

# Medienerziehung bei Vorschulkindern

Beiträge aus  
Finnland, den Niederlanden,  
Österreich, der Schweiz und der  
Bundesrepublik Deutschland

**DJI** Verlag Deutsches Jugendinstitut

München 1990

*Stefan Aufenanger*

## Medienerfahrungen von Kindern unter geschlechtsspezifischen Aspekten

*Sozialisationstheoretische Grundlagen und pädagogische Folgerungen*

1. Einleitung: Die Perspektive der strukturanalytischen  
Rezeptionsforschung ..... 175
2. Neuere Ansätze zur Sozialisation geschlechtsspezifischer  
Identität ..... 178
3. Geschlechtsspezifische Medienerfahrungen und die  
Situation im Kindergarten ..... 186
4. Folgerungen für die pädagogische Arbeit im  
Kindergarten ..... 189

## 1. Einleitung: Die Perspektive der strukturanalytischen Rezeptionsforschung

Die vielfältigen Erfahrungen, die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft aus der Familie in den Kindergarten mitbringen, sind geschlechtsspezifisch gefärbt. Schon sehr früh lassen sich bei Kindern unterschiedliche Vorlieben für Medienfiguren und -geschichten feststellen. Diese medienbezogene Bevorzugung korrespondiert in den meisten Fällen mit den Spielpräferenzen, die sich auch geschlechtsspezifisch typisieren lassen. Bisher haben diese Differenzen in der medienpädagogischen Diskussion kaum Beachtung gefunden, es gibt kaum Forschungen zu dieser Frage. Ich möchte deshalb im folgenden versuchen, die Frage nach den geschlechtsspezifisch bestimmten Umgangsweisen mit Medienfiguren und -geschichten sozialisations- und rezeptionstheoretisch zu diskutieren. Daß dabei gerade wegen des Mangels an entsprechenden empirischen Untersuchungen manches etwas zu sehr verallgemeinernd oder auch zu spekulativ klingt, ist dabei nicht zu vermeiden.

Diese Diskussion geht von einem Ansatz aus, der meines Erachtens aufgrund seiner theoretischen und methodologischen Fundiertheit in der Medienforschung sowie auch in der Medienpädagogik immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Es handelt sich um die strukturanalytische Rezeptionsforschung der gleichnamigen Arbeitsgruppe von Michael CHARLTON und Klaus NEUMANN aus Freiburg (CHARLTON/NEUMANN 1986; CHARLTON/NEUMANN u. a. 1990). Dieser Ansatz erscheint mir außerdem deswegen interessant, da er in der Form einer Mehrebenenanalyse die Perspektiven der Subjekte — in unserem Fall der Kinder — mit denen der beteiligten Institutionen — also Familie und Kindergarten — zu verbinden versucht und dabei gleichzeitig aber die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen die Subjekte und die Institutionen stehen, mitberücksichtigt. Die konkreten Analysen der strukturanalytischen Rezeptionsforschung schließen nicht nur die Rezeptionssituation ein, sondern beziehen sich auch auf sonstige Interaktionsformen und -erfahrungen, auf strukturelle und dynamische Gegebenheiten der in Betracht kommenden Institution und führen auch Produktanalysen bei den verwendeten Medien durch, in

denen die gesellschaftlichen und kulturellen Sinnsysteme unserer Medienwelt zum Vorschein kommen.

Einer der zentralen Begriffe der strukturanalytischen Rezeptionsforschung ist der Begriff Thema, der der Persönlichkeitspsychologie entlehnt ist. Als „Thema“ wird die Art und Weise der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben oder von ungelösten inneren Problemen bezeichnet. Es handelt sich dabei zum Beispiel um den Wunsch, groß oder stark zu sein, soziale Anerkennung zu erlangen oder Autonomie zu gewinnen. Die strukturanalytische Rezeptionsforschung geht nun von der thematischen Voreingenommenheit im Medienhandeln aus, d. h., daß die Zuwendung zu Medien und zu bestimmten Mediensituationen durch solche inneren Themen bestimmt ist. In den Medien werden symbolisch Szenen zur Bewältigung solcher Themen angeboten. Sie stehen somit den Kindern — aber auch den Erwachsenen — als Projektionsfläche für ihre eigenen Probleme und deren Bearbeitung zur Verfügung. Die Medienerlebnisse und -erfahrungen der Kinder müssen nun auf dem Hintergrund ihres Themas und ihrer Wahl von Medien beurteilt werden. Einige dieser Themen scheinen eher universellen Charakter in dem Sinne zu haben, daß sie kulturell oder gesellschaftlich geprägt sind. Darüber hinaus dürften auch geschlechtsspezifische Aspekte eine Rolle spielen, d. h. daß Jungen und Mädchen aufgrund unterschiedlicher Geschlechtsrollen besondere Themen in ihrer Identitätsentwicklung zu bewältigen haben. Auf diesen letztgenannten Aspekt werde ich mich im weiteren Verlauf der Arbeit konzentrieren.

Die Freiburger Arbeitsgruppe „Strukturanalytische Rezeptionsforschung“ hat sich diesem Thema in ihren Fallstudien auch schon zugewandt (CHARLTON/NEUMANN 1986). Sie zeigen, wie ein ca. 6jähriges Mädchen sich mit Hilfe von Medienerfahrungen mit seiner Geschlechtsrolle auseinandersetzt. Ihr inneres Thema ist ihrem Alter entsprechend einerseits der Erwerb der Geschlechtsrolle und andererseits die Erlangung von Selbständigkeit. Ihr Umgang mit Medien läßt beide Aspekte zum Tragen kommen: Sie wird zwar von „weiblichen“ Themen wie „Mutter“ und „Hilfeleistungen“ angesprochen, geht aber sehr autonom mit diesen Angeboten um und gestaltet sie entsprechend ihren Bedürfnissen. Verallgemeinernd stellen die Autoren dann fest: „Kinder akzentuieren und erweitern

den Sinn einer Filmszene auf eine Art und Weise, die aus ihren sozialen Bedürfnissen und ihrer individuellen Lebenssituation erklärt werden kann“ (CHARLTON/NEUMANN 1986, S. 134).

