

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON BEWEGTBILDMEDIEN
ZUR SOZIAL-KOGNITIVEN AKTIVIERUNG VON ALZHEIMER-ERKRANKTEN

schriftliche Masterarbeit zur Erlangung des Grades Master of Arts
im Rahmen des weiterbildenden Studienprogramms
Educational Media/ Bildung & Medien an der Universität Duisburg-Essen

von Julia Hohenadel

1. Gutachter: Prof. Dr. Michael Kerres
2. Gutachter: Ronald Baumann

Datum der Abgabe: 25.10.12
Wuppertal, 25. Oktober 2012

„Bildung ist jene Funktionsweise des Geistes, die bestehen bleibt, wenn alles vergessen wird, wodurch sie erzeugt wurde.“

Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung

Inhalt	Seite
Einleitung	5
I Theoretischer Teil	
1. Hintergrund	
1.1. Alzheimer – Störung des Lernens und Erinnerns	8
1.1.2. Sozial-kognitive Bedürfnisse von Menschen mit Demenz- Erkrankung: Vom Defizitmodell zur Kompetenzzentriertheit	9
1.1.3. Nichtmedizinische Therapieansätze	12
2. Demenz und Bildung – ein Widerspruch?	
2.1. „Lernvermögen ist gegeben“ – Die KORDIAL-Studie	12
2.2. Aktivität und Teilhabe als Bildungsanliegen – Kruse und Kerschensteiner	14
2.2.1. „Potenziale einlösen“ – Kerres	16
2.2.2. Demenz als mediendidaktische Herausforderung	18
2.3. Kreativ-therapeutische Aktivierungsangebote	21
2.3.1. Beispiel 1: Biografiearbeit	22
2.3.2. Beispiel 2: Märchen- und Geschichtenarbeit	23
2.3.3. Beispiel 3: Fernsehen	24
3. Praxisbeispiel	
3.1. Das Unternehmen „Ilses weite Welt“	26
3.2. Gerontopsychologisches Konzept: Integrative Validation	27
3.3. Das Beschäftigungsangebot und seine Medien	28
3.3.1. Die DVD „Hunde – unsere treuen Freunde“	29
3.3.2. Die DVD „Musik – gemeinsam singen“	29
3.3.2. Die DVD „Ein Tag im Tierpark“	30
II. Empirischer Teil	
4. Beobachtung und Interviews	
4.1. Methodik	30
4.1.1. Unstrukturierte Beobachtung	30
4.1.2. Halbstandardisierte Interviews	32
4.2. Setting	32
4.3. Allgemeines Verhalten der Gruppe	33
4.4. Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation	34

4.4.1.	Frau S.	34
4.4.2.	Frau St.	35
4.4.3.	Frau M.	36
4.4.4.	Frau R.	37
4.4.5.	Frau H.	38
4.4.6.	Herr B.	39
5.	Theorie	
5.1.	Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura	40
5.2.	Fernsehen – Prozess der symbolischen Modellierung	42
5.3.	Motivationsprozesse: Die Bedeutung der Verstärker	43
5.4.	Der auslösende Effekt	45
6.	Zentrale Fragestellung	
6.1.	Das Bewegtbildmedium im Praxistest – Transportmittel auslösender Effekte?	49
6.1.1.	Beobachtungen	50
6.1.2.	Kognitive Repräsentation	53
6.1.3.	Verbale Repräsentation	55
6.1.4.	Motorische Repräsentation	57
6.1.5.	Verknüpfung der Beobachtungen	59
6.2.	Diskussion der Ergebnisse	61
7.	Zusammenfassung und Ausblick	66
8.	Literatur und Internetquellen	
8.1.	Literatur	70
8.2.	Internetquellen	74
	Anhang	78

Einleitung

„Der Stuhl fordert zum Sitzen auf: Technik hat einen Aufforderungscharakter.“¹

Mit diesem einfachen Beispiel bringt Kerres (2011) eine grundlegende Fragestellung im Bereich der Mediendidaktik auf den Punkt: „Das Design des Stuhls kommuniziert seine Botschaft an den potenziellen Nutzer. In ähnlicher Weise ist für Artefakte und Infrastrukturen, die für Lernzwecke entwickelt werden, ein ‚Design‘ erforderlich, um zu bestimmten Lernaktivitäten aufzufordern. Die technischen Artefakte von Lernumwelten zu gestalten, wäre demnach als Aufgabe zu sehen, die gleichermaßen als didaktisches Design auszuzeichnen ist.“² Kerres formulierte 2001³ eine gestaltungsorientierte Perspektive für die Entwicklung von Lernmedien. Seine Ausführungen basieren vor allem auf dem Begriff der „Potenziale“ von Medien – und wie sie sich für die Unterstützung von Lernen und Entwicklung einlösen lassen. Zugrunde liege dabei stets ein Bildungsanliegen oder -problem: Die Einführung neuer Medien löse „nie von sich aus ein solches Bildungsanliegen oder -problem ein, sondern es bedarf bestimmter Analysen von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, um eine Problemlösung zu finden, die bestimmte Lern- und Entwicklungschancen schafft.“⁴

Die vorliegende Arbeit will sich einem bis in die jüngste Gegenwart wenig beachteten Bildungsanliegen widmen: Medien für Demenz-Erkrankte. Wie dargelegt werden soll, hat sich erst in den letzten etwa zehn Jahren ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass nicht nur Erwachsene und Senioren, sondern auch jene spezielle Zielgruppe erkrankter Alter kognitive Bedürfnisse haben, die dem Einsatz innovativer Bildungsmedien ein Feld eröffnen. Doch kann im Zusammenhang mit hochbetagten Menschen, deren Gehirn krankhaft beeinträchtigt ist, überhaupt noch die Rede von Lern- oder Bildungsaktivitäten sein? Auf diese Frage soll im Folgenden näher eingegangen werden. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in diesem Zusammenhang nicht mehr der Erwerb neuer Kompetenzen im Mittelpunkt stehen kann, sondern ausschließlich das Abrufen von bereits Erlebtem. Klassische Aspekte der Erwachsenenbildung wie Lernziele oder Lernstandsermittlungen spielen vor diesem Hintergrund keine große Rolle mehr. Umso wichtiger werden jedoch im Zusammenhang mit Erkrankten Stichworte wie Selbstbestimmtheit, entdeckendes Lernen und Motivation.

¹ Kerres (2011), S. 259

² Ebd.

³ Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. Oldenbourg Verlag. München.

