

Norbert Neuß

## „Lotto spielen lohnt sich nicht“ – SchülerInnen reflektieren Genreerfahrungen

Teil 4 der Reihe „Medienerlebnisse in der Schule“

Wer Filme sieht, wird mit sich selbst konfrontiert. Ausgehend von dieser These wurde in dieser Reihe gezeigt, dass die Anteile des Selbst sich in produktiven Symbolisierungen finden und zur Reflexion und Bewusstmachung beitragen. Warum soll sich die Schule den Medienerlebnissen der Heranwachsenden noch widmen und was können dabei weitere Ziele sein? In den 70er Jahren waren diese Fragen leicht zu beantworten: Unter dem Einfluss der Kritischen Theorie glaubte man, die manipulativen Machenschaften von Kapital und „Bewusstseinsindustrie“ aufdecken zu müssen, um das jugendliche Publikum durch Ideologiekritik und Aufklärung gegen die suggestiven Botschaften der Medien zu schützen. Medienpädagogik verstand sich als eine Pädagogik gegen Medien und ihre vermeintlichen Einflüsse. Das zugrundegelegte Kommunikationsmodell war simpel: Es sah einen Empfänger vor, der den subtilen Botschaften professioneller Medienproduzenten hilflos ausgeliefert war. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind unter diesen Voraussetzungen ausgebildet worden, und einige halten bis heute daran fest. Erst unter dem Einfluss des radikalen Konstruktivismus entwickelten sich Modelle, die Kommunikation vom Rezipienten und seinen individuellen sowie sozialen Voraussetzungen her dachten.<sup>1</sup> Damit war die tatsächliche Wirkung etwa von Fernsehsendungen nicht mehr mit der Wirkungsabsicht ihrer Produzenten gleichzusetzen. Komplexere, eher beschreibende als wertende Analysen medialer Inhalte und Kommunikationsprozesse wurden möglich. Gleichzeitig zeichnete sich ab, dass die pädagogischen Bemühungen der 70er Jahre wirkungslos geblieben waren: Medien und ihre Produkte gehören heute zur Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen, sie haben bestimmenden Einfluss auf ihre Lebens- und Konsumstile und sind zentrale Vermittlungsinstanzen von Weltaneignung. Wenn Medien zum einen nicht mehr als prinzipiell „schlecht“ disqualifiziert werden können und zum anderen unumkehrbar zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehören, andererseits jedoch nach wie vor manipulative Strategien etwa in der Werbung vorliegen und neue Informationshierarchien in der Gesellschaft entstehen, dann muss aus einer „Pädagogik gegen Medien“ eine „Pädagogik mit Medien“ werden. Unterricht hat dann nicht mehr in erster Linie die Funktion der Immunisierung, sondern die der Erziehung zur kompetenten Mediennutzung. Die aufklärerischen

Zielvorstellungen einer „Erziehung zur Mündigkeit“ sind damit nicht aufgegeben, sondern weitergeführt. Viele Medienprodukte verwischen systematisch die Grenze zwischen Fiktion und Realität: Stars und Idole werden mit dem Anspruch geschaffen, Wirklichkeit nachzuahmen und gleichzeitig zu beeinflussen, Reality-TV und Nachmittags-Talkshows erheben Realität in den Status des fiktionalisierten Konsumproduktes. Nun sind gerade solche Mediennutzer, die Welt für objektive Realität halten, dieser Grenzverwischung nicht gewachsen: Sie sind gewohnt zu glauben, was sie sehen, und sie glauben auch, was sie im Fernsehen sehen. Sie sind es, die an die Lindenstraßen-Redaktion schreiben und anfragen, ob sie in eine freigeordnete Wohnung einziehen können. Erziehung zur Medienkompetenz muss daher davon ausgehen, dass jede Weltaneignung – und nicht nur die mediale – über Konstruktionsprozesse funktioniert. **Wenn Schüler die prinzipielle Konstruktion von Wirklichkeit verstehen, erweitern sich auch Problembewusstsein und Sensibilität für mediale Konstruktionen.** Dann können sie in die Lage versetzt werden, diese kritisch zu analysieren und Chancen und Risiken von Medien realistisch einzuschätzen. Wie aber lässt sich dieses Verständnis und Ziel in der Schule praktisch umsetzen? Mit verschiedenen praxisorientierten Dokumentationen zur Medienpädagogik in der Schule<sup>2</sup> wurden erste Grundlagen geschaffen, medienpädagogische Unterrichtsbeispiele und Projekte einer breiteren Schulöffentlichkeit zugänglich zu machen. Allerdings wird die Etablierung der Medienpädagogik an Schulen durch andere curriculare Aufgaben häufig relativiert. Wenn Medienpädagogik nicht explizit als Schulfach eingeführt wird, dann sollten Medienthemen auf jeden Fall in aktuelle Schulbücher aufgenommen und fächerübergreifend unterrichtet werden.<sup>3</sup>

