 61-67
Strobel, H. (1989): *"Neue Kinderfilmszene". Zur Geschichte des Kinderfilms in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Kommer 1989, a.a.O., S. 27-29
Strobel, H. (1990): *Kinderkino-Praxis.* In: Strobel/ Lukasz-Aden/ Strobel 1990, a.a.O., S. 100-106
Strobel, H. (1993): *Die Zukunft des 16 mm-Films.* In: Twele 1993, a.a.O., S. 18f
Strobel, H. (1994): *Erlebnis Kinderkino. Theorie und Praxis der Kinderfilmarbeit.* Sonderdruck der KJK. München 1994

Strobel, H. (1994): *Kinderfilm und Kinderkino in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Strobel 1994, a.a.O., S. 3-7
Strobel, H. (1994): *Kinderkino - Qualität und Vielfalt.* In: Strobel 1994, a.a.O., S. 8-9
Strobel, H. (1994): *Kriterien für Kinderfilme.* In: Strobel 1994,a.a.O.,S.19-21
Strobel, H. (1995): *The Kid.* In: Exner 1995, a.a.O., S. 141-144
Strobel, H. (1996): *Medienpädagogische Vor- und Nachbereitung von Kinderfilmen.* In: Kinderkino München e. V./ KJF 1996, a.a.O., S. 4-6
Strobel, H. (2000a): *Geschichte des (bundes) deutschen Kinderfilms.* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 4, Text 2, S. 1-9
Strobel, H. (2000b): *Kinder- und Jugendfilmförderung in der BRD.* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 5, Text 6, S. 1-16
Strobel, H. (2000c): *Kinderkino - Qualität und Vielfalt.* In: Schäfer 2000, a.a.O., Band 2, Teil 9, Text 2, S. 1-3
Strobel, H./ Lukasz-Aden, G./ Strobel, Chr. (1990): *Gritta, Ronja und Gregorio... Filmgeschichten von kleinen und großen Helden.* Frankfurt a. M. 1990
Sutter, T. (1999): *Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie.* In: Schell/ Stolzenburg/ Theunert 1999, a.a.O., S. 73-81

Theunert, H. (1996): *Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt.* In: Rein 1996, a.a.O., S. 60-69
Theunert, H. (1999): *Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension.* In: Schell/ Stolzenburg/ Theunert 1999, a.a.O., S. 50-59
Theunert, H./ Lenssen, M. (1999): *Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen.* In: Schell/ Stolzenburg/ Theunert 1999, a.a.O., S. 60-73
Thiele, G. A. (1999): *Produktive Medienarbeit in der Schule - heute.* In: Baacke/ Kornblum/ Lauffer/ Mikos/ Thiele 1999, a.a.O., S. 62-69
Thiele, G. A./ BEKUM (Beratungsstelle Kommunikationstechniken und Multimedia der Landesbildstelle Berlin) (1995): *Multimedia - Eine Einführung.* In: Aufenanger/ Lauffer/ Thiele 1995, a.a.O., S. 36-44
Tillmann, K.-J. (1995): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung.* Reinbek b. Hamburg 1995
Traufetter, B. R. (1999): *Digitaler Videostandard DVD vor dem Durchbruch? Marktsituation im VHS-Videosektor und Entwicklung digitaler optischer Speichermedien.* In: Media Perspektiven 2/ 1999, S. 50-62
Tulodziecki, G. (1992): *Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung - Konsequenzen für die Medienerziehung.* In: Schill/ Tulodziecki/ Wagner 1992, a.a.O., S. 59-72
Tulodziecki, G. (1995): *Innovative Möglichkeiten einer handlungsorientierten Medienpädagogik für die Schule.* In: Lauffer/ Volkmer 1995, a.a.O., S. 95-105
Tulodziecki, G. (1997): *Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang. Ziele, Bedingungen, Aufgaben und Kompetenzen.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 175-188
Tulodziecki, G/ Schlingmann, A./ Mose, K./ Mütze, Chr./ Herzig, B./ Hauf-Tulodziecki, A. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen.* Bad Heilbrunn 1995