⁴ Kerres (2011), S. 259

Dies führt wiederum zur formellen Frage der Terminologie. Im Folgenden soll der Terminus des „Lernens“ weitgehend vermieden werden: Der Nutzung der Medien im Praxisbeispiel haftet weder etwas Fortschreitendes an, noch soll eine Verhaltensänderung erzielt werden, noch irgendeine Art von aktiv-konstruktivem Prozess im Sinne eines Wissenserwerbs. Zudem fehlt korrespondierend die Rolle aktiv Lehrender. Deshalb stützt sich die vorliegende Arbeit auf den Begriff der Bildung, der im Zusammenhang mit Demenz-Erkrankten keinen Widerspruch darstellen muss: Jene, die die Medien bereitstellen, treten in diesem Fall nicht als Wissensvermittler, sondern als Chancengeber auf. Sie eröffnen Bildungsgelegenheiten und versetzen die Teilnehmenden in die Lage, selbstbestimmt Medien zu nutzen, individuelle Ressourcen zu aktivieren und Potenziale auszuschöpfen. Ganz im Sinne von Kerschensteiners humanistisch orientierter Theorie stellt sich Bildung in diesem Fall dar als „ein durch die Kulturgüter geweckter individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe.“⁵ Ob dieser Wertsinn frisch angelegt oder bereits vorhanden ist, ob das Verständnis tiefsinnig oder eher flach ist, ist zweitrangig. Hauptsache ist „das wertende Gesamtorgan“⁶, mit dem wir der Umwelt gegenüber treten und sie verstehen können.“ Wie passt also die dieser Arbeit zugrunde gelegte Theorie des sozial-kognitiven Lernens und der darin immanente Begriff des Lernens zur Zielsetzung der vorliegenden Arbeit? Der Urheber, der Psychologe Albert Bandura, schränkt im Zuge seiner Ausführungen ein, dass nicht zwingend neue Verhaltensweisen zur Disposition stehen, sondern ebenso gut bereits Erlerntes durch neue Handlungen aktualisiert werden kann⁷ – er vermeidet deshalb den Begriff der Nachahmung und bezeichnet die Reaktion stattdessen als Modellierung⁸. Der Prozess des Lernens ist also für die Theorie titelgebend, die Theorie selbst bezieht sich aber auf weitaus mehr als den klassischen Neuerwerb von Wissen und Kompetenzen. Was die medizinische Terminologie von „Alzheimer“ und „Demenz“ anbelangt, so finden beide Begriffe in dieser Arbeit Verwendung – obschon die Krankheit Morbus Alzheimer und das demenzielle Syndrom als deren Oberbegriff keineswegs deckungsgleich sind. Die so genannte Alzheimer-Erkrankung wird von der Weltgesundheitsorganisation WHO als eine von vier Erscheinungsformen klassifiziert⁹ und stellt als solche die weitaus häufigste Diagnose im Bereich der Demenzleiden dar. Sie soll in dieser Arbeit stellvertretend für sämtliche Ausprägungen des demenziellen Syndroms vorgestellt werden. Die Medien im Praxisbeispiel wenden sich ausdrücklich an alle von Demenz Betroffenen.

⁵ Kerschensteiner (2010), S. 18

⁶ Siehe Kapitel 2.2.

⁷ Bandura (1976), S. 13

⁸ Ebd.

⁹ Quelle: WHO (2011), Internetpublikation

In der vorliegenden Arbeit soll zunächst kurz die Ist-Situation im Sinne von medizinischen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das zugrundeliegende Bildungsanliegen von selbst: Die immer größer werdende Zielgruppe Demenz-Erkrankter verlangt trotz vorhandener Handicaps nach Chancen sozial-kognitiver Stimulanz, nach angemessenen Beschäftigungsmöglichkeiten und damit letzten Endes nach einem menschenwürdigen Leben trotz psychischer Beeinträchtigung.

Doch wie kann das funktionieren? Im Mittelpunkt dieser Arbeit soll ein einzelner Teil der mittlerweile zur Verfügung stehenden Palette von Beschäftigungsmöglichkeiten stehen: Ein spezifisches Angebot von auf die Zielgruppe abgestimmten Bewegtbildmedien. Untersucht werden soll anhand einer kleinrahmigen unstrukturierten Anwendungsbeobachtung, wie von Demenz Betroffene auf eine Darbietung speziell für sie entworfener und produzierter Filme reagieren. Die zentrale Fragestellung lautet dabei, welche Reaktionen die Teilnehmenden zeigen und wie sich diese im lerntheoretischen beziehungsweise im mediendidaktischen Sinne interpretieren lassen. Die zugrundeliegende Beobachtungsstudie wurde in sehr kleinem Umfang durchgeführt, so dass ihr höchstens stichprobenartiger Charakter zugeschrieben werden kann. Aus diesem Grund kann sie ausschließlich Anhaltspunkte liefern, inwiefern der Einsatz audiovisueller Medien ein Angebot darstellt, von dem Demenz-Erkrankte tatsächlich profitieren könnten. Im Sinne einer wissenschaftlichen Untersuchung ist deshalb erwartbar, dass die Beschäftigung mit diesem noch jungen Thema zum jetzigen Zeitpunkt mehr Fragen aufwirft, als die vorliegende Arbeit in ihrem begrenzten Rahmen zu beantworten vermag. Eröffnet werden soll im Zuge dieser Arbeit beispielsweise die Diskussion, ob Demenz-Erkrankte als neu zu definierende Zielgruppe nicht ein ganz eigenes didaktisches Design im Sinne von Kerres (2011) zeitigen und ein Umdenken, was den Begriff von Bildungsmedien anbetrifft: Der Stuhl fordert zum Sitzen auf, der Film zum Hinsehen, das Gesehene zum Erinnern. Könnte der „Aufforderungscharakter“ eines Mediums für seine Nutzer also sozial-kognitive Aktivierung zum Ziel haben – und somit Potenziale einlösen? Diese Annahme soll Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen sein. Strukturmomente im Sinne eines didaktischen Designs sollen identifiziert werden, die dem Angebot zugrundeliegen: Wie sehen sie aus? Wie können im Anschluss anhand einer erziehungswissenschaftlichen Theorie Erklärungsversuche für die sich ergebenden Effekte unternommen werden? Diesen Fragen will sich die vorliegende Arbeit widmen.

1. Hintergrund

1.1. Alzheimer – Störung des Lernens und Erinnerns

Die Alzheimer-Krankheit ist nur eine von mehreren Formen der Demenz, wird aber am weitaus häufigsten diagnostiziert: Nahezu zwei Drittel aller Demenzkranken sind nach Angaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von dieser Diagnose betroffen.¹⁰ Die so genannte „senile Form“¹¹ der Demenz wurde erstmals 1906 von dem deutschen Neurologen Alois Alzheimer (1864-1915) beschrieben. Es handelt sich um ein hirnorganisches Leiden, bei dem sukzessive Nervenzellen und deren Verbindungen zerfallen. Die Ursachen sind bis heute nicht vollständig geklärt. Das Krankheitsbild ist gekennzeichnet durch Gedächtnis- und Orientierungsausfälle sowie Störungen des Denk- und Urteilsvermögens.¹² Expertenmeinungen zufolge existieren charakteristische Symptome. Förstl (2012) legt dar: „Die Alzheimer-Demenz (ist charakterisiert) durch eine Störung von Lernen und Erinnerung (...).“¹³

Betroffen ist nach Angaben der Alzheimer-Beratungsstelle Evangelische Gesellschaft Stuttgart unter Leitung des Diplom-Psychologen Günther Schwarz vor allem das Kurzzeitgedächtnis¹⁴: Dass die jüngsten Erfahrungen und Erinnerungen zuerst verloren gehen, führe jedoch dazu, dass die ältesten Eindrücke, die sich Betroffene eingepägt haben, auch am längsten erhalten bleiben: „Ausgehend von den Störungen des Kurzzeitgedächtnisses und der zeitlichen und räumlichen Orientierung (Tageseiten verwechseln, den Weg nicht finden), wird bei fortschreitender Erkrankung zunehmend auch die Erinnerung an die letzten Jahre und Jahrzehnte brüchig. Die Kranken können dann der Überzeugung sein, vierzig Jahre alt oder jünger zu sein (...), da teilweise die Jugendzeit und das frühe Erwachsenenalter am meisten gegenwärtig sind.“¹⁵ Der Aspekt, dass sich Betroffene im Stadium fortgeschrittener Demenz nicht selten für Jugendliche oder sogar Kinder halten, könnte bei der Festlegung der Möglichkeiten und Grenzen von passenden Medienangeboten von großer Relevanz sein. Auf diesen Aspekt soll an späterer Stelle noch näher eingegangen werden.

