

Eckart Gottwald

Kinderkultur als religionspädagogische Herausforderung.

Eine Problemanzeige

Kinder leben in vielfältigen Symbolzusammenhängen des Alltags. Besonders an den massenmedialen Symbolprozessen nehmen sie erlebend und handelnd teil. In den fiktiven und realen Geschichten z.B. der Fernsehunterhaltung, aber auch in der Werbung begegnen sie gelegentlich explizit religiöser Praxis, religiösen Symbolen, Inhalten und Bedeutungen, öfter aber implizit symbolisch-mythischen bzw. religions-äquivalenten Geschichten und Sinnbildern. Sie nehmen diese selektiv wahr und nutzen sie spielerisch zur Bearbeitung ihrer subjektiven Entwicklungsaufgaben und Alltagsthemen.

Religionspädagogisch ist der Umgang der Kinder mit den symbolischen Materialien ihrer Alltags- und Lebenswelt zweifach bedeutsam: Sie „lernen“ Formen und Materialien impliziter wie expliziter Religion bzw. erfahren Elemente religiöser Sozialisation außerhalb der sozialen Kontrolle von Familie, Schule und Kirche; und sie erproben und nutzen diese Materialien im Rahmen ihrer persönlichen Identitätsarbeit und Alltagsorientierung.

Religionspädagogisches Handeln muß deshalb die symbolischen und religiösen Implikationen kindlichen Freizeitverhaltens sorgfältig wahrnehmen, prüfen und in ihren Konsequenzen bedenken.

1. „Freizeit“ von Kindern, „Vermarktung“ und „Selbstbestimmung“

Freizeit: Sozialgeschichtlich ein Produkt der Industrialisierung, wird „Freizeit“ einerseits durch die Freisetzung von notwendiger, existenzsichernder Arbeit und damit andererseits durch die prinzipielle Möglichkeit, in dieser Zeit frei für selbstbestimmte Tätigkeiten zu sein, definiert. „Kindliche Freizeit“ beschreibt – nach der allgemeinen Beseitigung existenznotwendiger Kinderarbeit – denjenigen Bereich im Alltag der Kinder, der nicht von formalen oder institutionalisierten Erziehungsbemühungen der Erwachsenen wie der Schule oder etwa häuslichen Pflichten vereinnahmt wird. Problematisch bleibt die Ausgrenzung kindlicher Freizeit aus anderen Bereichen des Alltags von Kindern unter der Frage, ob Kinder in „ihrer“ Freizeit tatsächlich frei über ihr Tun und Lassen bestimmen können, oder ob sie auch in dieser Zeit den Erziehungsbemühungen Erwachsener direkt oder indirekt unterworfen sind. D.h. zu fragen bleibt, ob wir Erwachsenen auch nur zeitweilig darauf verzichten können, die Kinder wenigstens mittelbar erziehen zu wollen.

Vermarktung kindlicher Bedürfnisse, Wünsche und Phantasien: „Vermarktung“ im Sinne von „marketing“ zielt im Verständnis moderner Ökonomie auf den Absatz von Waren oder Dienstleistungen besonders dann, wenn bei Überangebot und deshalb von Käufern bestimmten Märkten über die vorhandene Nachfrage hinaus zusätzliche Bedürfnisse bei den Konsumenten geweckt

und damit weitere Absatzmöglichkeiten geschaffen werden sollen. Vermarktung im Zusammenhang mit „kindlicher Freizeit“ meint inhaltlich wohl nicht die Verdinglichung der Kindheit oder der kindlichen Freizeit zur Ware, sondern eher ihre Instrumentalisierung als Markt für kommerzielle Waren-, Dienstleistungs- und Unterhaltungsangebote. Gegenüber dem Anspruch auf „Selbstbestimmung“ wird „Vermarktung“ deutlich kulturkritisch-wertend gebraucht: Damit wird der Einfluß und die mögliche Dominanz kommerzieller Interessen auf das alltägliche Erleben und Verhalten von Kindern problematisiert.