Von diesem Ansatz der strukturanalytischen Rezeptionsforschung aus möchte ich nun im folgenden die Medienerfahrungen der Kinder, die sie aus der Familie in den Kindergarten mitbringen, beleuchten. Ich will ein besonderes Augenmerk auf die dabei zur Wirkung kommenden unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in der Entwicklung einer geschlechtsspezifischen Identität werfen, um aus dieser Perspektive die verschiedenen Umgangs- und Erfahrungsweisen von Jungen und Mädchen besser verstehen zu können. Hierbei soll ein besonderer Schwerpunkt auf die Erfahrungen der Mädchen gelegt werden. Denn wenn von Erzieherinnen oder Lehrerinnen über die in ihre pädagogische Arbeit hineinwirkenden Medienerfahrungen berichtet wird, dann meist nur über die Jungen mit ihren Action- und Aggressionsspielen sowie deren Heldengehabe. Aber, wie wir den Berichten der Kolleginnen vom Deutschen Jugendinstitut entnehmen können, zeigen die Mädchen auch vielfältige Medienerfahrungen, die nicht so auffällig sind. Sie sind deswegen nicht unbedeutender, lassen sich aber nicht so einfach erklären und ihrer Funktion nach bewerten. Die strukturanalytische Rezeptionsforschung wird mir dabei mit ihrem Begriff des handlungsleitenden Themas ein erstes Instrumentarium zur Verfügung stellen, um die geschlechtsspezifischen Medienpräferenzen beschreiben zu können. Ich werde mich dabei jedoch nur auf die Ebene der Persönlichkeitsentwicklung beschränken und auch dort sehr allgemein mit sozialisationstheoretischen Annahmen operieren. Was deutlich werden soll, ist, daß Jungen wie Mädchen in ihrer Entwicklung mit Handlungsproblemen konfrontiert werden, die bewältigt werden müssen. Dabei können — müssen aber nicht — Medien, Mediensituationen und Mediensymbolik einen entscheidenden Beitrag leisten.

Um einen Erklärungsansatz aufbauen zu können, greife ich deshalb zuerst auf neuere Diskussionen zur weiblichen Identitätsentwicklung aus feministischer Sicht zurück, werde dann auf diesem Hintergrund das Medienhandeln von Jungen und Mädchen thematisieren, um zum Abschluß aus einer professionstheoretischen Sicht mögliche Formen des pädagogischen Handelns von Erziehe-

rinnen im Kindergarten zum Umgang mit geschlechtsspezifischen Medienerfahrungen aufzuzeigen.

## 2. Neuere Ansätze zur Sozialisation geschlechtsspezifischer Identität

Eine Perspektive, sich theoretisch dem Phänomen der Identität zu nähern, ist jene über die Geschlechtsrolle. Traditionell wird dazu an die Theorie der psychosexuellen Entwicklung bzw. der Lösung der ödipalen Krise nach Sigmund FREUD angeknüpft. Jedoch wurde schon sehr früh die mit einem sexistischen Vorurteil versehene, recht einseitige Sichtweise von FREUD hinsichtlich der Ausbildung der weiblichen Geschlechtsrolle kritisiert. Eine bedeutende Rolle in dieser Kritik spielen dabei feministische Untersuchungen, die ein neues Bild der weiblichen Identität entworfen haben<sup>1</sup>. Während für die klassische psychoanalytische Theorie das Wesen der Frau — um in der Sprache von FREUD zu bleiben — ein „dark continent“ war und die ganze Aufmerksamkeit der männlichen Entwicklung gewidmet wurde, hat die an neueren objekttheoretischen Reformulierungen<sup>2</sup> orientierte feministische Kritik die Frau und ihre Identität in einem neuem Licht erscheinen lassen. Für Freud war die weibliche Geschlechtsrollenentwicklung komplementär

<sup>1</sup> Vgl. dazu etwa die auch im folgenden zitierten Studien von CHODOROW (1985) und OLIVIER (1989)

<sup>2</sup> Die objekttheoretische Orientierung distanziert sich von den triebdynamischen Annahmen der klassischen Psychoanalyse und interpretiert die Objektbeziehung nicht aufgrund energetischer Besetzung, sondern sie sieht diese aus interaktionistischer Sicht: „Wenn wir uns eine Beziehung zu einer anderen Person vorstellen und dies mit entsprechenden Gefühlen erleben, gehen in diese Vorstellung auch immer Phantasien über die Erwartungen des Interaktionspartners, über sein tatsächliches Verhalten, über den Situationskontext mit ein und bestimmen zu einem großen Teil das tatsächliche Interaktionsverhalten“ (MERTENS 1983, S.13)

zu der des Jungen<sup>3</sup>. Betrachten wir nochmals das klassische Modell, bevor wir uns den neueren Sichtweisen zuwenden.

Nach FREUD (1972a) haben es Jungen und Mädchen mit der gleichen Ausgangssituation zu tun: es besteht eine präödipale Bindung zur Mutter, die aus der nach der Geburt gebildeten symbiotischen Beziehung resultiert. Mit dem Eintritt in die ödipale Situation<sup>4</sup> verändert sich jedoch alles grundlegend. Der Junge entdeckt seinen Penis und bekommt aufgrund seiner libidinösen Besetzung der Mutter und dem Gewahrwerden des Vaters als Rivalen Kastrationsangst. Letztere kann nach FREUD nur überwunden werden, indem der Junge sich mit dem als übermächtig erscheinenden Vater als Aggressor identifiziert und die mütterliche Objektbesetzung aufgibt. Seine ödipalen Wünsche „zerschellen“ an der Kastrationsdrohung. Mit dieser Lösung der ödipalen Krise ist die Aufrichtung des Über-Ichs verbunden. Das Mädchen „entdeckt“ dagegen in der FREUDSchen Sichtweise ihre eigene Penislosigkeit und bekommt einen Kastrationskomplex, d. h. sie empfindet sich wegen des fehlenden Penis als kastriert und damit minderwertig. Da die Mutter als weibliches Wesen ebenfalls keinen Penis besitzt, wendet sich das Mädchen von der Mutter ab, besetzt den Vater libidinös und tritt damit in die ödipale Situation ein. Hier liegt nach FREUD auch der fundamentale Unterschied zwischen Jungen und Mädchen: Während beim Jungen mit der Kastrationsdrohung des Vaters der ödipale Komplex beendet wird, beginnt dieser beim Mädchen erst mit dem Kastrationskomplex. Dieser kann nur mit der Hinwendung und der Identifikation mit der Mutter gelöst werden. Das Mädchen möchte als Ersatz für den fehlenden Penis vom Vater ein Kind bekommen. Die ödipale Situation wird nur langsam bewältigt, was auch für die Bildung des Über-Ichs entscheidend ist: „Das Über-Ich (der Frau — St.A.) wird niemals so unerbittlich, so unpersön-

<sup>3</sup> OLIVIER (1989) weist aber auf die wichtige Änderung in den Ansichten FREUDS zu dem Wesen der Frau nach dem Tod seiner Mutter 1930 hin. Diese veränderte Sichtweise hat sich in seiner Arbeit „Über die weibliche Sexualität“ (FREUD 1972c; Original 1931) niedergeschlagen.

<sup>4</sup> Zu den Begriffen „ödipale Situation“, „ödipaler Konflikt“ sowie „Ödipuskomplex“ und ihrer Bedeutung vergleiche den gleichnamigen Aufsatz von STOLZE (1976)

lich, so unabhängig von seinen affektiven Ursprüngen, wie wir es vom Manne fordern" (FREUD 1972b, S.265).