¹⁰ Bundesministerium für Gesundheit (2012), Internetpublikation

¹¹ WHO (2011), Internetpublikation, vgl. ebd.

¹² Deutsche Alzheimer Gesellschaft e.V. (2012), Internetpublikation

¹³ Förstl (2012), Internetpublikation

¹⁴ Schwarz (2010), Internetpublikation, Kapitel 4.2.

¹⁵ Ebd.

Rund 1,2 Millionen Deutsche leiden nach Angaben des Bundesgesundheitsministeriums aktuell an demenziellen Erkrankungen.¹⁶ Die Versorgung der Betroffenen stelle „vor dem Hintergrund des demografischen Wandels eine immer größere Herausforderung für das Gesundheits- und Sozialwesen dar. Die Prognosen zur weiteren Entwicklung der Demenzfälle hängen von der (nicht sicher vorhersehbaren) Entwicklung der Lebenserwartung der Menschen und der zukünftigen Prävalenzraten ab.“¹⁷ Je nach statistischen Grundannahmen könne sich für die Zahl der Betroffenen bis 2030 auf 1,3 bis 1,8 Millionen erhöhen, lauten Schätzungen des Ministeriums. Forschungsaktivitäten zum Thema werden deshalb seit einigen Jahren von der Bundespolitik intensiv gefördert. Das Bundesbildungsministerium veröffentlichte im Februar 2012 aktuelle Informationen zum Stand der Demenzforschung in Deutschland: So wurde 2009 das Deutsche Zentrum für neurodegenerative Erkrankungen in Bonn gegründet. Das Leuchtturmprojekt soll deutsche Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet bündeln. Wissenschaftliches Personal unterschiedlichster Disziplinen arbeitet dafür unter dem Dach der Helmholtz-Gemeinschaft zusammen.¹⁸

1.2. Sozial-kognitive Bedürfnisse von Menschen mit Demenz-Erkrankung – Vom Defizitmodell zur Kompetenzzentriertheit

Durch die rasant steigenden Zahlen wird die Frage nach adäquater Unterbringung drängender. Die Expertengruppe „Pflegeoasen“, ein Zusammenschluss deutscher Hochschulen, erforscht gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Es kooperieren unter anderem der Demenzsupport Stuttgart, das Institut für sozialpolitische Studien, das Institut für Gerontologie an der Uni Heidelberg sowie der Lehrstuhl für Gerontologische Pflege an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar. Bei einer Fachtagung der „Pflegeoasen“ in Fürstfeldbruck am 24. Februar 2011 diskutierten die Teilnehmer das Thema „Was bedeutet Lebensqualität für Menschen mit schwerer Demenz und Einschränkungen der Mobilität?“¹⁹ Als Ergebnis wurde unter anderem festgehalten: „Verlust von ‚umwelt-relevanten‘ Kompetenzen lässt die Rolle der Umwelt als ‚Entwicklungsgestalter‘ hervortreten“²⁰ Das bedeutet: Weil Demenz-Erkrankte nicht mehr in der Lage sind, ihre Umwelt uneingeschränkt selbstbestimmt zu gestalten, stehen die Pflegenden ebenso wie die Einrichtungen personell und strukturell als Mittler in der Verantwortung, adäquate Angebote zu machen, damit dies gelingt.

¹⁶ Bundesministerium für Gesundheit (2012), Internetpublikation

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012), Interview mit Bundesforschungsministerin Annette Schavan

¹⁹ Brandenburg (2011)

²⁰ Ebd., S. 15

Doch inwieweit sollen und dürfen ausgerechnet die Defizite der Betroffenen bei diesen Überlegungen in den Mittelpunkt gerückt werden? Albert Bandura erklärt noch 1989: „Discussions of aging focus extensively on declining abilities.“²¹ Tatsächlich fußte die Gerontologie, die Wissenschaft vom Altern des Menschen, bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts auf dem so genannten Defizitmodell²², der Auffassung, dass der menschliche Körper im Zuge seines Alterns einem fortwährenden körperlichen und psychischen Leistungsabbau unterworfen sei²³. Vor allem seit Lawton & Nahemow (1973)²⁴ das so genannte Umweltaforderungs-Kompetenzmodell formuliert haben, hat sich die Gerontologie jedoch in nahezu entgegengesetzte Richtung weiterentwickelt: Bei dieser Theorie stehen Wohlbefinden und psychische Stabilität Betroffener im Mittelpunkt. Beides seien Folge der Übereinstimmung zwischen Umweltaforderungen und individuellen Kompetenzen.²⁵ Zugrunde liegt die Annahme, dass „bei abnehmender Kompetenz das Verhalten einer Person zunehmend von Umweltfaktoren beeinflusst wird“²⁶. Eine Erweiterung stellt das „Modell der progressiv verminderten Stressschwelle“ von Hall und Buckwalter (1987)²⁷ dar: Demnach zeigen Demenz-Erkrankte mit zunehmender Überforderung durch Umweltreize emotionale Ausbrüche und aggressives Verhalten²⁸. Bei der Betreuung, so ihr Fazit, solle die Umwelt deshalb möglichst reizarm, also ohne Radio, Fernsehen und sogar ohne Spiegel ausgestattet werden.²⁹

Das Ziel der Bewahrung Betroffener vor Umweltreizen gilt aus medizinischer Sicht mittlerweile als überholt. Kruse (2012) legt die Gründe am Begriff der Plastizität dar:

„Plastizität bedeutet, dass die Nervenzelle in der Lage ist, mit anderen Nervenzellen in einen Austausch zu treten und Netzwerke zu etablieren, mit denen vorher noch kein Austausch stattgefunden, mit denen sie vorher noch nicht in einem Netzwerk gestanden hat. Plastizität bedeutet übrigens auch, dass wir unter aktivierenden, stimulierenden Bedingungen auch im höchsten Lebensalter feststellen, dass die DNA eine deutlich höhere Aktivität zeigt und damit aktuell spezifische Entwicklungspotenziale umsetzt. Mit anderen Worten, etwas einfach gesprochen: Unsere Nervenzelle, unsere Körperzelle, unser gesamter Organismus, unser Erbträger greift Stimulation, Aktivierung, Forderung und Förderung dankbar auf und übersetzt diese in Leistung.“³⁰

²¹ Bandura (1989), S. 69

²² Vgl. Schneider (2005), S. 88

²³ Ebd.

²⁴ Lawton & Nahemow (1973)

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006), Erster Bericht des Ministeriums zu Situation der Heime, Internetpublikation, S. 1

²⁶ Ebd.

²⁷ Hall, G., Buckwalter, K. (1987): Progressively lowered stress threshold. A conceptual model for care of adults with Alzheimer's disease. Archives of Psychiatric Nursing.