### Ziele und Vorgehen der aktiven Medienarbeit

Eine beliebte Form schulischer Medienerziehung ist die aktive Medienarbeit. Sie ist ein Aufgabenbereich der handlungsorientierten Medienerziehung. SchülerInnen sollen als Produzenten von Medien tätig werden, um sie als Mittel der Kommunikation und Reflexion zu verwenden. Aktive Medienarbeit bedeutet das Erarbeiten von Themen und Inhalten mit Hilfe von Medien. Folgende medienpädagogische Be-

gründungen werden traditionell für die medienpraktischen Arbeit angebracht:

„1. Kinder und Jugendliche sollen Medien zur Dokumentation von Sachverhalten, zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Gestaltung eigener Aussagen nutzen können. Sie sind damit nicht auf die Rezipientenrolle fixiert, sondern können selbst Medien produzieren und Öffentlichkeit herstellen.

2. Die eigene Gestaltung medialer Aussagen soll dazu führen, dass die technischen Möglichkeiten und die Produktionsprozesse von Medien handlungsfähig und durchschaubar werden. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Kinder und Jugendliche vor Manipulation geschützt und mediale Angebote kritisch einordnen sowie bewerten können.

3. Durch die eigene Produktion von medialen Aussagen und ihre Reflexion soll eine ästhetische Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen erreicht werden. Diese soll sich sowohl in einem angemessenen Anspruchsniveau gegenüber eigenen Produktionen als auch in einem erhöhten Anspruchsniveau gegenüber Fremdproduktionen äußern.

4. Aktive Medienarbeit findet in der Regel als Teamarbeit statt. Die Schüler und Schülerinnen können und sollen dabei Gruppenprozesse erfahren und sozial erwünschte Verhaltensdispositionen, z. B. Kooperationsfähigkeit, erwerben bzw. verstärken.“<sup>4</sup>

Welche dieser Zielsetzungen im Einzelnen vorrangig thematisiert werden, wird stark durch das Verständnis des Lehrers geprägt. FRED SCHELL fasst vier Ziele der aktiven Medienarbeit zusammen:

1. Medien als Mittel der Reflexion eigenen bzw. Gruppenverhaltens: Hier fungieren Medien, insbesondere Video als „Spiegel“ für die Analyse eigener Verhaltens- und Handlungsweisen und ermöglichen damit eine gezielte Selbstbeobachtung.

2. Medien als Mittel der Exploration: Schwerpunkt aktiver Medienarbeit ist hierbei die Durchdringung sozialer Realität und die aktive Auseinandersetzung mit dieser.

3. Medien als Mittel der Analyse und Kritik der Massenmedien: Ziel ist es hier, formale und inhaltliche „Strickmuster“ medialer Produkte zu erkennen.

4. Medien als Mittel zur Herstellung von Gegenöffentlichkeit: Ziel ist hier, über die Nutzung handhabbarer Medien eigene Interessen zu äußern und zu verbreiten und sich damit an der öffentlichen medialen Kommunikation zu beteiligen.<sup>5</sup>

Im Folgenden möchte ich die medienpraktische Arbeit unter einer weiteren Zielperspektive diskutieren. Verdeutlicht wird dies an der Schilderung des Schüler-Videofilms „Lotto spielen lohnt sich nicht“. Diesen Videofilm habe ich innerhalb einer Projektwoche mit Schülern einer achten Sonderschulklasse gedreht. Folgendes praktische Vorgehen hat sich bei der Videoarbeit bewährt:

1. Ideensammlung: SchülerInnen und LehrerInnen sammeln Ideen für eine Filmgeschichte. Dabei ist es wichtig, alle Ideen ohne sofortiges Bewerten bezüglich ihrer Realisierbarkeit oder Tragweite zuzulassen.
2. Festlegen der Filmidee: Gemeinsam einigen sich alle darauf, welche Geschichte bearbeitet werden soll.
3. Filmgeschichte grob schriftlich ausarbeiten (Exposé): Es wird eine genauere Handlungsanweisung formuliert oder ein Storyboard erstellt. Beides kann in Kleingruppenarbeit erarbeitet werden.
4. Entwicklung eines Drehplanes: Lehrer und Schüler einigen sich darauf, wo die einzelnen Szenen gespielt werden, wer darüber informiert werden muss und welche Requisiten und sonstigen Materialien (neben der Filmausrüstung) benötigt werden.
5. Rohaufnahmen anfertigen: Die Filmaufnahmen werden durchgeführt. Wichtig ist es, mit einem kleinen Fernseher sofort am Drehort die Aufnahmen zu kontrollieren und notfalls nachzudrehen.
6. Material schneiden: Danach werden die für gut befundenen Szenen ausgesucht und zusammen geschnitten. Dazu muss vorher der Vor- und Abspann angefertigt werden.
7. Nachvertönen: Zuletzt wird der Ton vervollständigt, es wird eine Titelmusik ausgewählt und einzelne Dialoge werden ggf. nachgesprochen.
8. Präsentation, Reflexion und Analyse: Gemeinsam wird in der Klasse oder mit anderen Klassen das Produkt angesehen.

## Schüler reflektieren Genreerfahrungen

Für die weitere Interpretation, Begründung und Transformation der bisher beschriebenen Ziele ist eine kurze Schilderung des SchülerInnen-Videos sinnvoll:

### „Lotto spielen lohnt sich nicht“ (Länge ca. 20 Minuten)

„Ein Mann, gespielt von einem Jungen, sitzt biertrinkend vor dem Fernseher und zappt durch die Programme. Dabei bleibt er bei einem Programm hängen (Film im Film). Er sieht, wie ein Reporter einen Koffer mit 40 Millionen Mark einem Mann übergibt, der offensichtlich im Lotto gewonnen hat. Der Reporter gratuliert dem Lottogewinner. Unglücklicherweise hat der Reporter zuvor auch die Adresse und den Namen des Lottogewinners genannt. Der Mann vor dem Fernseher entpuppt sich als Verbrecher, der dem Lottogewinner das Geld abnehmen will. Mit rotem Halstuch und Taschenlampe ausgerüstet, macht er sich auf den nächtlichen Weg zum Lottogewinner. Dabei rennt er eine alte Frau um, der das schwarze Gesicht des Einbrechers komisch vorkommt. Sie ruft die Polizei an. Der Lottogewinner ist gerade dabei, einige Geldscheine in der Hand zu halten und sich darüber zu freuen, als der Einbrecher hereinstürzt, ihm mit einer Axt den Arm abhackt und mit dem Koffer verschwindet. Blutend liegt der abgehackte Arm auf dem Boden. Einige Finger zucken noch etwas (Trickutensilie). Am nächsten Morgen geht der Reporter mit einem Kameramann zum Lottogewinner, um zu sehen, wie dieser mit so viel Geld unter dem Kopfkissen geschlafen hat. Nachdem auf das Klopfen niemand antwortet und die Tür lediglich angelehnt ist, tritt der Reporter ein, sieht das Unglück und weist den Kameramann an, alles aufzunehmen. Dieser zischelt leise „Geil Blut“ und tänzelt um den am Boden liegenden Lottogewinner herum. Als die Aufnahme fertig ist, sagt der Reporter: „Dann rufen wir jetzt den Krankenwagen und dann ab ins Studio“. Die alte Frau Meier möchte sich inzwischen erkundigen, was aus ihrem Hinweis geworden ist. Dabei stellt sich heraus, dass die Polizei bisher nichts unternommen hat. Frau Meier wird als Zeugin verhört, kann sich aber an den Einbrecher kaum erinnern. Jetzt beginnt das Frühstücksfernsehen. Der Reporter begrüßt als Gast auch Frau Meier und kündigt einen Special-Guest an. Zuvor berichtet er jedoch über den ominösen Fall des Lottogewinners. Dazu wird zur Frühstücksfernsehmusik der Film des Kameramanns eingespielt (Film im Film). Wacklige Bilder zeigen hauptsächlich den abgehackten, blutigen Arm. Danach interviewt der Reporter, jetzt in der Rolle des Moderators, Frau Meier, die als Erstes jedoch in die Kamera winkt und ihre Nachbarin grüßen möchte. In dem Interview erinnert sie sich sehr genau an den Täter und beschreibt sein Aussehen detailliert. Nun bittet der Moderator den Special-Guest