Eine kritische Sichtweise dieses klassischen Modells hat aufbauend auf andere Arbeiten Nancy CHODOROW (1985) vorgelegt. Für sie beginnt die Bedeutung der weiblichen Geschlechterrollenentwicklung schon in der präödpalen Phase, und auch der Ödipus-Komplex spielt eine andere Rolle als bei FREUD. Nicht in der Entwicklung einer sozialen Geschlechtsidentität liegt demnach dessen Bedeutung, „sondern in der Entwicklung unterschiedlicher ‚Beziehungs-Potentiale‘ bei Männern und Frauen. Der Ödipus-Komplex bestimmt die Art und Weise, in der später die innere zwischenmenschliche Welt auf die äußere übertragen wird und sie mitbestimmt“ (S.216). Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern lassen sich bezüglich des Zeitpunkts ihres Eintritts in die ödipale Situation, des Verlaufs der ödipalen Krise und der aus ihr resultierenden Manifestierung geschlechtstypischer Persönlichkeitsmerkmale festmachen. Verantwortlich für diese unterschiedlichen ödipalen Bedingungen zeichnet die von CHODOROW durch „asymmetric parenting“ charakterisierte Familienstruktur. Sie weist der Mutter die Rolle der primären Bezugsperson für Kinder beiderlei Geschlechts zu. Die Heterosexualität der Mutter und ihre besonderen Beziehungsbedürfnisse determinieren gleichsam die unterschiedliche Gestaltung der Beziehung zu männlichen und weiblichen Kindern. Mit einer Tochter — also einer Person gleichen Geschlechts — wird eine Mutter sich intensiver identifizieren als mit einem Sohn, der als gegengeschlechtlicher Interaktionspartner erlebt wird.<sup>5</sup> Zu ihm entwickelt sie ein sexuell getöntes Verhältnis, wodurch der Sohn früh in die ödipale Situation gestoßen wird. Für das Mädchen wird die ödipale Krise aufgrund des Fehlens einer äquivalenten Situation, die eine gleichwertige Beziehung zum Vater voraussetzen würde, anders und später aktualisiert. Im Gegensatz zum Jungen wird die enge, präödpal bestimmte Bindung an die Mutter nicht aufgegeben, sondern besteht weiterhin. Unter Beibehaltung der bestehenden Beziehung zur Mutter wird in der ödipa-

<sup>5</sup> Dies ist übrigens eine der zentralen Grundannahmen dieses Ansatzes, die meines Erachtens unbegründet vorausgesetzt wird und damit erklärungsbedürftig bleibt.

len Phase das Beziehungsrepertoire des Mädchens durch Hinwendung zum Vater ergänzt. Der in eine seine Männlichkeit betonende Rolle gestoßene Junge muß seine affektive, emotionale Bindung an die Mutter aufgeben. Er muß sich von der Mutter weg, hin zur Erfüllung der ihm zugeschriebenen Rolle orientieren.

Vergleicht man nun das Modell von FREUD mit dem von CHODOROW, so nimmt ersterer in der ödipalen Situation für das Mädchen einen Objektwechsel zum gegengeschlechtlichen Elternteil an, während für CHODOROW eine kontinuierliche Annäherung an das weibliche Identifikationsobjekt, also der Mutter, bestimmend ist und infolgedessen kein absoluter Objektwechsel zum Vater stattfindet. Ist die ödipale Situation nach FREUD für beide Geschlechter durch Diskontinuität in der Beziehung zu den Objekten gekennzeichnet, akzeptiert CHODOROW dies nur für den Jungen, wogegen beim Mädchen eine Kontinuität der Beziehung zu konstatieren sei. Mit der Betonung der Familienstruktur wird auch deutlich, daß unterschiedliche Identifikationsprozesse stattfinden. Während sich Mädchen in der heutigen Gesellschaft persönlich mit ihren Müttern identifizieren, die weibliche Entwicklung also durch „die Verbindung von affektiven Prozessen und Rollenlernen — von libidinöser und Ich-Entwicklung — charakterisiert ist“ (CHODOROW 1985, S.227), vollziehen die Jungen durch den fehlenden Vater eine positionale Identifikation mit Aspekten der männlichen Rolle, wobei kein Zusammenhang zwischen affektiven Prozessen und Rollenlernen besteht. Im Rahmen der aus primärer Identifikation mit der Mutter und kontinuierlicher Beziehung zu ihr gewachsenen persönlichen Identifikation erwirbt das Mädchen die Bedeutung der weiblichen Geschlechtsrolle: „Die weibliche Identifikation kann sich auf dem schrittweisen Erlernen einer bestimmten Weise, sich im Alltagsleben zurechtzufinden, aufbauen, wobei die Beziehung zu der Person, zu der der intensivste Kontakt bestand, beispielhaft ist“ (CHODOROW 1985, S.227). Da Mädchen beim Erlernen dieser Rolle meist noch andere weibliche Personen als Modelle zur Verfügung haben, entwickelt sich ihre weibliche Identität aus — wie CHODOROW es bezeichnet — „partikularistischen und affektiven Beziehungen“ zu anderen: „Die weiblichen Identifikationsprozesse sind beziehungsorientiert, während in den männlichen Identifikationsprozessen Beziehungen geleugnet werden“ (CHODOROW

1985, S.228). Der Junge muß also trotz Fehlens einer kontinuierlichen, persönlichen und auf Affektivität beruhenden Beziehung zum Vater versuchen, eine männliche soziale Geschlechtsidentität aufzubauen. Er wird sich an abstrakte Aspekte der männlichen Geschlechtsrolle orientieren müssen, also eine positionale Identifikation vornehmen.

Die Folgen dieser verschiedenen Identifikationsprozesse sind in unterschiedlichen Persönlichkeitsmustern zu suchen: Während die Frauen mehr beziehungsorientiert und gefühlsbetonter sind, zeigen Männer mehr eigenschaftsorientierte Merkmale<sup>6</sup>. Mit dieser Ausstattung ist natürlich eine wesentliche Voraussetzung der Reproduktion der Geschlechtsrollen gelegt, da fast nur Frauen Kinder betreuen. Letzterer Umstand ist nach CHODOROW eine Folge der Arbeitsteilung in unseren Gesellschaften, die den Frauen die Betreuung der Kinder in der frühen und mittleren Kindheit überantwortet, während die Väter „abwesend“ sind<sup>7</sup>. Dies hat unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten gesehen asymmetrische Beziehungen der Eltern zu ihren Kindern zur Folge. Daraus resultieren wiederum auf einer individualpsychologischen Ebene spezifische Lösungsformen der geschlechtsspezifischen Identität.