²⁸ Hall/ Buckwalter (1987), zitiert nach: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006), Erster Bericht des Ministeriums zu Situation der Heime, Internetpublikation, S. 1

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Kruse (2012), S. 9

Im Zusammenhang von Demenz-Patienten und Sprache warnt Schecker (2003) sogar ausdrücklich vor fehlendem Training der Merkfähigkeit: „Bei den nichtfokalen vaskulären Demenzen und bei den Alzheimerschen Demenzen kommt als Faktor so etwas wie ‚negative Plastizität‘ des menschlichen Gehirns hinzu: was nicht mehr hinreichend regelmäßig gebraucht wird, wird abgebaut.“³¹ Es sei, führt Schecker weiter aus, sogar nicht einmal auszuschließen, dass dieser rein funktionale Abbau der Hirnstrukturen die für Demenz typischen Ablagerungen im Nervensystem überhaupt erst hervorruft.³² Kognitive Stimulanz für Betroffene könnte also sogar als medizinische Notwendigkeit im Sinne einer Prävention betrachtet werden. Der Psychologe Abraham Maslow hat wiederum bereits 1943 eine im Humanismus begründete „Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse“³³ entwickelt. Hier bilden Lebensnotwendigkeiten wie Nahrung, Wasser und Sauerstoff nur die Basis für sieben weitere Ansprüche, unter anderem kognitive Bedürfnisse (Wissen, Verstehen, Stimulation durch Neues) und Selbstverwirklichung (Verlangen, das eigene Potenzial auszuschöpfen). Mittlerweile hat sich in der Wissenschaft die Ansicht durchgesetzt, dass auch Erkrankte diese Bedürfnisse haben. Brandenburg (2011) konstatiert: Soziale Kontakte, finanzielle Sicherheit und religiöser Glaube³⁴ stellten weitere grundlegende Ansprüche auch demenz-erkrankter Menschen dar. Ebenso hegten sie den Wunsch nach „angenehme(n) soziale(n) Aktivitäten, Dinge tun können, die als interessant, anregend oder wertvoll erfahren werden und an denen Freude gefunden wird“³⁵ Auch nach einer einschlägigen Diagnose sollten Betroffene also in den Genuss kommen, klassischen Hobbys wie Lesen, künstlerischer Betätigung oder eben dem Fernsehen nachzukommen, mit geeigneten Therapie-, Freizeit- und Beschäftigungsangeboten³⁶, lautet eine zentrale Forderung der forschenden Hochschulen. Kruse (2012) rückt bei dem Bedarf nach Plastizität zudem ethische Gesichtspunkte in den Vordergrund:

„(...) diese körperliche, diese neuronale, übrigens auch diese psychische Plastizität beobachten wir bis in das höchste Lebensalter, sodass für uns aktives Altern sehr wichtig ist, wenn es darum geht, die Leistungsfähigkeit des älteren Menschen und damit dessen Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu erhalten, zu fördern, weiter zu differenzieren. Und Forderungen wie jene nach Schaffung von Bildungs-(...)bedingungen sind mit Blick auf die Selbstaktualisierung und die Selbstgestaltung zentral.“³⁷

³¹ Schecker (2003), S.4

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. Zimbardo (2004), S. 540

³⁴ Brandenburg (2011), S. 24

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., S. 16

³⁷ Kruse (2012), S. 9

1.3. Nichtmedizinische Therapieansätze

Eine aktuelle Zielsetzung der Wissenschaft besteht deshalb darin, ergänzend zu medizinischen Maßnahmen nichtmedizinische Therapieansätze zu entwickeln, die sich auch und gerade speziell der Befriedigung oben genannter Bedürfnisse widmen. Sie sollen im Sinne maßgeschneiderter Settings die Lebensqualität und die Zufriedenheit der Betroffenen steigern und somit ihre Versorgungssituation sowie jene von pflegendem Personal und Angehörigen verbessern helfen. „Eine solche (Verbesserung, d. Verf.) scheint angesichts der Aktualität des Themas ‚Demenz‘ gegenwärtig dringend geboten“, lautet auch die Einschätzung von Techtmann (2007)³⁸, der eine Wirksamkeitsanalyse zu nonpharmakologischen Therapieverfahren vorgelegt hat, „gleichermaßen erforderlich und wichtig, für die Therapieansätze, die sich in schneller Folge entwickeln und die Versorgungssettings, von denen nach heutigem Stand am ehesten eine Verbesserung der Lebenssituation von demenzerkrankten Menschen zu erwarten ist.“³⁹ Dass dabei die Zielsetzung nicht konventionelle, messbare „Schulungserfolge“ im Sinne abrufbaren Wissens oder neu erworbener Kompetenzen umfassen darf, gilt mittlerweile als unumstritten. Lediglich die Aktivierung kognitiver oder emotionaler Ressourcen können Kernpunkt der Überlegungen sein – und das anzunehmende Ergebnis, dass ein gesteigertes Wohlbefinden der Betroffenen auch für pflegende Angehörige und Fachpersonal den Umgang mit Demenz erleichtert. Den hirnganischen Verfall können derartige nichtmedizinische Begleittherapien keinesfalls stoppen, wie Techtmann betont: „So ist es im Hinblick auf eine chronisch degenerative Hirnerkrankung schlichtweg absurd, den Wert entsprechender Interventionen an der Erhaltung oder Verbesserung irreversibler kognitiver, funktionaler und verhaltensbedingter Defizite zu bemessen.“⁴⁰

2. Demenz und Bildung – ein Widerspruch?

2.1. „Lernvermögen ist gegeben“ – Die KORDIAL-Studie

Die Studie KORDIAL ist Teil eines Leuchtturmprojekts des Bundesministeriums für Gesundheit⁴¹. Das Ministerium hat sich in den vergangenen Jahren zum Ziel gesetzt, einschlägige Forschungsaktivitäten zu fördern – vor allem, um genauere Erkenntnisse zu gewinnen über adäquate Maßnahmen zur gesellschaftlichen Teilhabe und der Steigerung der Lebensqualität von Demenz-Erkrankten und deren Angehö-

³⁸ Techtmann (2007), S. 8

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. Baron/Werheid (2011), Internetpublikation der Humboldt-Universität Berlin

rigen.⁴² Im Zuge des Projekts wurden 2008 und 2009 insgesamt 29 Projekte gefördert, deren Ergebnisse 2010 veröffentlicht wurden.

„Die Alzheimerkrankheit zählt zu den häufigsten chronischen Erkrankungen im höheren Lebensalter (...). Im Zuge des demografischen Wandels wird sich die Zahl der Erkrankten in den nächsten Jahrzehnten deutlich erhöhen. Da derzeit keine Heilungsmöglichkeiten bestehen, und die Kosten-Nutzen-Relation symptomatischer pharmakologischer Behandlungen in letzter Zeit vermehrt in Frage gestellt wird, besteht ein dringender Bedarf zur Entwicklung psychosozialer Behandlungsangebote für die Betroffenen und ihre Angehörigen.“ Zu dieser Einschätzung der aktuellen Lage gelangen Stefanie Baron und Katja Werheid, Mitarbeiterinnen der multizentrischen Studie KORDIAL („Kognitiv-verhaltenstherapeutische ressourcenorientierte Therapie früher Demenzen im Alltag“, 2008)⁴³. Zentrale Aufgabe der Studie war die Entwicklung eines Therapiehandbuchs für ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Behandlungskonzept. Es sollte aus den effektivsten Verfahren der kognitiven Verhaltenstherapie und der neuropsychologischen Rehabilitation bestehen. Kooperationspartner waren neben anderen die Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Technischen Universität München, die Psychiatrische Klinik und die Tagesklinik für kognitive Neurologie der Universität Leipzig sowie das Zentralinstitut für seelische Gesundheit in Mannheim. Angesichts der Forderungen, die Kruse (2012) erhebt, wirkt die Bestandsaufnahme der Studienverantwortlichen allerdings regelrecht prekär. Alexander Kurz und Angelika Thöne-Otto ziehen im Rahmen eines Vortrags zur KORDIAL-Studie als deren Leitende ein klares Resümee: Die Bedürfnisse der Betroffenen würden derzeit in Deutschland im Hinblick auf kognitiv-verhaltenstherapeutische Angebote nicht erfüllt⁴⁴, die Potenziale nicht genutzt⁴⁵. Ziel der Studie war, die Funktionsfähigkeit von Demenz-Erkrankten im Alltag aufrecht zu erhalten. Betroffene formulierten demnach klare Wünsche in Bezug auf die Aufrechterhaltung von Funktionsfähigkeit, sozialen Bindungen und persönlicher Identität. Potenziale der Patienten (im Frühstadium) sehen Kurz und Thöne-Otto in Krankheitseinsicht und Reflexionsfähigkeit und einem durchaus vorhandenen „Lernvermögen unter bestimmten Bedingungen“⁴⁶. Die Lösung bestünde, so die Studienleitenden, vor allem in einer starken Problemfokussierung sowie dem Einsatz von Lernhilfen und externen Gedächtnisstützen.