In dieser Hinsicht befinden wir uns heute in einer historisch wohl extremen und weiterhin eskalierenden Situation, denn an Kinder adressierte kommerzielle Angebote kommen in immer größerer Vielzahl und im Überfluß auf den Markt. Letzteres gilt auch für nicht-kommerzielle Unterhaltungs- und Bildungsangebote jeder Art.

Selbstbestimmung von Kindern: „Selbstbestimmung“, ein anthropologisch-politischer bzw. praktisch-philosophischer Begriff, zielt auf Handlungen, die von autonomen Subjekten ausgehen. In der Sozialpsychologie gilt ein Verhalten als selbstbestimmt, wenn es eigener Einsicht und Entscheidung entspringt; Selbstbestimmung bildet insofern eine notwendige Voraussetzung für „Mündigkeit“.¹ In den Erziehungswissenschaften bezeichnet der Begriff spätestens seit den 60er Jahren normativ eine zentrale Dimension des Zielspektrums erzieherischen Handelns, nämlich den Erwerb elementarer sozialer und kultureller Fähigkeiten als Grundlage für die Emanzipation und Autonomie der Person als Subjekt. In der antiautoritären Bewegung wird er programmatisch gegen jede Form der Einmischung Erwachsener in das Verhalten der Kinder gebraucht.² Die ideologiekritisch orientierten Erziehungswissenschaftler jener Zeit benutzen ihn, um den herrschaftsbedingten Mißbrauch von Sozialisationsvorgängen als „Unterdrückungsmechanismen“ zu kritisieren. In der Aufarbeitung der Freizeitproblematik z.B. sollten Schülerinnen und Schüler lernen, „den Zusammenhang von Produktion, Konsum und gesellschaftlicher Verteilung, die Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ihres eigenen Freizeitkonsums, zu durchschauen“.³

2. Freizeit-Verhalten von Kinder heute: „Spielen“ und „Fernsehen“ dominieren

Freizeitprioritäten: Neben „Spielen“ ganz allgemein gilt Kindern vor allem „Fernsehen“ als beliebteste Freizeitbeschäftigung; erst danach nennen sie mit abnehmender Häufigkeit auch Radfahren, Sport treiben, Lesen und andere

¹ Vgl. Psychologie in der Erziehungswissenschaft, hg. v. K. Heller und H. Nickel, Bd. 2, Stuttgart 1978, 296.

² Ebd., 296 f.

³ Vgl. z.B. Neues Handbuch des Religionsunterrichts, hg. v. G. Otto u.a. Hamburg, ⁴1972, 242.

Aktivitäten. Nach den häuslichen Aufgaben für die Schule bildet Fernsehen die wohl regelmäßige Aktivität in ihrer Freizeit.⁴

Fernsehen: Kinder sehen durchschnittlich täglich ca. 1 1/2 bis 1 3/4 Stunden fern; jährlich kommen statistisch einige Minuten täglicher Fernsehzeit dazu.⁵ Täglich sehen 82% aller Kinder fern, Jungen etwas häufiger als Mädchen, die jüngeren etwas weniger als die älteren.⁶

(Zum Vergleich: Erwachsene wendeten 1990 für die Nutzung von Medien täglich 5 1/2 bis 6 Stunden auf, die Westdeutschen für Fernsehen 2.13 Std., die Ostdeutschen 2.47 Std., für Hörfunk 2.57 Std. [West] und 3.00 Std. [Ost], für die Lektüre der Tageszeitung 0.30 Std. [West] und 0.35 Std. [Ost].⁷)

Kinder sehen nach eigenen Angaben am liebsten „Zeichentrickfilme“ vor „Werbung“, erst dann folgen „Kindersendungen“, „Tiersendungen“, „Lustige Filme“, „Action“, „Quiz“ u.ä.; Jungen bevorzugen mehr Action, Western, Science Fiction, Technik und Sport, Mädchen dagegen Unterhaltungs- und Familienserien sowie Popmusik.⁸ 53% der Kinder sehen jeden oder fast jeden Tag Werbung, darunter 42% der 6-7 jährigen.⁹