Schauen wir uns aber die Mutter-Tochter-Beziehung in diesem Modell noch etwas genauer an. Durch die Betonung der präödiptalen Phase für die Ausbildung der Geschlechtsrollenidentität geraten spezifische Interaktionsformen zwischen Mutter und Kind in der frühesten Kindheit in den Blickpunkt. Margaret MAHLER (1980)

<sup>6</sup> Dies wird zum Beispiel in den Studien von NONA LYONS (1983) deutlich, die Frauen und Männer aufforderte, sich selbst zu beschreiben. Dabei wurde deutlich, daß Frauen sich mehr über Beziehungen definieren, während Männer mehr Eigenschaften nennen.

<sup>7</sup> Dieser makrosoziologische Erklärungsansatz muß auf dem Hintergrund einer sich wandelnden Vaterrolle, die ein stärkeres Engagement für seine Kinder verlangt, überdacht werden. Außerdem ist zu fragen, wie diese Identifikation in Familien verläuft, in denen ältere Geschwister, insbesondere Brüder, da sind. Daß Männer aber grundsätzlich schon ein anderes Bindungs-Verhältnis zu ihren Kindern haben, kommt u. a. in folgendem Phänomen zum Ausdruck: Wenn sie mit ihren eigenen Kindern allein zuhause sind, weil ihre Frau außerfamilial aktiv ist, reden sie davon, daß sie auf ihre eigenen Kinder aufpassen müssen bzw. sie „babysitten“. Mütter bleiben dagegen „wegen der Kinder“ zuhause.

hat die Phasen der vorödiptalen Entwicklung sehr präzise beschrieben. Ich werde auf diese Phasen jedoch nicht näher eingehen, sondern nur auf die Entwicklungsaufgaben hinweisen, die in dieser Zeit gelöst werden müssen. Für MAHLER spielt die Auflösung der symbiotischen Mutter-Kind/Tochter-Beziehung eine entscheidende Rolle, und diese Auflösung wird für die Mädchen dadurch erschwert, daß eben die erste Bezugsperson eine Frau ist, die mit typisch weiblichen Eigenschaften ausgestattet ist. Vor allem die durch die Beziehungsorientierung der Mutter als Frau bedingte Verhinderung der Verselbständigung ihrer Tochter sowie das Nicht-Zulassen von weiblichen Aggressionsformen führt zu einer geringen Fähigkeit, sich aus dieser Beziehungssymbiose zu lösen und autonom zu werden. Das Mädchen gerät in den Konflikt, einerseits die Bindung mit der geliebten Mutter aufrechtzuerhalten und andererseits seinen Abgrenzungsbedürfnissen gerecht zu werden. Da die zur Auflösung dieser Beziehung notwendigen Aggressionen von der Mutter als Bedrohung der beidseitigen Liebesbeziehung interpretiert werden, läßt sie diese nicht zu. Daraus ergibt sich für die sich entwickelnde Tochter ein Ambivalenzkonflikt, der bedeutende Spuren hinterläßt. Trennungängste gefährden eine notwendige Selbständigkeit, die nur — so aus dieser psychoanalytischen Sicht weiter — über die Verinnerlichung der Beziehung zur Mutter gelöst werden kann. Bindung und Anhänglichkeit werden gegenüber der notwendigen Fähigkeit zur Abgrenzung und Trennung stärker ausgebildet. Weitere Folge dieser nicht optimal gelösten Entwicklungsaufgabe ist ein Über-Ich, welches nicht — wie FREUD noch angenommen hat — einfach schwach ausgebildet ist, sondern anders strukturiert ist. In diesem Über-Ich spiegeln sich die gesellschaftlichen Rollenvorschriften, welche mit hohen Ansprüchen an sich selbst (Ich-Ideal) verbunden sind.

Weiterhin hängt nach MAHLER die Ausbildung der weiblichen Identität von der Empathie und der affektiven bzw. libidinösen Verfügbarkeit der Bezugspersonen ab. Die Eltern müssen sich im Entwicklungsprozeß außerdem auf die sich verändernden Bedürfnisse des sich entwickelnden Kindes einstellen. Zwei Dimensionen spielen dabei eine wesentliche Rolle: Unterstützung wie auch Frustration. Und genau in diesen beiden Dimensionen liegt das Schicksalhafte der weiblichen Identitätsentwicklung, denn die ge-

sellschaftliche Konstitution der Mutter-Kind-Beziehung ist durch eine einseitig ausgerichtete Nähe und Isolation der weiblichen Bezugsperson mit ihrem Kind gekennzeichnet. Die Mutter, selbst Produkt dieser Beziehungsform, „braucht“ die Tochter zur Selbstdefinition und wird deshalb Bindung und Anhänglichkeit mehr fördern und unterstützen als deren Autonomiebestrebungen. Damit schließt sich dann der Kreislauf der Sozialisation weiblicher Identität.

Auf zwei Aspekte der weiblichen Geschlechtsrollenentwicklung und ihre Folgen möchte ich noch kurz eingehen. Da Aggressionen den Mädchen weniger zugestanden werden als den Jungen, bekommen sie auch unterschiedliche Bedeutung. Während beim Jungen Aggressionen als Wegbereiter der Selbständigkeit gesehen werden, werden sie beim Mädchen unterdrückt und als trennende Kraft abgespalten<sup>8</sup>. Damit lernt das Mädchen nicht, mit Aggressionen umzugehen; sie bleiben ihr fremd und werden häufig — auch in ihren positiven Formen — als bedrohlich empfunden.

Unter einem etwas anderen, aber ebenso interessanten Aspekt betrachtet OLIVIER (1989) die weibliche Identitätsentwicklung. Sie betont mehr den Aspekt der gegengeschlechtlichen Sexualobjekte, die zur Lösung der ödipalen Krise notwendig sind. Danach begehrt die Mutter die Tochter weniger als den Sohn<sup>9</sup>, da diese gleichgeschlechtlich ist. Die Mutter bringt dem Mädchen auch weniger körperliche Lustgefühle entgegen: „Dem von Frauenhänden umsorgten kleinen Mädchen fehlt ‚die Farbe‘ des Begehrens“ (OLIVIER 1989, S.60). Dem Körper und den körperlichen Lustgefühlen des Mädchens wird weniger Zuneigung entgegengebracht als denen des Jungen. Da es also nicht begehrt wird und kein ödipales Objekt der Mutter darstellt, wird sich das Mädchen nach OLIVIER als ungenügend empfinden<sup>10</sup>. Dazu kommt die körperliche „Unzulänglichkeit“: „Das Drama des kleinen Mädchens ist, daß sein Körper wie

<sup>8</sup> Sie treten deshalb auch oft in einer gegen das Selbst gerichteten Form wieder auf.