⁴² Vgl. Bundesministerium für Gesundheit (2012), Internetpublikation

⁴³ Vgl. Baron/Werheid (2011), Internetpublikation der Humboldt-Universität Berlin

⁴⁴ Vgl. Kurz (2008), S.4.

⁴⁵ Ebd., S. 5

⁴⁶ Ebd.

2.2. Aktivität und Teilhabe als Bildungsanliegen – Kruse und Kerschensteiner

Bildungsanliegen von Demenz-Erkrankten ergeben sich also gleich in mehrfacher Hinsicht: Medizinische Prävention sowie das Training von Alltagstauglichkeit im Sinne systematischer Patientenedukation durch Kranken- und Pflegeeinrichtungen verlangen nach Lernangeboten. Und neben diesen funktionalen Gründen gebe es nach Ansicht von Kruse (2012) noch weitere. Er betont im Hinblick auf die sozial-kognitiven Bedürfnisse von Senioren und speziell Demenz-Erkrankten die Wichtigkeit kognitiver Stimulanz:

„Wenn ich aktiv bin und in der Ausübung der Aktivität erlebe oder erfahre, wie sehr (...) meine kognitive Leistungsfähigkeit (...) erhalten bleibt oder zunimmt, nun, dann ist damit eine wichtige Bedingung für die Motivation zur Selbstgestaltung gegeben. Oder noch grundlegender: Ich erkenne, wie sehr ich meinen Entwicklungsprozess mitgestalte – übrigens ein wichtiges psychologisches Element aller bildungsbezogenen Angebote.“⁴⁷

Positive Erfahrungen, die die eigene Leistungsfähigkeit betreffen, tragen also nach Auffassung Kruses unmittelbar zur Selbstverwirklichung und damit zur Lebensqualität Betroffener bei. In seiner gerontopsychologischen Theorie kommt den Begriffen Aktivität, Teilhabe und Selbstbestimmung deshalb eine entscheidende Bedeutung zu. Sie werden – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – zum Bildungsanliegen der älteren und gehandicapten Zielgruppe. Denn als Ziel liegt Medien für Demenz-Erkrankte, wie erwähnt, nicht der Wissenserwerb im klassischen Sinne zugrunde und schon gar nicht die Therapie einer medizinischen Diagnose, sondern die Aktivierung der Nutzer auf geistiger und emotionaler Ebene zur Hebung der Lebensqualität und Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit. Es geht somit allein um die Mobilisierung von Reserven und die Hebung des Gemütszustandes der Betroffenen, also Bildung im Sinne einer Technik der Wissensbewahrung oder temporären Wissensreaktivierung. Dass fehlende Interventionen hingegen bereits vorhandenen Leiden sogar noch erheblichen Vorschub leisten können, stellt neben Schecker (2003) auch Kruse (2012) fest. Er betont allerdings weniger physiologische als vielmehr soziale Ursachen:

„Wenn Sie (...) den Blick auf den Verlauf hirnerkranklicher und dementieller Erkrankungen richten, dann sehen Sie, dass bei der Suche nach Faktoren, die sich positiv auf diese Störungen und Erkrankungen auswirken, soziale Bezogenheit, Integration, Partizipation, Leben in sozialen Netzwerken eine große Rolle spielen. Wenn die Partizipation, wenn die Integration hingegen nicht gegeben ist, dann erkennen Sie, dass Krankheitsprozesse zum Teil, wie

⁴⁷ Kruse (2012), S. 5

bei der Depression, überhaupt erst in Gang gesetzt werden, bzw. zum Teil, wie bei der Depression und bei den verschiedenen Formen der Demenz, erheblich beschleunigt werden.“⁴⁸

Mit Aspekten wie Selbstverwirklichung und Selbstbezogenheit argumentiert Kruse in der klassischen Tradition humanistischer Theoretiker, nach deren Auffassung „das Verhalten durch das grundlegende Bedürfnis nach Entwicklung und Veränderung zum Positiven motiviert ist und sich in Richtung Selbstverwirklichung bewegt“.⁴⁹ Der humanistische Theoretiker Maslow (siehe 1.2.) positioniert die Selbstverwirklichung sogar an der Spitze seiner Bedürfnispyramide.⁵⁰ Doch inwiefern können derartige Bedürfnisse mit einem herkömmlichen Begriff von Bildung vereinbar sein? Kerschensteiner unternimmt 1931 den Versuch einer umfassenden, humanistisch orientierten Definition von Bildung⁵¹. Diese reicht weit über Begriffe wie Wissen, Können oder Intellekt hinaus und ist deshalb in besonderem Maße geeignet zu beschreiben, welches Bildungspotenzial Menschen innewohnt, die bereits über einen reichen Schatz an Wissen und Erfahrung verfügen: Im Mittelpunkt steht das bereits angesprochene „wertende Gesamtorgan“ (siehe Einleitung). „Das Organ, das wir hier als Wertsinn bezeichnen, ist völlig verschieden vom Zweckorgan, dem nüchternen, kalten, berechnenden Verstande.“⁵² Der Wertsinn meine ein sich „stets erweiternde(s), vertiefende(s) und festigende(s) Sinngefüge, das weit mehr gelebt als gewusst wird.“⁵³ Zentral ist dabei die Auffassung, dass Bildung nicht mit „Wissen, Können oder anerkannten Verkehrsformen“⁵⁴ gleichgesetzt wird: „Erst, wenn Wissen und Können so der seelischen Zentralität dienen, ‚die zwar an Wissen und Können gebunden ist, aber nicht mit ihr zusammenfällt,‘ da zeigen wir auch in Wissen und Können unsere Bildung.“⁵⁵ Der Terminus der seelischen Zentralität könnte mithin mit dem von Maslow postulierten Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und -erkenntnis in Deckung gebracht werden – worin sich erst Fachwissen und Handlungskompetenzen zum Ausdruck brächten. „Dabei geht dieses (Bildungs-)Streben in erster Linie in die Tiefe und nicht die Weite; es ist wichtiger, den tiefen immanenten Sinn eines Gutes zu erfassen als die oberflächliche Sinnhaftigkeit.“⁵⁶ Ziel ist bei dieser Auffassung nicht die Wissensvermehrung, sondern die werthafte Einordnung vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Die Annahme, dass bei Demenz-

⁴⁸ Kruse (2012), S. 9

⁴⁹ Zimbardo (2004), S. 625

⁵⁰ Vgl. Zimbardo (2004), S. 622

⁵¹ Kerschensteiner (2010)

⁵² Kerschensteiner (2010), S. 19

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd., S. 21

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S. 20

Erkrankten auf manche jener Erfahrungen noch Zugriff besteht, soll im Praxisbeispiel überprüft werden.