Werbung: Zwischen 3% (ARD) und 22% (SAT 1) der einzelnen Fernsehprogramme sind Werbung. So sendeten in einer ausgewählten Woche Tele5 211 Minuten, SAT1 330 Minuten reine Werbung. 7-22% der Werbung sind eindeutig an Kinder gerichtet. Dieser Anteil steigt Samstag- und Sonntagmorgen auf ca. 50%. Beworben werden vor allem Spielsachen, Süßigkeiten und Getränke. In 23% der Spots wirken Kinder mit, bei 2/3 der Spots spielen sie die Hauptrolle, bei der Hälfte sind sie alleinige Darsteller. Auch dieser Anteil steigt am Wochenende auf ca. 40% Spots mit Kindern und 83% mit Kindern in der Hauptrolle.¹⁰ Entsprechend wird die Werbung vor allem zwischen den Kinderprogrammen plaziert.

Die Wirkung von Werbung auf Kinder, also ihr „Vermarktungs“-Effekt, ist quantitativ kaum zu bestimmen. Qualitativ dagegen ist festzustellen, daß Kinder über Werbung recht gut Bescheid wissen und ihre Funktion als Verkaufshilfe kennen. Allerdings beurteilen sie Fernsehwerbung in erster Linie nach ihrem Unterhaltungswert, nicht so sehr als Produktinformation oder Kaufimpuls.¹¹

⁴ Vgl. W. Klingler/Th. Windgasse, Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von 6-13jährigen, in: Media Perspektiven 1994, H. 1,2-13, ebd. 3, (nach Kinder und Medien 1990).

⁵ Vgl., ebd., 8.

⁶ Ebd., 3.

⁷ Vgl. Media Perspektiven. Basisdaten, Daten zur Mediensituation in Deutschland 1993 (Frankfurt/Main), 74.

⁸ Vgl. Klingler/Windgasse, a.a.O., 4.

⁹ Ebd., 8.

¹⁰ Vgl. K. Neumann-Braun/D.J. Brauner, Kinder unter Werbedruck, in: medien praktisch 1994, H.2, 10-14, und ARD Forschungsdienst. Funktionen von Werbung für Kinder und Jugendliche, in: Media Perspektiven 1994, H.6, 311-314, ebd. 311.

Kaufkraft: Die (Fernseh-)Werbung wird nicht zufällig so massiert an Kinder gerichtet. Ca. 8 Millionen 7-15jährige in der Bundesrepublik erhalten in den alten Bundesländern durchschnittlich DM 36,--, in den neuen DM 20,-- Taschengeld. Sie verfügen damit über ca. DM 11 Milliarden eigenes Budget. Davon sparen sie nur einen geringen Teil. Über die Verwendung von weiteren DM 9-10 Milliarden Kaufkraft entscheiden sie durch direkte Beeinflussung der Eltern mit. (Als eigene Konsumentengruppe werden sie auch „Skippies“ = „School Kids with income and purchasing power“ genannt.)¹² Sie kaufen selbständig vor allem Unterhaltungselektronik einschließlich Computern, Gameboys, CDs etc. sowie Süßwaren. Eltern kaufen auf ihren Einfluß hin bestimmte Artikel und Marken an Lebensmitteln und Getränken. Kinder verfügen dementsprechend über ein ausgeprägtes Markenbewußtsein nicht nur bei Kinderartikeln, sondern allgemein bei Waren des täglichen Bedarfs und bei Luxusartikeln.