<sup>9</sup> Dieses Begehren ist libidinös gemeint und nicht mit der im vorigen Abschnitt geschilderten narzisstischen Besetzung der Tochter zu verwechseln.

<sup>10</sup> OLIVIER (1989) weist darauf hin, daß fast alle Frauen unzufrieden mit ihrem Körper sind. Davon leben ja auch die vielen Frauenzeitschriften.

niemandes Körper ist. Es hat weder das Geschlecht des Vaters noch die Formen der Mutter (keine Brüste, keine schlanke Taille, keine Hüften und Schamhaare). Nackt sieht sich das kleine Mädchen flach und geschlitzt, den asexuellen Puppen gleichend, die in den Geschäften verkauft werden“ (OLIVIER 1989, S.62). Das Mädchen wird auf die besser ausgestattete Mutter neidisch und eifersüchtig. OLIVIER führt diese Perspektive des Mädchen weiter fort, indem sie auf das fehlende Sexualobjekt hinweist. Während der Junge in seiner Entwicklung die Mutter als Sexualobjekt besetzen kann, muß das Mädchen mangels anwesenden Vaters darauf verzichten: „Es muß auf die Begegnung mit dem Mann warten, um Befriedigung kennenzulernen, und es besteht kein Zweifel daran, daß die fehlende Befriedigung zutiefst den Charakter der Frauen prägt“ (OLIVIER 1989, S. 53)<sup>11</sup>. Das Mädchen kann seine Weiblichkeit nicht über körperliche Attribute herstellen, sondern nur über ein „Tun-als-ob“: es fängt an, Frau zu spielen, sich zu verkleiden, Mutterrollen zu übernehmen usw. Die Geschlechtsidentität wird beim Mädchen attributiv gewonnen.

Es ist bei diesem kurzen Überblick über thematisch interessierende Ansätze deutlich geworden, daß kein einheitliches Bild der weiblichen Identitätsentwicklung entworfen werden kann. Zu unterschiedlich sind zum Teil die angelegten Perspektiven — so etwa CIUDOROWS mehr soziologische bzw. sozialpsychologische Sichtweise gegenüber den doch stark an der psychoanalytischen Begrifflichkeit orientierten Überlegungen von OLIVIER —, um klare Ergebnisse zum Verständnis der Medienerfahrungen von Jungen und Mädchen heranzuziehen. Trotzdem geben die genannten Ansätze einen sozialisationstheoretisch interessanten Rahmen ab.

<sup>11</sup> Dieser Sichtweise widerspricht CIUDOROW: „Wahrscheinlich wendet sich ein Mädchen dem Vater nicht wegen seines Geschlechts oder seiner sexuellen Orientierung zu, sondern weil er eine Person ist, die ihr mit der größten Wahrscheinlichkeit hilft, von der Mutter loszukommen“ (1985, S. 159).

### 3. Geschlechtsspezifische Medienerfahrungen und die Situation im Kindergarten

Auf dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation lassen sich nun die Medienerfahrungen sowie die Spiel- und Medienpräferenzen der Kinder global interpretieren. Da, wie etwa Dafna LEMISH (1987) und auch Bettina HURRELMANN (1989) in ihren Studien gezeigt haben, Kinder schon sehr früh das Fernsehen als zentrales Medium nutzen, ist zu vermuten, daß dabei sozialisationsrelevante Beziehungen bestehen. Sie dürften ihre Bedeutung vor allem in der verwendeten Symbolik haben, die den sich entwickelnden Kindern angeboten wird<sup>12</sup>. Zieht man die CHODOROWSche Sichtweise der weiblichen Identitätsentwicklung zum Verständnis kindlicher Medienerfahrungen heran, dann fällt hierzu vor allem die Beziehungsorientierung der Frauen sowie die Eigenschaftsorientierung der Männer auf. Außerdem wird die geschlechtsspezifische Bedeutung von Aggression deutlich, die den Jungen gewährt, den Mädchen dagegen verweigert wird. Die genre-spezifischen Vorlieben von Mädchen<sup>13</sup> sind thematisch dem Bindungskonzept weiblicher Identität zuzuordnen, d. h. die bindungsfarbte Mediensymbolik spiegelt die Themen weiblicher Identität und Entwicklungsaufgaben wider. Die Bevorzugung von Spielen und Medienangeboten, die die Beziehungskomponente betonen, schafft für Mädchen eine vertraute Atmosphäre, die ihnen aus ihrer Beziehungsstruktur zur Mutter bekannt vorkommt. Irritierend wirkt dagegen auf die meisten Mädchen das Aggressionsspiel von Jungen, da sie nicht gelernt haben, mit Aggression umzugehen.

<sup>12</sup> Die folgenden Äußerungen zur Mediensymbolik beziehen sich nicht nur auf Darstellungen im Fernsehen, sondern auch auf damit im Zusammenhang stehende Figuren, die als Ganzes ein Medienensemble bilden.

<sup>13</sup> Umfragen unter Schülerinnen zeigen, daß diese besonders gerne Familienserien wie etwa „Schwarzwaldklinik“ anschauen. Eine feministisch orientierte Diskussion hierzu und speziell zu den „soap operas“ spricht diesen Medienangeboten recht unterschiedlichen Stellenwert zu: Sehen die einen in diesen Serien eine Verstärkung gesellschaftlich bedingter Rollenklischees, sprechen die anderen dagegen von notwendiger Distanzierungsmöglichkeiten der weiblichen Rolle. Vergleiche hierzu beispielhaft die Diskussion in der Zeitschrift „Frauen und Film“, 1987, Heft 42.

Die Bevorzugung familienthematischer Spiele und entsprechendem Spielzeug (z. B. Puppen) sowie auch von weiblichen Medienfiguren (z. B. „Barbie“) durch Mädchen wird auch aus der von OLIVIER vertretenen Sozialisationsperspektive verständlich: die Spiele und Figuren stellen eine Kompensation der fehlenden weiblichen Attribute dar.

Für die Jungen offerieren die Helden- und Actionfiguren der Medien jene positionalen Identifikationsmöglichkeiten, die ihnen in der Familie anscheinend nicht angeboten werden<sup>14</sup>. Sie können sich mit den Eigenschaften der Helden — wie etwa stark oder cool sein — ausstatten. Nicht nur, daß sie so ihre Separationsbestrebungen gegenüber ihrer Mutter deutlich machen können, in der übersteigerten Darstellung männlicher Eigenschaften der Helden bieten sich jene abstrakten Identifikationsmerkmale an, die der Junge bei mangelndem konkreten Objekt (Vater) zur Ausbildung seiner Geschlechtsrollenidentität benötigt<sup>15</sup>.