2.2.1. „Potenziale einlösen“ – Kerres

Wie kann ein adäquates Medium nun die bereits besprochenen Potenziale einlösen: Aktivieren, das Gehirn trainieren, beschäftigen, unterhalten, das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung erfüllen und somit Lebensqualität und Versorgungssituation verbessern? Kerres (2001) betont zunächst, dass das Konzept einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik einem weit gefassten Bildungsbegriff wie jenem des Humanismus nicht entgegenstehen muss:

„So lässt sich die Frage nach der Effizienz und Effektivität eines Bildungsmediums auch stellen, wenn man sich einer Position verpflichtet fühlt, die einen Anspruch von Bildung erhebt, der über die Vermittlung von Wissen hinausreicht und die Bedeutung von Bildung für die umfassende Entwicklung von Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur betont.“⁵⁷

Die mediendidaktische Argumentation drehe sich freilich dennoch um die Begriffe Effizienz und Effektivität.⁵⁸ Umgekehrt befasse sich das didaktische Design keineswegs nur mit formalen Richtlinien:

„Dem didaktischen Design geht es vielmehr um die Gestaltung der Lern- und Erfahrungshorizonte, die dem Medium eingeschrieben sind, und damit ‚hinter‘ der Benutzeroberfläche verborgen sind. Es geht etwa um die Elemente einer Lernumgebung, ihre inhaltliche Strukturierung und methodische Aufbereitung. Um die richtigen Entscheidungen zu finden, die unter gegebenen Rahmenbedingungen das Lernen angemessen anregen, sind eine Reihe von Analyseschritten und Auswahlentscheidungen notwendig, wie z.B. die Spezifikation von Zielen, die Analyse von Zielgruppen und Rahmenbedingungen, die Untersuchung von Bildungsbedarf und -bedürfnissen, die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten sowie die begründete Ableitung der methodischen Aufbereitung von Lernangeboten.“⁵⁹

Ziele und Zielgruppe, der Bildungsbedarf und die Rahmenbedingungen im Falle von Demenz-Erkrankten wurden nun bereits dargestellt. Einen wichtigen Aspekt spricht Kerres jedoch mit den Erfahrungshorizonten an, die dem Medium eingeschrieben sind. Die wiederum sind durch die Krankheit mehr oder weniger stark eingeschränkt. Zu berücksichtigen gilt es also bei den Voraussetzungen für ein gelingendes Medium nicht nur Chancen, sondern auch Risiken.

⁵⁷ Kerres (2001), S. 133

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Ebd., S. 5

Rosentreter (2012) beschreibt beispielsweise den Effekt der kognitiven Überforderung und daraus resultierender emotionaler Erregungszustände⁶⁰. Die Schlussfolgerung ist bei ihr jedoch eine andere als noch bei Hall und Buckwalter (siehe 1.2.): Umweltreize, in diesem Fall das Fernsehen, sollten nicht vollständig von den Betroffenen fern gehalten werden, weil der Auslöser für Aggressionen nicht in der Natur der Sache, sondern vielmehr in der Beschaffenheit des Angebotes liege.⁶¹ Statt der völligen Isolation von Fernsehen gelte es, adäquate Angebote zu formulieren, von denen die Demenz-Erkrankten profitieren können. Diese Meinung vertritt auch Thomas Weiss, Facharzt für Psychiatrie und psychotherapeutische Medizin, der sich unter anderem auf die Betreuung demenzkranker Patienten spezialisiert hat. Er kooperiert zu diesem Zweck unter anderem mit der Arbeitsgruppe Psychologische Methodenlehre und Diagnostik an der Universität Mannheim. Im Zuge seiner Untersuchungen zu audiovisuellen Beschäftigungs- und Aktivierungsangeboten für Demenz-Erkrankte hält er fest: „Das Fernsehen für Demenzkranke zu verbieten, wird keine realistische Möglichkeit darstellen. Es kommt aber darauf an, das Fernsehen zu nützen und krankheits- und stadienspezifische Inhalte zu schaffen.“⁶² Als Indiz für einen hohen Bedarf zieht Weiss die Sehgewohnheiten gesunder Senioren heran: „Das Medium Fernsehen spielt für Menschen jenseits der sechzig eine wichtige Rolle. Ältere Menschen in Deutschland verbringen durchschnittlich etwa 5 Stunden vor dem Fernsehgerät.“⁶³ Tatsächlich wurde laut der Gesellschaft für Konsumforschung und der Vermarktungsgesellschaft IP Deutschland in Deutschland 2011 so intensiv ferngesehen wie noch nie: Durchschnittlich 225 Minuten pro Tag. Senioren ab 65 Jahren verbringen laut der Erhebung sogar durchschnittlich 306 Minuten vor dem Bildschirm.⁶⁴

Jedoch gibt es bislang wenige Erkenntnisse zu den Auswirkungen audiovisueller Medien auf Rezipienten mit demenziellem Krankheitsbild. Noch weniger thematisiert wurde bislang der Gedanke zweckgebundener Aktivierungsmedien, die sich durch ihre produktionstechnische Beschaffenheit und inhaltliche Komponenten wie semantische Struktur, Motivik oder Erzähltechnik speziell an eine gesundheitlich beeinträchtigte Klientel wenden. Auch existieren wissenschaftliche Untersuchungen, deren Verfasser zu der Einschätzung gelangen, dass nicht nur positive Effekte zu erwarten sind: „Activities that draw upon and exploit emotional content are not always fulfilling. In fact creative work in particular may arouse fear and anger in a person”,

⁶⁰ Vgl. Briele (2012), S. 15

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Quelle: <http://www.weiss.de/demenz/film-einfuehrung-und-beispiele/>

⁶³ Quelle: <http://www.weiss.de/demenz>

⁶⁴ Vgl. IP Deutschland (2012), Internetpublikation

warnen Downie (2011).⁶⁵ Auch im Bereich der Märchentherapie wurde als Ergebnis einer Kölner Studie (siehe 2.3.2.) festgehalten: „Die positive Wirkung der Märchen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der Märchenarbeit auch Gefahren lauern: So können Märchen verdrängte oder vergessene schmerzliche Ereignisse lebendig werden lassen.“⁶⁶ Geschultes Personal, großes Einfühlungsvermögen und eine intensive Nachbereitung (im persönlichen Gespräch, d. Verf.) seien deshalb für erfolgreiche Angebote ebenso unerlässlich wie adäquate Motive, ein angepasstes Erzähltempo und kurze Darbietungen.⁶⁷

2.2.2. Demenz als mediendidaktische Herausforderung

Welchen medienpädagogischen Anforderungen muss also ein adäquates Angebot gerecht werden? Baacke (2007) definiert Medienpädagogik als „alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen.“⁶⁸ An Senioren im Allgemeinen und an Demenz-Erkrankte im Besonderen stellen allein schon der Alltag und die Bezugspersonen hohe Ansprüche, ohne dass jedoch die Entwicklung entsprechender Aktivierungsangebote Schritt halten würde, so Kruse (2012):

„Die Leistungen, die wir von älteren Menschen erwarten (...), stoßen ganz bestimmte, eben durch gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen mitbedingte Aktivitätsformen an, verringern aber zugleich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens anderer, neuer Aktivitätsformen. Die genannten Autoren⁶⁹ haben nun gefordert, dass wir mehr und mehr den Versuch unternehmen sollten, fördernde, fordernde, motivierende, stimulierende, aktivierende Rahmenbedingungen zu schaffen, um auf diese Weise die als biologisches und psychologisches Potenzial gegebene Plastizität (positive Veränderbarkeit) bis in das hohe Lebensalter umzusetzen und mit dieser Umsetzung auch Grundlagen für veränderte, für innovative Aktivitätsformen zu schaffen.“⁷⁰

Kerres (2007) stellt fest: „Wenn wir Ziele für die Entwicklung von Bildungsmedien formulieren wollen, dann müssen wir nach den Voraussetzungen und Bedingungen