3. Kinderkultur als Herausforderung kindlichen Erlebens und Handelns

Das „Konsum- und Mediennetz“ (B. Bachmair) als Teil alltäglicher Kinderkultur: Kinder und Jugendliche leben –kaum anders als Erwachsene – in einem „Konsum- und Mediennetz“¹³, das aus den Produkten der Konsum-, Freizeit- und Unterhaltungsindustrie geknüpft ist. Dieses Netz wird aus der Sicht der Kinder durch die vielfältigen Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote nicht-kommerzieller Institutionen und Organisationen ergänzt. Die Gesamtheit aller dieser Angebote prägt die kulturelle Lebenswelt, in der die Kinder heute leben und mit der sie alltäglich umgehen.

Kinderkultur als Partizipation an der „Produktion, Distribution und Konsumtion von Bedeutungen“ (H. Hengst): In der Beurteilung der Partizipation der Kinder an der Alltagskultur und speziell an der Medienkommunikation ist in jüngster Zeit ein Perspektivwechsel eingetreten. Die quantitativ arbeitende Medienwirkungsforschung der 60er und 70er Jahre ging noch von der einseitigen Wirkung einzelner Sendungen und Programmformen auf ein bestimmtes Publikum aus, sie begriff Massenkommunikation als Einbahngeschehen vom Sender zum Empfänger und Medienwirkung als einseitige Beeinflussung der Zuschauer und Zuschauerinnen durch das Programm. Neuere kommunikationswissenschaftlich orientierte Forschungen dagegen gehen von der dialogischen Struktur und vom symbolischen Charakter der Massenkommunikation aus, sie fragen nach dem Verhalten der Zuschauerinnen und Zuschauer und betrachten dieses als Teil des sozialen und kommunikativen Handelns. Dieses

¹¹ Vgl. Klingler/Windgasse, a.a.O., 6, und ARD Forschungsdienst, a.a.O., 311f.

¹² Vgl. ebd., 311.

¹³ B. Bachmair, Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Eine Bestandsaufnahme in der Grundschule. Teil 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern, Kassel 1984, 13f.

ist eingebunden in biographische und situative Zusammenhänge und trägt zur Alltagsorientierung und zum Selbst- und Wirklichkeitsberstehen bei. M. Charlton und K. Neumann betonen dies paradigmatisch im Ansatz ihrer qualitativ orientierten strukturanalytischen Forschungen zum Fernsehverhalten von Kindern:

„Wir verstehen den Menschen, der Medien benutzt, als eine Person, die sich in gewissen Grenzen selbst dafür entscheiden kann, welche Medieninformation sie gebrauchen will, und die den Medienkonsum in den Dienst der Bewältigung ihres Alltags stellt.“ Und: „Menschen setzen sich aktiv mit Medien auseinander; sie sind Subjekt und nicht Objekt der Medienwirkung.“¹⁴

Nach ihren Einzelfall-Untersuchungen nutzen Kinder die Medienprogramme aktiv zur Bewältigung ihrer Alltagssituationen und zur Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben, ihrer Bedürfnisse, Ängste, Sehnsüchte etc.¹⁵ Sie partizipieren an der Alltagskultur, indem sie sich in den elementaren Vorgängen des Wahrnehmens, des Sich-Aneignens und Sich-Äußerns mittels ihrer sozio-emotionalen und sozialen Fertigkeiten¹⁶ dieser kulturellen Umwelt stellen und interagierend mit ihr umgehen. Im Laufe ihrer Entwicklung besetzen sie z.B. Produkte, Aktivitäten und Beziehungen (Markenartikel; Moden; Musikstile u.ä.) mit Wertungen und Bedeutungen, in denen sie Aspekte ihres Lebensgefühls und Elemente ihrer Identität ausdrücken.¹⁷