Diese geschlechtsrollenbestimmten Präferenzen in der Mediennutzung und dem medienbezogenen Spielmaterial werden durch das pädagogische Handeln der Erzieherinnen im Kindergarten verstärkt<sup>16</sup>. Daß Erzieherinnen als Frauen mit Jungen und Mädchen unterschiedlich umgehen, ist aus Untersuchungen bekannt. So konnte Lilian FRIED (1989) aufzeigen, wie Jungen und Mädchen im Stuhlkreis unterschiedlich in Gespräche einbezogen werden: „Mädchen und Jungen werden im Kindergarten auf eine Weise unterschiedlich behandelt, die für Mädchen nicht nur ein engeres, sondern auch in entscheidenden Aspekten anregungsärmeres

<sup>14</sup> Daß für diese Bevorzugung nicht nur geschlechtsspezifische, sondern auch familiendynamische Konstellationen entscheidend sein können, habe ich an anderer Stelle aufgezeigt (AUFENANGER 1990b)

<sup>15</sup> Die bisherige Darstellung erscheint ziemlich allgemeingültig, soll aber nur eine idealtypische Rekonstruktion sein. Natürlich lassen sich anders verlaufende konkrete Fälle aufzeigen (z. B. Mädchen, die mit „He-Man“ spielen). Wollen wir diese aber verstehen, dann können wir dies nur tun, indem wir sie mit einem „Normalmodell“ vergleichen.

<sup>16</sup> Ob diese Verallgemeinerung zutrifft, kann nur empirisch überprüft werden, indem Erzieherinnen und Erzieher im Kindergartenalltag bezüglich ihres Umgangs mit Jungen und Mädchen verglichen werden.



Sprachfeld bedingt.(...) Die Erzieherinnen hofieren die Jungen stärker, indem sie während des Gesprächs genauer auf sie eingehen und ihnen mehr Sprechraum zubilligen“ (S. 487). Gleiches könnte auch für den Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder zutreffen. Die aggressiven und lauten Spiele der Jungen fordern mehr zu kontrollierendem, aber sprachlichem Eingehen auf, als das stille und meist in eine Ecke zurückgezogene Familienspiel der Mädchen. Letztere werden in ihrem Spiel dadurch bestärkt, da es nicht den normalen Alltag stört. Die Spiele und Medienfiguren der Jungen stellen außerdem für die Erzieherinnen eine Herausforderung dar, da sie mit ihrer Aggressionsbetontheit thematisch an etwas erinnern, was Mädchen nicht durften: sich aggressiv zu verhalten. Dieses Spiel und diese Figuren bedrohen aus weiblicher Sicht das innere Selbstbild und dürfen deswegen nicht zugelassen werden. Somit ließe sich verstehen, warum in vielen Kindergärten — aber auch Familien — die Figuren „Masters of the Universe“ verboten sind<sup>17</sup>.

Aus der Sicht der strukturanalytischen Rezeptionsforschung dürfte deutlich geworden sein, daß — kulturell und gesellschaftlich gesehen — Jungen und Mädchen aufgrund ihrer unterschiedlichen Geschlechtsidentitätsentwicklung verschiedene Themen zu bearbeiten haben. Die Medien und die von ihnen stammenden Figuren bieten für diese geschlechtsspezifischen Themen entsprechende Symbolik an, die im Spiel Verwendung findet<sup>18</sup>. Genau an dieser Stelle werden die beschriebenen Phänomene der Medienerfahrungen von Jungen und Mädchen medienpädagogisch interessant. Es stellt sich also die Frage, ob spezifische Maßnahmen der Medienerziehung ergriffen werden sollten oder ob es andere Wege gibt.

Die Veränderung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen im Kindergarten kann nur schwer erreicht werden, wenn man die oben beschriebenen familialen Entwicklungsbedingungen in Betracht zieht. Nach CHODOROWS Argumentation kann diese Kon-

<sup>17</sup> Ich vermute aber, daß darin auch eine gewisse Ambivalenz steckt, nämlich gleichzeitig eine Bewunderung für diese Aggressivität, die man selbst nicht hat.

<sup>18</sup> Wie Kinder im Spiel mit dieser Mediensymbolik umgehen, hat Ben BACHMANN und seine Arbeitsgruppe an vielen Beispielen sehr schön veranschaulicht (vgl. z. B. BACHMANN 1990)

stellation, daß immer nur Frauen die Kinder aufziehen, nur durch Veränderung der gesellschaftlichen und geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung aufgehoben werden. Dies gilt natürlich auch für das Kindergartenpersonal, welches fast ausschließlich weiblich ist. Die mangelnde Ausbildung, das geringe Ansehen sowie die schlechte Bezahlung machen diesen Beruf für „hauptverdienende“ Männer nicht gerade attraktiv. Es kann also im folgenden nur darum gehen, bestehende geschlechtsspezifische Effekte der kindlichen Medienerfahrung nicht noch mehr zu verstärken<sup>19</sup>. Ich will dazu einige Anregungen aus pädagogischer Sicht geben.

#### 4. Folgerungen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten

Ich glaube, daß man sich darüber einig sein kann, daß die materialen, die räumlichen, die organisatorischen und personellen Bedingungen im Kindergarten verbessert werden müssen. Ich werde mich deswegen bei der Diskussion der Frage nach den Folgerungen der geschlechtsspezifischen Medienerfahrungen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten auf Aspekte der Aus- und Fortbildung, präziser: auf die Bedingungen pädagogischen Handelns im Kindergarten beschränken.

Wenn wir wollen, daß die Erzieherinnen sich auf die Kinder konzentrieren und ihnen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsauf-

<sup>19</sup> Die Kritik an den sexistischen Rollenstereotypen in Kinderbüchern setzt genau an diesem Punkt an, obwohl ich skeptisch bin, daß sich durch Medien solche Bilder ändern lassen. Ich will dies an einem Beispiel aus einem Kindergarten deutlich machen. In einem rein mit weiblichen Personal besetzten Kindergarten wurde über Wochen hinweg ein Projekt — nach dem Situationsansatz — durchgeführt, in dem die geschlechtstypischen Verhaltensweisen der Kinder aufgebrochen werden sollten. Dazu wurden zum Beispiel eine Werkbank im Gruppenraum eingerichtet, unzählige Gespräche mit den Kindern geführt sowie in Berufsfeldern Besuche gemacht, die zwar typisch männliche Domänen sind, in denen aber Frauen arbeiteten (z. B. Schreinerei, Kfz-Werkstatt). Nachdem das Projekt abgeschlossen war, sind die Kinder rein zufällig einmal gefragt worden, wer denn der Chef im Kindergarten sei. Die Antwort: „Der Herr Klein“; der Hausmeister, der alle vier Wochen einmal reinschaute!

gaben helfen, müssen wir ihr pädagogisches Handeln in einer bestimmten Art und Weise auszeichnen. Aus der Sicht der strukturanalytischen Rezeptionsforschung ist es ja wichtig, die inneren Themen des Kindes zu erkennen, zu deuten und — wenn nötig — in Handlungsvorschläge umzusetzen. Ein pädagogisches Handeln, welches das einzelne Kind im Auge hat, darf nämlich nicht einfach das Wissen über allgemeine, geschlechtsspezifische Entwicklungsthemen verallgemeinern, sondern muß in jedem einzelnen Fall prüfen, was mögliche Beweggründe für ein bestimmtes Verhalten sein könnten<sup>20</sup>. Aus diesem Grund sind die folgenden Vorschläge auch sehr allgemein methodisch gehalten.