Twele, H. (Hrsg.) (1993): *Der Bundesverband Jugend und Film e. V. in der nichtgewerblichen Filmarbeit. Jugend und Film. Entwicklungen - Aufgaben - Praxisbeispiele.* Frankfurt a.M. 1993
Twele, H. (1999): *BJF-Jahrestagung 1999. Kinotopia 2000 - Zukunftsperspektiven der kulturellen Kinder- und Jugendfilmarbeit.* In: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK) 20. Jg., Nr. 79, 3/1999, S. 39-41

Vollbrecht, R. (1995): *Hypermedia: Chancen und Probleme des Einsatzes einer neuen Medientechnologie.* In: Aufenanger/ Lauffer/ Thiele 1995, a.a.O., S. 193-203
Vollbrecht, R. (2002): *Jugendmedien.* Tübingen 2002
Vollbrecht, R. (2001): *Einführung in die Medienpädagogik.* Weinheim 2001
Vollbrecht, R./ Mägdefrau, J. (1999): *Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik.* In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik 23. Jg., Heft 89, 1/ 1999, S. 54-57

Wiedemann, D. (1997): *Kinder an die Fernbedienung! Plädoyer für ein neues Verständnis von Kinderfilm und Kinderfernsehen.* In: Gottberg/ Mikos/ Wiedemann 1997, a.a.O., S. 33-50
Wiedemann, D. (2000): *Erwartungen an und Vermutungen zur Medienzukunft oder: Medienkompetenzen jenseits des Milleniums.* In: GMK-Rundbrief. Denkräume: Szenarien zum Informationszeitalter. Rückblick. Ausblick. Realisation. Nr. 43/ 2000, S. 13-20
Wilkening, F./ Krist, H. (1995): *Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik.* In: Oerter/ Montada 1995, a.a.O., S. 487-517
Wolf, St. (1969): *Kinderfilm in Europa. Darstellung der Geschichte, Struktur und Funktion des Spielfilmschaffens für Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, CSSR, Deutschen Demokratischen Republik und Großbritannien 1945-1965.* München-Pullach, Berlin 1969
Wolf, St. (1977): *Kinderfilm.* In: Doderer 1977, a.a.O., S. 176-178

Zacharias, W. (Hrsg.) (1997): *Interaktiv - Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung - kulturpädagogisch.* Remscheid 1997
Zacharias, W. (1997): *Zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Eine Herausforderung für kulturelle Bildung.* In: Zacharias 1997, a.a.O., S. 11-21

Internetquellen

Internetquelle 1: www.epilog.de/Lexikon/C/Computeranimation.htm
Internetquelle 2: www.epilog.de/Film/St/StarWars1_USA_1999.htm

---

Tanja Hohmann, geb. 1972 in Bielefeld, Dipl.-Pädagogin. Studium an der Universität Bielefeld mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik. Mitarbeit beim Bielefelder und Detmolder Kinder- und Jugendfilmfest sowie bei unterschiedlichen Medienprojekten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und bei den Medienwettbewerben des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland. Derzeit beschäftigt als Medienpädagogin beim Bielefelder Jugendring e.V.

Nachschlagewerk und Praxisratgeber in Sachen Kinder- und Jugendfilm!

Mit jeder Ergänzungslieferung umfassender, wichtiger, wertvoller, aktueller!

LEXIKON DES KINDER- UND JUGENDFILMS

im Kino, im Fernsehen und auf Video

Herausgegeben von Horst Schäfer
Redaktion: Christel Strobel, Hans Strobel und Horst Schäfer
In Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) und der Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz (KJK)

Loseblattsammlung
Grundwerk einschl. 10. Ergänzungslieferung in z. Z. 3 Ordnern, ca. 3.500 Seiten, EUR 102,–, sFr 188,–
Ergänzungslieferungen erscheinen ca. 4mal jährlich zum Seitenpreis von z. Z. EUR 0,17
ISBN 3-89048-350-X

Das LEXIKON DES KINDER- UND JUGENDFILMS ist das erste deutschsprachige Standardwerk, das sich kompetent und umfassend diesem besonderen Segment des Marktes widmet. Kinderfilm und Jugendfilme verstehen sich hier einmal als Genre, zum anderen aber auch als Zielgruppen-Produktionen, da sehr oft spezifische Formen der Dramaturgie, der Präsentation oder des Anspiels gewählt werden. Die Interessen der Kinos, der TV-Redaktionen und der Videoszene sind ebenso berücksichtigt wie die der Presse und der Medienpädagogik.