Zu vergleichbaren Einsichten kommt die Kinderkultur-Forschung.¹⁸ Sie versucht, die komplexen und ambivalenten Wechselbeziehungen zwischen der historisch- konkreten Soziokultur einerseits und dem Verhalten der Kinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt andererseits ganzheitlich wahrzunehmen und zu reflektieren. Kinderkultur wird dabei verstanden als die „Gesamtheit der Lebensbedingungen“ in der Gesellschaft, soweit sie das Kindsein und das kindliche Verhalten konstitutiv bedingen und als „Kultur für Kinder“ auch spezielle Arrangements und Angebote für Kinder einschließen; als Kinderkultur gilt aber auch „die Kulturarbeit, die Kinder im Alltag leisten“, also der Beitrag, den Kinder durch ihre subjektive Auseinandersetzung „vor allem mit den Zumutungen und Widersprüchen der jeweiligen Kindheitskonstruktionen“ zur Gestaltung der für sie relevanten Alltagswirklichkeit leisten.¹⁹ So sind schon die Kinder in der Regel in die alltäglichen Prozesse symbolischer

¹⁴ M. Charlton/K. Neumann, Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung. Mit fünf Falldarstellungen, München/Weinheim 1986, 8.

¹⁵ Vgl. z.B. die Einzelstudien von Charlton/Neumann, ebd., 91ff.

¹⁶ Vgl. z.B. M. Argyle, Soziale Interaktion, Köln 2/1972, 177 u.ö.

¹⁷ Vgl. z.B. D. Baacke u.a., Kinder und Werbung, Stuttgart 1993 (Schriftenreihe des BMFJ Bd. 12).

¹⁸ Vgl. z.B. H. Hengst, Kinderkultur – Kulturarbeit mit Kindern. Eine tour d'horizon, in: Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive, hg. v. H. Hengst, München 1993, 13-34.

¹⁹ Ebd., 22.

Kommunikation und der Sinnkonstruktion bzw. des Alltagsaufbaus eingebunden. Denn

„...sowohl bei der sogenannten Kultur der Kinder wie bei der für Kinder handelt es sich um komplexe Prozesse der Produktion, Distribution und Konsumtion von Bedeutungen, an denen, mit (auch historisch) wechselnden Anteilen, irgendwie – direkt oder auch anonym – immer Erwachsene und Kinder mitwirken.“²⁰

In dieser veränderten Perspektive der Betrachtung erscheinen nun auch die Phänomene der „Vermarktung“ kindlicher Freizeit in einem neuen Licht: Sie können einerseits – z.B. bei Übermaß, Mißbrauch, Kompensation für sozio-emotionale Defizite oder Sucht – „fremdbestimmend“ wirken, sie können aber auch – bei befriedigenden sozialen und psychischen Voraussetzungen – von den Kindern als Supermarkt für symbolische Materialien und schließlich „als eine Art Baustelle für die eigene Identitätsarbeit benutzt“²¹ werden, dies besonders, wenn die Begegnung und Auseinandersetzung der Kinder mit den Symbolwelten der Alltagskultur medienpädagogisch begleitet und schließlich auch religionspädagogisch wahrgenommen und bearbeitet wird.

4. Kinderkultur und die Didaktik der religiösen Kommunikation

Bildung als Bewahren, Aufklären, Handeln und Wahrnehmen im Umgang mit den Sinnbildern der Alltagskultur: Konsum- und Mediensozialisation wirken heute auf die Kinder ein, ohne daß sie durch Eltern, Lehrer und Erzieher wirksam gesteuert oder kontrolliert werden. Deshalb verfolgen Konsum- und Medienerziehung das Ziel, Kinder zwar vor Überforderung und Schäden durch das Übermaß an jederzeit und überall zugänglichen Konsum- und Unterhaltungsangeboten zu bewahren, vor allem aber, sie durch konsum- und medienkundliche bzw. -kritische Information über Zusammenhänge, Vorgänge und Hintergründe „aufzuklären“. Durch „handlungsorientiertes Lernen“ sollen sie sich schließlich zu mündigen und kritischen Nutzern heranbilden, um insgesamt das soziokulturelle Geschehen differenziert „wahrnehmen“ und daran verantwortlich partizipieren zu können.²²

Didaktik der religiösen Kommunikation im Kontext alltagskultureller Symbolbildung: Die Beteiligung der Kinder an der „Produktion, Distribution und Konsumtion“ alltagskultureller „Bedeutungen“ umfaßt auch ihre Teilnahme an der Frömmigkeitspraxis und die Begegnung mit deren symbolischen Ausdrucksformen. Die erstere bildet insofern den lebensweltlichen Kontext der religiösen Bildung. Kinder müssen deshalb Gelegenheiten und Anregungen finden, sich der Prozesse der Symbolbildung und des Symbolgebrauchs

²⁰ Ebd.