Als erster wichtiger Punkt — so meine ich — würde dazu gehören, die Kinder erst einmal so zu akzeptieren, wie sie sind und nicht von vornherein zu bewerten oder gar abzuwerten. Als Zweites scheint mir wichtig, daß eine natürliche Neugierde den Kindern gegenüber gezeigt wird, d. h. ein Interesse dafür, was sie machen, was sie denken und was sie sagen. Es ist ja aus den Kindergartenberichten offensichtlich geworden, daß gerade gegenüber den kindlichen Medienerfahrungen in vielen Fällen Desinteresse und sogar Ablehnung gezeigt wird. Dies heißt etwa, auf eine „He-Man“-Figur, die ein Junge mit in den Kindergarten gebracht hat, nicht mit „I-i-i-h, ist der häßlich, und mit sowas spielst du“ zu reagieren, sondern in der Handlung des Kindes Intentionen und Motivierungen zu sehen, die entdeckt und ernst genommen werden sollten. Eine mögliche Reaktion wäre etwa: „Kannst du mir mal erklären, was der alles kann?“. Das Kind fühlt sich durch die Frage der Erzieherin ernstgenommen. Unter geschlechtsspezifischen Aspekten würde dies bedeuten, daß die immer wiederkehrende Aufwertung der männlichen Medienerfahrungen vermieden wird, denn durch die negative Thematisierung werden die Jungen zu stark in den Mittelpunkt gerückt und ihnen wird im Vergleich zu den Mädchen zu sehr Beachtung geschenkt. Die männlichen

<sup>20</sup> Aus theoretischer Sicht ist es eigentlich immer schwierig, der Praxis Handlungsanweisungen zu geben. Die Theorien bzw. Hypothesen können aber helfen, ein bestimmtes Verhalten — hier das Medienhandeln von Jungen und Mädchen — besser zu verstehen.

Medienerfahrungen würden somit mit den weiblichen gleichrangig behandelt und damit keine zusätzlichen Differenzen geschaffen.

Ich will in diesem Zusammenhang auch deutlich machen, daß ich es nicht für so wichtig halte, daß Erzieherinnen alle Figuren, Medienhelden und Filme aus dem Fernsehprogramm sich ansehen müssen, um sozusagen auf dem kindlichen „Wissensstand“ zu sein. Man sollte auch den Kindern gönnen, mehr zu wissen als die Erwachsenen. Indem man seine Unwissenheit offen zugibt, gleichzeitig sich aber als neugierig präsentiert und sich vom Kind informieren lassen will, schafft man eine das Kind und seine Kommunikationsfähigkeit akzeptierende Atmosphäre. Wo Kinder zu einer solchen Kommunikation noch nicht fähig sind, kann man — so glaube ich — trotz einiger Verständigungsschwierigkeiten angemessen reagieren, ohne das Kind zurückzuweisen. So stelle ich mir zum Beispiel vor, daß man auf ein dreijähriges Kind, dessen Erzählungen von einem Fernseherlebnis uns unverständlich bleiben, etwa so reagieren könnte: „Du, ich versteh' nicht, was du mir erzählst. Sollen wir mal den Peter fragen, vielleicht kennt der deine Sendung?“. Und wenn dann offensichtlich geworden ist, welche Sendung gemeint wurde, kann man fortfahren: „Ich kenne zwar die Sendung nicht, aber ich werde sie mir mal anschauen und dann können wir beide darüber erzählen.“ Wenn dies wahrhaftig vorgebracht wurde — und dies ist meines Erachtens eine der wichtigsten Haltungen von Pädagogen, die man einnehmen sollte —, dann hat man das kindliche Kommunikationsbedürfnis nicht mißachtet, sondern gleichzeitig sich eine Option eröffnet, das kindliche Denken näher kennenzulernen.

Drittens, glaube ich, das Fatale an vielen Handlungen von Erzieherinnen ist, auf alle Kinder gleichzeitig eingehen zu wollen. Dies ist natürlich nicht möglich und deshalb auch immer zum Scheitern verurteilt<sup>21</sup>. Die Kinder müssen in der Kindergartengruppe lernen, nicht immer im Vordergrund zu stehen, nicht immer dran kommen zu können und auch mal frustriert zu werden. Was bei allen Handlungen der Erzieherin aber wichtig ist, daß sie diese — zwar nicht immer den Kindern gegenüber, aber prinzipiell — begründen muß.

<sup>21</sup> Vgl. dazu AUFENANGER (1986a).

Mit dieser letztgenannten Forderung komme ich zu einer professionstheoretischen Bewertung der pädagogischen Handlungen von Erzieherinnen, die eine Hilfestellung für eine sinnvolle Aus- und Weiterbildung geben soll, in der die Erzieherinnen befähigt werden, die kindlichen, und ganz besonders auch die weiblichen Medienerfahrungen richtig zu deuten und damit angemessen auf sie zu reagieren.

In der Pädagogik setzt sich mehr und mehr der Gedanke durch, daß eine Profession nicht allein durch Expertenwissen gekennzeichnet ist, sondern sich durch drei miteinander verbundene Aspekte auszeichnet: die Wissensvermittlung, die Normvermittlung und die therapeutische Dimension. Die Wissensvermittlung besagt, alltagsweltlich ausgedrückt: „Das sollst du wissen!“, die Normvermittlung „So sollst du dich verhalten!“, und die therapeutische Dimension geht auf die spezifische Problemlage des Handlungspartners ein, etwa im Sinne, aber nicht so wörtlich: „Was ist dein Problem?“. In den klassischen Professionen wie etwa der Medizin oder Jurisprudenz, werden diese Dimensionen in der Aneignung beruflicher Kompetenz vermittelt. Die Pädagogik steht aber noch vor einer vollständigen Professionalisierung, da sie sich historisch in der Entwicklung ihrer Disziplin immer einseitig für eine der genannten Dimensionen entschieden hat. So lassen sich Phasen feststellen, wo es einseitig um Wissensvermittlung oder nur um Normvermittlung geht, und dann gibt es wieder Strömungen, in denen das Therapeutische im Vordergrund steht und die anderen beiden Dimensionen vernachlässigt werden. Im pädagogischen Handeln ist aber das potentielle Vorhandensein aller drei Dimensionen notwendige Voraussetzung. Gerade bei Handlungen gegenüber Kindern, die sich ja noch nicht zum autonomen, handlungsfähigen Subjekt entwickelt haben, ist es wichtig zu entscheiden, welche der genannten Dimensionen — Wissens- bzw. Normvermittlung oder eine therapeutische Intervention (i. S. von Deutungsangebote machen) — betont werden muß.