⁶⁵ Downie (2011), S. 88

⁶⁶ Vgl. Kuratorium Deutsche Altenhilfe (2011), e-paper/Internetpublikation, S. 5

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 8

⁶⁸ Baacke (2007), S. 5

⁶⁹ Ursula Lehr, Paul Baltes, Gisela Labouvie-Vief, Margret Baltes, vgl. Kruse (2012), S. 8

⁷⁰ Vgl. Kruse (2012), S. 5

menschlicher Existenz fragen.⁷¹ Die Voraussetzungen und Bedingungen sind im Fall von Alzheimer-Erkrankten also spezielle Bedürfnisse zur Erhaltung der Plastizität, der neuronalen, aber auch der geistigen, psychischen und sozialen Ausprägung. Die körperlichen und geistigen Voraussetzungen der Betroffenen lassen dieses Bildungsanliegen rasch zum multiplen Bildungsproblem werden:

Erstens erfüllen Medien sich etwa nach Auffassung von Winkler (2004) ganz wesentlich in sprachlicher Form:

„Medien sind Medien der Strukturbildung und Verdichtung (...). Der Zusammenhang zwischen Wiederholung, Schemabildung, Differenzierung und Zeichenabstraktion macht deutlich, dass Medien nicht Einzeläußerungen nur verteilen, sondern Maschinen einer übergreifenden Strukturbildung sind. Muster ist das System der Sprache, (...).“⁷²

Doch gerade Sprache und sprachliche Strukturen, die üblicherweise als verbindende Elemente fungieren, können im Fall von Demenz-Erkrankten zur Barriere geraten. Domnick (1994) untersuchte Mitte der 1990er-Jahre in Köln Zusammenhänge zwischen demenziellem Syndrom und kommunikatorischer Leistungsfähigkeit wie Lese, Schreib- und Sprechfertigkeiten:

„Faßt man die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammen, so erweist sich die Sprache dementer Personen eindeutig als beeinträchtigt. (...) In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen zeigt sich die Demenz am deutlichsten bei solchen Fähigkeiten, die auf das semantische Gedächtnis zugreifen. So verschlechtert sich bei zunehmender Demenz sowohl das Benennen als auch das Erzeugen von Wortlisten. (...) Ferner ist das Erkennen von Zusammenhängen gestört.“⁷³

Defizite wiesen nach Domnick sowohl Lese- und Schreib-⁷⁴, als auch Sprechvermögen⁷⁵ auf. Köhler (2010) präzisiert:

„Der Sprachverlust geht mit dem Krankheitsverlauf einher. Zuerst verlieren sich die komplexen Fähigkeiten wie längeres freies Sprechen oder das Erklären komplexer und abstrakter Sachverhalte. (...) Mit zunehmendem Krankheitsverlauf verringert sich der Wortschatz und der Satzbau wird immer einfacher. Das Wortverständnis nimmt parallel dazu ebenfalls ab. Komplexe Sätze mit mehreren Botschaften oder Alternativen werden nicht verstanden.“⁷⁶

⁷¹ Kerres (2007), S. 15

⁷² Winkler (2004), Internetpublikation, Kapitel 6.10

⁷³ Domnick (1994), S. 112

⁷⁴ Ebd., S. 92/93

⁷⁵ Ebd., S. 92

⁷⁶ Köhler (2010), S. 2

Allerdings, merkt Domnick an, würden Betroffene beispielsweise von visuellen Assoziationsmöglichkeiten profitieren.⁷⁷ Je weniger derartige gedankliche Stützen hingegen zur Verfügung stünden, „um so (sic) schlechtere Leistungen (zeigen sich), je notwendiger ein ausschließlicher Zugriff auf das semantische Netzwerk ist.“ Adäquate Medien müssen im Falle von Demenz-Erkrankten vor allem optische Anhaltspunkte – Stützen – bieten, an denen sich die Nutzer orientieren können. Eine zweite wichtige Aufgabe, der sich die Medienbildung in diesem Zusammenhang stellen muss, ist jener Aspekt, den Winkler (2004) als „Reduktion von Komplexität“⁷⁸ bezeichnet:

„Zeichensysteme haben die Pointe, dass sie wesentlich einfacher strukturiert sind als die Welt, die sie repräsentieren. Medien und Zeichen sind Maschinen zur Reduktion von Komplexität. Zeichen sind deshalb notwendig abstrakt. Sie schematisieren, subsumieren und typisieren (...). Allerdings unterscheiden sich die unterschiedlichen Medien und Zeichensysteme im Maß dieser Typisierung: Während Mathematik und Sprache hoch typisiert/abstrakte und abgegrenzte Einheiten (Spielsteine, Worte, Zahlen) ausbilden, gilt dies für andere Systeme (Bildwerke, Fotografie, Film) zunächst nicht. Hier gibt es Regularitäten, Stereotypen, Schemata, nicht aber ein aufzählbares Vokabular einzelner Zeichen.“⁷⁹

Die Darstellungsweise von Medien für Demenz-Erkrankte sollte also eher bild-, statt sprachlastig ausfallen. So könnten sogar Medien vollkommen ohne Sprache denkbar sein, etwa – wie im Praxisbeispiel – Filme ohne Texte. Einen Vorteil derartiger Medien zu Lernzwecken erkannte der Psychologe Robert Gagné bereits Mitte der 1960er-Jahre:

„Man findet nur selten, dass Filme ohne Tonspur zu unterrichtlichen Zwecken eingesetzt werden. Damit wird die Breite möglicher Funktionen erheblich gesteigert, da alle Momente der mündlichen Mitteilung nun die Reizdarbietungsfunktion ergänzen. Anders ausgedrückt, der Lehrer wird mit der Tonspur geliefert.“⁸⁰ Die somit entstehende Kommunikation könne unter anderem Denkprozess und Tätigkeiten der Lernenden steuern und eine Rückmeldung ermöglichen.⁸¹

Mit dieser Beschreibung einer Lernsituation (bei der er freilich Schulunterricht im Sinn hatte) beschreibt Gagné wesentliche Züge der Mediendarbietung im Praxisbeispiel: Filme ohne Off-Texte, deren Informationen stattdessen parallel zur filmischen Darbietung im persönlichen Gespräch eingebunden werden.

⁷⁷ vgl. Domnick S. 112

⁷⁸ Vgl. Winkler (2004), Internetpublikation, Kapitel 2.4.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Gagné (1975), S. 282

⁸¹ Vgl. ebd.

Zweitens muss die von Winkler (2004) angesprochene „Reduktion von Komplexität“ im selben Maße für die Bilder gelten. Anspruchsvolle narrative Handlungsstränge sollten als potenzielles Stilmittel aufgrund des stark beeinträchtigten Kurzzeitgedächtnisses der Zielgruppe wegfallen. Da auch auf visueller Ebene keine komplexen Vor- oder Rückbezüge eingearbeitet werden sollten, bietet sich stattdessen eine lose Aneinanderreihung assoziativer Szenen in chronologischer Abfolge an, die die Mediennutzer zwar zu Aufmerksamkeitsprozessen animieren, aber ihre Konzentrationsfähigkeit nicht überbeanspruchen.