Inhalt:

1. Kinder- und Jugendfilme
2. Personenporträts
3. Firmen u. Studios
4. Geschichte des Kinder- und Jugendfilms
5. Filmpolitik, Filmförderung, Festivals und Preise
6. Genre, Themen und Aspekte
7. Kinder- und Jugendfilm im Fernsehen
8. Kinder- und Jugendfilm auf Video
9. Kinopraxis

„...Alles, was man von einem solchen Kompendium erwarten kann, deckt das *Lexikon des Kinder- und Jugendfilms* ab..." (Jugendliteratur 1/01)
„Als absolut bemerkenswert hervorgehoben werden muß die in fast allen Film-Texten enthaltene Betonung eines sozialen Engagements, die Bewahrung gesellschaftlicher und ethischer Werte wie Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Freundschaft, Solidarität, Einstehen für Schwächere usw. ..., die über das Maß üblicher Unterhaltung, Kindertümelei oder auch simpler pädagogisierender Tendenzen hinausgehen" (Film und Fernsehen 1/1999)

Komprimiertes Wissen und umfassende Information sofort zum Nachschlagen!

Unentbehrlich für Film- und Fernsehredaktionen, Kinobetreiber, Fachpresse, Filmkritik und Pädagogik!

CORIAN-VERLAG Heinrich Wimmer
Bernhard-Monath-Str. 28 D-86405 Meitingen Tel. 08271/5951 Fax 6931
E-mail: 082715951-0001@t-online.de

Kinder Jugend film Korrespondenz

Die „Kinder-/Jugendfilm Korrespondenz“ ist die einzige deutschsprachige Fachpublikation mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendfilm. Die Zeitschrift informiert über neue Filme und Projekte, Festivals und Tagungen im In- und Ausland, Filmförderung und Filmpolitik, Kinostarts und Kinderkinopraxis, Video und Kinderfernsehen, Arbeitsmaterialien und Termine.

Die „Kinder-/Jugendfilm Korrespondenz“ erscheint vierteljährlich und wird herausgegeben vom Kinderkino München e.V., einer anerkannten Institution der Kinderfilmkultur und Mitglied des Internationalen Kinder- und Jugendfilmzentrums (CIFEJ).

Das Abonnement der KJK kostet jährlich 18,- € (Private Bezieher) bzw. 21,- € (Institutionen) zuzüglich Porto.

Sonderdrucke der „Kinder-/Jugendfilm Korrespondenz“:

- ERLEBNIS KINDERKINO – Theorie und Praxis (4 €)
- INSPIRATION KINDERFILM – Medienpädagogische Modelle (5 €)
- VOM ABSCHIEDNEHMEN UND TRAURIGSEIN – Tod und Trauer im Kinderfilm (5 €)
- MÄDCHEN-FILME (4 €, 2. erw.Auflage)
- LOTTE REINIGER – Erfinderin des Silhouettenfilms (4 €)
- HANS CHRISTIAN ANDERSEN – Verfilmte Märchenwelten (4 €)
- VACLAV VORLICEK und der tschechische Kinderfilm (4 €)
- KAREL ZEMAN – Eine filmgeschichtliche Wiederentdeckung (4 €)

Bestellung und KJK-Ansichtsexemplar:
Kinderkino München e.V., Werner-Friedmann-Bogen 18, 80993 München,
Telefon 089-149 14 53, Fax 089-149 48 36, e-mail: KJK.Muenchen@gmx.de