²¹ Ders., *Kinderkultur in der Mediengesellschaft*, in: *Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, hg. v. I. de Haen, Frankfurt/M. 1984, 15-35, ebd. 25.

²² Vgl. E. Gottwald, *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit*, in: *Methodisches Kompendium zum Religionsunterricht*, hg. von G. Adam und R. Lachmann, Göttingen 1993, 284-296.

in alltagspraktischen wie in religiösen Zusammenhängen kritisch bewußt zu werden und deren vielfältige Möglichkeiten zu erproben. Religiöse Bildung versteht deshalb die alltagskulturellen Orientierungen der Kinder an Leitbildern und Werten des Warenkonsums, der Medienunterhaltung und der Freizeitgestaltung nicht einfach als säkulare oder materialistisch bestimmte Konkurrenz oder als durch Fremdbestimmung aufgenötigten Ersatz für religiöse Bindungen, sondern respektiert sie zunächst als für die Kinder wichtige Materialien und Versuche zur Sinngebung im Alltag, die sie in ihren jeweils aktuellen Befindlichkeiten, Situationen und Entwicklungsschritten durchaus „schützen, stärken und trösten“, allerdings negativ auch „in die Enge führen“, also ihre Orientierungssuche und Identitätsarbeit hemmen oder sogar schädigen können.²³ Als „Didaktik der religiösen Kommunikation“ fördert sie die Begegnung, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Symbolen und Sinnbildern und setzt sie zu den Glaubensvorstellungen, Aussagen und Praktiken der Religionsgemeinschaften in Beziehung.

Die Didaktik der religiösen Kommunikation regt und leitet also systematisch zur Begegnung und Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Formen von Religion und Religiosität im lebensweltlichen Kontext an. Sie fördert die Wahrnehmung, Erprobung und Aneignung vor allem christlicher Glaubensvorstellungen und Orientierungen. Sie thematisiert damit unmißverständlich die konkreten Bedingungen der religiösen bzw. religions-äquivalenten Sozialisation in der gegenwärtigen Gesellschaft und konfrontiert die Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden mit den Fragen der persönlichen Konfessionalität und kirchlichen Bindung unter den Bedingungen der kulturellen und religiösen Pluralität in der modernen Gesellschaft. Sie zielt darauf, die Kinder zu befähigen, die symbolischen Gehalte und Bedeutungen der Trivialekultur ebenso kritisch zu verstehen und sich anzueignen wie die Aussagen und Bedeutungen der großen Religionen und der christlichen Kirchen. Sie unterstützt so die Jugendlichen und Heranwachsenden, zu eigenen Positionen zu finden. Sie begleitet sie dabei, sich in der modernen Freizeit-, Medien- und Konsumgesellschaft zu orientieren und unter den Bedingungen der multikulturellen und pluralistischen Lebenswelt und angesichts der sich wandelnden Formen und Funktionen von Religion²⁴ sprach- und bekenntnisfähig zu werden, damit sie schließlich zu eigenständigen religiösen und Glaubenserfahrungen finden können.

²³ Y. Spiegel, *Glaube wie er leibt und lebt*, Bd. 1-3, München 1984, bes. Bd. 1, 27ff und 66ff.

²⁴ Vgl. z.B. P.L. Berger, *Der Zwang zur Häresie*, Frankfurt/M. 1980, und Th. Luckmann, *Die unsichtbare religio*, Frankfurt/M. 1991.