herein. Mit gestutztem Arm kommt der Lottogewinner auf die Bühne. Frau Meier ruft bestürzt: „Das ist ja schrecklich“ und zeigt auf die weiße Binde, aus der etwas Blut dringt. Schnitt. Nun ist ein Mann zu sehen, der im Frühstücksfernsehen die Täterbeschreibung von Frau Meier verfolgt (Film im Film). Er meint, die Beschreibung passt auf seinen Nachbarn, und ruft die Polizei. Die Polizisten kommen und nehmen den Einbrecher mit ‚typischer Geste‘ fest. Ende.“



Diese Geschichte repräsentiert die Seh- und Medien-erfahrungen der Schüler. Bei der (Er)Findung der Geschichte durchmischen die Schüler ihre unterschiedlichen Ideen und setzen sie zu einem Genremix zusammen. In dem Film kommen Sequenzen oder Handlungsmuster aus Reality-TV, Talkshow<sup>6</sup>, Krimi, Horrorfilm und Familienserie<sup>7</sup> vor. Durch Montage, Musik und Story werden diese unterschiedlichen Genresequenzen verbunden. Die Dialoge und Aussagen der schauspielenden Schüler entwickeln sich frei, lediglich die Handlungen werden jeweils vor der Aufnahme besprochen. An ihren Aussagen, Darstellungen, Haltungen und Handlungsabläufen werden aber auch ihre Genrekompetenzen sichtbar. So ist klar, dass der Lottogewinner am nächsten Morgen erst gefilmt und dann gerettet wird. Übertreibungen und Verfälschungen leiten gleichzeitig Medienreflexivität ein. In einem Film wird gezeigt, wie ein Mann überfallen wird und wie diese „Realität“ durch die Medien verändert wird. Die Schüler reflektieren in diesem Film die unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen und den Konstruktionscharakter medialer Angebote. Dies lässt sich am besten an der Inszenierung der „abgehackten Hand“ zeigen. Zunächst zeigt der Film eine Einbrecherszene, die noch nah an der Alltagsrealität liegt. Diese Szene kippt ins Horrormäßige, als der schreiende Lottogewinner auf der Erde liegt und die Finger der abgehackten Hand letzte Zuckungen vollziehen. Sie wird ins Absurde übersteigert, als sie am nächsten Morgen in der Talkshow zu fröhlicher Musik eingespielt wird. Diese Mediensatire führen die Schüler weiterhin fort, indem sie in einer zunächst alltagsüblichen Talkshow plötzlich den Lottogewinner auftreten lassen, um über seine Gefühle zu sprechen. Diese erlebbaren „Brüche“ führen die unmittelbaren Medienerlebnisse der Schüler in mittelbare Bilder.<sup>8</sup> Die Schüler, die die Produktions- und Montagearbeiten größtenteils selbstständig durchgeführt haben, erkennen mehr als nur die technischen Möglichkeiten von Filmen, sie sehen in dem Film ihre eigenen Medienerfahrungen, die als unmittelbarer Eindruck unbearbeitet geblieben sind. Durch die Form des Videofilms bekommen die Medienerfahrungen einen Ausdruck und eine symbolische Form der Bearbeitung. Das zeigt sich auch in der Wahl der Themen. Kinder und Jugendliche wählen Themen oder Genres (z. B. Horror- oder Gruselfilm<sup>9</sup>, Krimi usw.), die die Lehrer oder Jugendarbeiter erst einmal abschrecken. Die Pädagogen sind bei solchen Vor-