In den klassischen Professionen werden nun diese Dimensionen und ihr Einsatz im praktischen Handeln in der Ausbildung vermittelt. Dies geschieht durch konkrete Fallstudien — am Patienten oder an einem juristisch relevanten Tatbestand —, also in der Form der Kasuistik (AUFENANGER 1986b). Ich plädiere nun dafür, die Ka-

suistik allgemein in den Ausbildungsplan der Pädagogik und insbesondere der Medienpädagogik einzuführen. Das Verstehen pädagogisch relevanter Medienerfahrungen der Kinder kann nicht in traditionellen Formen der Ausbildung vermittelt werden, sondern muß in der Art eines Ausbilder-Lehrling-Verhältnisses gelernt werden. Dieses Am-Fall-Lernen würde helfen, die entwicklungspsychologischen und pädagogischen Kenntnisse über das Kind subjekt- und situationsbezogen einzusetzen. Praktisch würde dies bedeuten, in der Ausbildung von Erzieherinnen sich nicht nur mit einem Literaturstudium zu beschäftigen, sondern Fälle zu besprechen und im Berufspraktikum genügend Zeit zur Verfügung zu haben, um das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren. Die Anwendung allgemeinen Wissens und allgemeiner Regeln auf den konkreten Fall — dies heißt Fallverstehen — würde so helfen, das professionstypische Dilemma von Entscheidungs- und Begründungszwang selbstbewußt anzugehen<sup>22</sup>. Für die Erzieherinnen würde dies bedeuten, im pädagogischen Handeln, welches unter Handlungsdruck steht, zwar einerseits immerfort Entscheidungen treffen zu müssen, die auf den ersten Blick der Gruppe oder auch dem Einzelfall nicht gerecht werden, aber andererseits nachträglich als gut begründbar sich erweisen. Diese Fähigkeit kann meines Erachtens nur in dieser am kasuistischen Modell orientierten Professionalisierung entwickelt werden. Die pädagogischen Perspektiven dazu sehe ich in der Mäeutik und in der Montessori-Pädagogik.

Diese hier von mir theoretisch entworfene Perspektive zur Analyse der Medienerfahrungen von Kindern sollte durch materiale Analysen — d. h. durch entsprechende klinische Studien im Sinne von hermeneutischen Fallrekonstruktionen (AUFENANGER 1990a) — bereichert und auch differenziert werden. Dies bezieht sich zum einem auf die sozialisationsbezogene Frage der Entwicklung der Geschlechtsrollen im familialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext und zum anderen auf professionsbezogene Untersuchun-

<sup>22</sup> Dieses Dilemma besteht in der Lebenspraxis immer, d. h. man ist gezwungen, durch sofortige Entscheidungen den Handlungsfluß nicht abbrechen zu lassen, muß aber andererseits sein Handeln jederzeit als eine vernünftige Entscheidung begründen können. Mit diesem Dilemma umgehen zu können, ohne an der Praxis zu scheitern, macht professionelles Handeln aus.

gen zum pädagogischen Handeln von Erzieherinnen. Es hat sich gezeigt, daß mit dem immer tieferen Eintauchen in neue Bereiche der Medienforschung sich zwar einerseits neue Perspektiven und damit auch Erkenntnisse eröffnen, andererseits aber auch jeweils neue Fragen und ungelöste Probleme sich stellen. Ich hoffe aber trotzdem, daß der hier eingeschlagene Weg etwas neues Licht auf das Thema der Medienerfahrungen von Kindern und den (medien)pädagogischen Umgang mit diesen wirft.

## Literatur

- AUFENANGER, ST.: „Wollt ihr nochmal das Spiel machen ...?“ Pädagogische Interaktionen im Kindergarten. In: AUFENANGER, ST./ LENSSEN, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, München 1986a, S. 196-222
- AUFENANGER, ST.: Am Fall lernen — Sozialpädagogische Kasuistik. In: AMMAN, W./ KLATTENHOFF, K./ NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik: Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fookon zum 60. Geburtstag, Oldenburg 1986b, S. 233-242
- AUFENANGER, ST.: Hermeneutische Fallrekonstruktion in der Medienforschung. In: CHARLTON, M./ BACHMAYER, B. (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen, Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für Jugend- und Bildungsfernsehen Nr. 24, München u. a. 1990a, S. 210-236
- AUFENANGER, ST.: Familiendynamische Aspekte als „sinnlogische Determinanten“ kindlicher Rezeptionsweisen von Fernsehsendungen. In: CHARLTON, M./ NEUMANN, K. (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen 1990 (im Druck)
- BACHMAYER, B.: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik. In: CHARLTON, M./ BACHMAYER, B. (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen, Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für Jugend- und Bildungsfernsehen Nr. 24, München u. a. 1990, S. 103-145
- CHARLTON, M./ NEUMANN, K. u. a.: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kulturosoziologische Studien zum Mediengebrauch von Vorschulkindern, ScriptOralia Bd.28, Tübingen 1990 (im Druck)
- CHARLTON, M./ NEUMANN, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung — mit fünf Falldarstellungen, München 1986
- CHODOROW, N.: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München 1985
- FREUD, S.: Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds (1925), Studienausgabe Band V, Frankfurt 1972a, S. 253-266
- FREUD, S.: Der Untergang des Ödipuskomplexes (1924), Studienausgabe Band V, Frankfurt 1972b, S. 243-252
- FREUD, S.: Über die weibliche Sexualität (1931), Studienausgabe Band V, Frankfurt 1972c, S. 273-294
- FRIED, L.: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 35, 1989, S. 471-512
- HURKELMANN, B.: Fernsehen in der Familie. Weinheim: Juventa 1989
- LEMISH, D.: Viewers in diapers: early development of television viewing. In: LINDLOF, TILK. (Ed.): Natural audience: qualitative research of media uses and effects, Norwood, N.J., 1987, S. 33-57
- LYONS, N.: Two perspectives: on self, relationships and morality. In: Harvard Educational Review, Jg. 53, 1983, S. 125-145
- MAHLER, M. u. a.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation, Frankfurt 1980
- MERTENS, W.: Psychoanalyse. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1983
- OLIVIER, CIL: Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter, München 1989
- STOLZE, H.: Ödipale Situation. Ödipaler Konflikt. Ödipuskomplex. In: EICKE, D. (Hrsg.): Freud und die Folgen, Bd. 1. Psychologie des 20. Jahrhunderts, Zürich 1976, S. 616-620