schlagen zumeist erschrocken, schwebt ihnen doch vor, dem kommerziellen Bildermüll etwas Sinnvolles und Eigenständiges entgegenzusetzen. In den Themenwünschen der Kinder spiegelt sich ihrer Meinung nach häufig die durch Bilder manipulierte Jugendgeneration. Durch den Prozess des Produzierens werden Sichtweisen auf bestimmte Szenen, Genres oder Handlungsmuster vergegenständlicht. Distanzierung entsteht durch Bewusstmachung und Reflexion. Prozess und Produkt sind für diese Vorgänge gleichermaßen von Bedeutung. Diese Reflexionsvorgänge anzuregen und damit die Fähigkeit zu unterstützen, sich von ästhetisch brisanten Fernsehtexten zu distanzieren, ist gemeinsame Aufgabe von Medienpädagogik und Ästhetischer Bildung. Auf diese Weise geschieht über spielerisch-kreative Formen der Auseinandersetzung eine Aufarbeitung von Medienerlebnissen.

## Die Bildlichkeit der Bildung

Mit diesem Absatz möchte ich die Reihe „Medienerlebnisse in der Schule“ abschließen. Alle vier Beiträge (siehe auch Medienimpulse Heft 23, 24 und 25) haben die Notwendigkeit, Umsetzung und Zielsetzung von schulischer medienpädagogischer Arbeit zu den Medienerlebnissen der SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen verdeutlicht. Damit dies kein moralinsaures Unterfangen wird, ist zunächst Offenheit gegenüber der Bilder- und Geschichtenfaszination der SchülerInnen notwendig, um über kreative Verfahren zur symbolischen Verarbeitung und Darstellung der Medienerlebnisse (Zeichnungen, Texte, Videofilm) zu gelangen und beides in einem didaktischen Konzept (z. B. des erfahrungsbezogenen Unterrichts) zusammenzuführen. Insgesamt muss es der Schule dabei um eine Kultivierung des Sehens und der Bildlichkeit der Bildung gehen, um dies als Potential für Bildungsprozesse zu verstehen. So wie die Schule das Lesen und Schreiben von Texten lehrt, muss sie sich auch der Bildlichkeit der Bildung widmen. Die schnelle, sinnliche Zugangsweise des Betrachters zur Bildlichkeit verdeutlicht in geeigneter Weise die Notwendigkeit zur langsamen Interpretation. Sie kann im Prozess des Verstehens von medialen Aussagen ein nötiger Stolperstein sein, weil sich zwar der optische Eindruck sofort vermittelt, jedoch die Semantik nur durch eine intensive Auseinandersetzung oder einen entsprechenden Auslegungsprozess (Zeichnen, Schreiben, Filmen) erschlossen werden kann. Ein Blick ins etymologische Wörterbuch unter den Wörtern „bilden“ und „sehen“ ergibt folgende Stichwörter:

- „bilden“ = einer Sache Gestalt und Wesen geben, eine Gestalt nachbilden, bildsam, einbilden, Bildung.
- „sehen“ = mit den Augen verfolgen, sehenswert, geistiges Hineinblicken, Einsicht, einsichtig, erkennen und Erkenntnis.<sup>10</sup>

So hebt auch PÖGGELER hervor: „Wenn von ‚Ein-

*Sicht‘ die Rede ist, muss man geltend machen, dass Einsicht auch mit Sehen zu tun hat, ja ein Produkt des Sehens sein kann.“<sup>11</sup> Gezeigt werden konnte, dass die aktive Medienarbeit, das Zeichnen zu Medienerlebnissen und das Schreiben zu Videoclips Bildungsprozesse von SchülerInnen sein können. Die Bildlichkeit der Bildung bekommt gerade durch produktiv-kreative Nach-Bildungsprozesse ihre Bedeutung, weil in der Nachbildung immer auch subjektive Anteile des Betrachters eingehen und durch ihn entdeckt werden können. Nach BAACKE kann „jede Alltagserfahrung [...] ein Körnlein ‚Bildung‘ enthalten, sofern wir unter ‚Bildung‘ die Fähigkeit des Subjekts verstehen, durch Akkomodation an vorgegebene bzw. vorhandene Kulturinhalte und Assimilation dieser Kulturinhalte in schon eigene kognitiv-seelische Bestände in einem Bildungsprozess das eigene Ich zu entfalten. Während Erziehung also immer auch vom Vermögen des Erziehenden ausgeht, setzt Bildung voraus, dass das jeweilige Subjekt in seiner Subjekthaftigkeit selbst diese Bildungsprozesse steuert. Insofern sind diese auch nicht vollständig arrangierbar, sondern allenfalls durch geeignete Arrangements zu beeinflussen. Dies gilt in verstärktem Maße für ‚ästhetische Bildung‘.“<sup>12</sup> Folgende abschließenden Fragen können für diesen Weg hilfreich sein:*

- Wie kann ich (als LehrerIn) in meinem Unterricht „assoziative Freiräume“ für kindliche Medienerlebnisse schaffen und Kinder bei der Verarbeitung ihrer Medienerlebnisse fördern?
- Wo kann ich in meinem Unterricht kommunikative, medienpädagogische Aktivitäten mit fachspezifischen Inhalten verbinden und kreativ-spielerisch umsetzen?
- Wie kann ich Kinder unterstützen, Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auszuwählen und zu nutzen?
- Wie kann ich mit den in der Schule verfügbaren Medien lebenswelt- oder unterrichtsbezogene Themen bearbeiten?

### Anmerkungen:

- 1) Vgl. Neuß, Norbert: „Der unheimliche Blick“ – Medienerlebnis in der Schule. In: medien impulse, Heft Nr. 23, S. 73–79.
- 2) Vgl. Baumgartner, M., u. a.: Medienpädagogik – Wahrnehmen und Mittelen. Unterrichtsvorschläge für das 1.–3. Schuljahr und die Vorschule. Hrsg. von der Audiovisuellen Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (AVZ), Zug 1981. Baumgartner, M., u. a.: Comics. Unterrichtsvorschläge für das 1.–3. Schuljahr und die Vorschule. Hrsg. von der Audiovisuellen Zentralstelle Pestalozzianum Zürich (AVZ), Zug 1982. Tulodziecki, G., u. a.: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995. Schnoor, D., u. a.: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig 1993. Faulstich, W./Lippert, G. (Hrsg.): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis. Paderborn 1996.
- 3) Vgl. Neuß, Norbert: Medien-Wirklichkeit? In: Brüning, Barbara/u. a. (Hrsg.): Ethik 9/10. Berlin 1998. Kapitel 5, S. 68–81.

- 4) Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1989, S. 142.
- 5) Schell, Fred: Aktive Medienarbeit. In: Hütter, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (1990): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Ehningen 1990, S. 8f.
- 6) Die Wirkung von Talkshows wird z. Zt. unter dem Stichwort „Affektfernsehen“ diskutiert. Eine aktuelle Untersuchung liegt von den AutorInnen Gary Bente und Bettina Fromm vor. Bente, Gary/Fromm, Bettina: Affektfernsehen – Motive, Angebotsweisen und Wirkungen. Düsseldorf 1997. (Schriftenreihe der Landesanstalt für Rundfunk NRW).
- 7) Vgl. Kübler, Hans-Dieter, u. a.: „Wie bei uns zu Hause“. Familienserien im Unterricht. In: Praxis Deutsch (121) 1993, S. 62–63.
- 8) Vgl. u. a. Teufel, Franz-Josef: Die Faszination von Helden und Serien. Zur Aufarbeitung von Medienerlebnissen. In: Praxis Deutsch (121) 1993, S. 51–56.
- 9) Vgl. Eder, Sabine: „Der unheimliche Park“ – Wir drehen einen Gruselfilm. In: Bachmair, B./Neuß, N./Tilemann, F. (Hrsg.): Fernsehen zum Thema machen. München 1997, S. 100–114.
- 10) Duden: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim 1989.
- 11) Pöggeler, Franz (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Frankfurt a. M. 1992, S. 335.
- 12) Baacke, Dieter: Kevin, Wayne und andere – Kinder und ästhetische Erfahrung. In: Gottberg, Joachim von/Mikos, Lothar/Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997b, S. 13–31, hier S. 20.

---

Norbert Neuß; geb. 1966; Diplom-Pädagoge, z. Zt. Dozent an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Publikationen: Bachmair/Neuß/Tilemann (Hrsg.): Fernsehen zum Thema machen. München 1997. Neuß/u. a.: Erlebnisland Fernsehen. München 1997. Neuß, u. a.: Wellenlängen voraus. Medienprojekte im Kindergarten. Berlin 1998