Drittens ist es mithin nötig, das Gezeigte so auszugestalten, dass die Chance für ein Verstehen maximiert wird. Dies könnte neben einer Reduktion von Sprache und Komplexität geschehen, indem möglichst viele Angebote für ein Wiedererkennen formuliert werden. Doch wie kann ein solches sichergestellt werden? Bandura stellt mit seiner Theorie des sozial-kognitiven Lernens (siehe 5.1.) gleichsam eine Theorie der reziproken Interaktion⁸² zwischen Mensch, Umwelt und Verhalten auf: Jede dieser drei Größen beeinflusst jeweils die beiden anderen. Übertragen auf die Mediennutzung würde dies also bedeuten, dass Nutzende mit ihrem sämtlichen Wissen, Können und allen Erfahrungen, mit ihren Charakterzügen und der Gesamtheit ihrer Person bestimmte Bilder auf ganz bestimmte Art und Weise erfahren. Durch diese Erfahrungen wird wiederum ihr Verhalten beeinflusst, womit sie letzten Endes ihre Umwelt verändern.⁸³ Es könnte deshalb von Nutzen sein, bereits Kennengelerntes (und positiv Besetztes) in Medien einzuarbeiten. Mit anderen Worten: Möglichst individuelle Ankerpunkte müssen geschaffen werden, Motive, in denen Medien Nutzende Aspekte ihres eigenen Lebens wiederfinden. Geht es bei kreativ-therapeutischen Therapieansätzen dabei meist um inhaltliche Ankerpunkte, die Verbindungen schaffen zur Biografie des Klienten, so scheint es aus physiologisch-kognitiver Sicht auch um Verbindungspunkte optischer Natur zu gehen.

2.3. Kreativ-therapeutische Aktivierungsangebote

Im Aspekt der Biografiebezogenheit erfüllt sich ein wichtiges Merkmal humanistischer Theorien⁸⁴. Um humanistische Grundgedanken wie soziale Bezogenheit, Integration und Partizipation in den Mittelpunkt zu rücken, basieren nichtmedizinische Therapieansätze zumeist auf musischen und künstlerischen Ansätzen, wie Malen, Tanzen, Musizieren und sogar Theaterspielen. Aber auch andere im weitesten Sinne schöngeistige oder kontemplative Tätigkeiten wie Handarbeiten, Gärtnern oder Märchenstunden werden angeboten. Das Fernsehen als durchaus kulturell befasste

⁸² Zimbardo (2004), S. 629

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. Zimbardo (2004), S. 624

Beschäftigung kann subsumiert werden. Im Medienangebot des Praxisbeispiels finden sich didaktische Aspekte sowohl der Biografiearbeit wie auch der Märchenstunden, nämlich Ankerpunkte aus der individuellen Lebensgeschichte und Narrationen. Deshalb sollen im Folgenden neben dem Fernsehen auch die Biografiearbeit und Märchenstunden als exemplarische Aktivierungsmöglichkeiten kurz dargestellt werden.

2.3.1. Beispiel 1: Biografiearbeit

Die so genannte Biografiearbeit nimmt derzeit eine bedeutende Rolle bei nichtmedizinischen Therapieangeboten für Demenz-Erkrankte ein. Diese Art der gelenkten Beschäftigung alter und kranker Menschen mit der eigenen Lebensgeschichte soll motivierende und aktivierende Effekte erzielen. Vorgegebene Medien hat die Biografiearbeit nicht; sie kann künstlerisch zum Ausdruck kommen, beispielsweise als Erzählung, Malerei oder Gesang.

Der Zürcher Theologe Thomas Noack legte 2004 eine wissenschaftliche Betrachtung über die Funktion der Biografiearbeit in der Altenseelsorge⁸⁵ vor: „Die Erinnerungsarbeit darf Kleinigkeiten anfassen, Bruchstücke, die schon vergessen waren; und manchmal entdeckt der alte Mensch gerade dann, wenn er sich ihnen widmet, neue Zusammenhänge.“⁸⁶ Bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben sei also keine systematische Aufarbeitung gefragt, sondern vielmehr ein spielerischer⁸⁷ Umgang, der über einzelne Ankerpunkte im Alltag entstehe und die Teilnehmer motiviere. In jedem Fall gelte, so Noack: „Biografische Arbeit ist Erinnerungsarbeit“⁸⁸ und „Orientierungsarbeit.“⁸⁹, also ein intensives Entgegenwirken gegen genau jene geistigen Defizite, die sich im Zuge demenzieller Erkrankungen ausprägen.

Vor allem die Ankerpunkte, also Verbindungsstücke zur eigenen Biografie, können also bei Beschäftigungsangeboten aktivierende Reaktionen hervorrufen. Auch Kurz und Thöne-Otto (2008) halten im Rahmen der KORDIAL-Studie fest, dass im Ablauf der Therapie „Kraftquellen in der Lebensgeschichte“⁹⁰ und „Lebensgeschichte als Quelle der Selbstwertstärkung“⁹¹ wahrgenommen werden sollen. „Episodische Erinnerungsspuren erhalten ‚Selbsterhaltung‘“⁹² lautet der Titel eines weiteren Moduls, ebenso wie „Erinnerung als Quelle für Aktivitätsaufbau“⁹³ – alle zusammen Aspekte,

⁸⁵ Noack (2004)

⁸⁶ Ebd., S. 15

⁸⁷ Ebd., S. 16

⁸⁸ Ebd., S. 8

⁸⁹ Ebd., S. 9

⁹⁰ Kurz/Thöne-Otto (2008). S.1

⁹¹ Ebd., S. 8

⁹² Ebd., S. 11

⁹³ Ebd.

die für die Wirkungsweise biografischer Bezüge sprechen, nicht nur beim Malen, Tanzen, Musizieren und Erzählen. Auch in einschlägigen Medien sollten entsprechende Effekte erwartbar sein, sobald durch biografische Bezüge eine Identifikation stattfindet.

Da die Biografiearbeit keine festen Formen kennt, kann sie durchaus auch in Form medialer Angebote als Verstärker für kognitiv-verhaltenstherapeutische Interventionen manifestiert werden. Bei der Interpretation der Wirkungsweisen audiovisueller Medien für Demenzkranke dürfte jener „spielerische“ Umgang, den Noack beschreibt, könnten jene vereinzelt Ankerpunkte, sogar eine zentrale Rolle spielen: Werden bei einer durch die Biografie der Zuschauer begründeten Vertrautheit und Erinnerbarkeit mit gezeigten Personen, Gegenständen und Motiven die Identifikationsmöglichkeiten vermehrt? Hinweise darauf könnten nicht nur ausgelöste Effekte wie das Imitationsverhalten der Betroffenen geben, sondern generell Reaktionen gesteigerter Aktivität im positiven Sinne, wie sie ganz verschiedenen Aktivierungsangeboten für Demenzpatienten zugeschrieben werden.

2.3.2. Beispiel 2: Märchen- und Geschichtenarbeit

An der Fachhochschule Köln hat Ulrich Lange in Zusammenarbeit mit Studierenden und Institutionen der Altenhilfe in einem Forschungsfreisemester das Projekt „Musik und Märchen – kreativ-therapeutische Beiträge zur Begleitung von Menschen mit Demenz“⁹⁴ durchgeführt. Ein Kooperationspartner der Fachhochschule war das Caritas-Altenzentrum Franz von Assisi in Herten. Dort wurden Erzählstunden mit Märchen neun Jahre lang intensiv in den Heimaltag eingebunden, ebenso wie anschließende „Feedbackrunden“, in denen die Teilnehmer ihre Assoziationen, Erfahrungen und Erinnerungen diskutieren konnten. Das Kuratorium Deutsche Altenhilfe veröffentlichte 2011 einen Artikel über die Untersuchung Langes⁹⁵. Fazit: „Märchen können einen tiefen Einblick in die Gefühls- Erlebnisswelt von Menschen mit Demenz bieten. In den Märchenfiguren entdecken sie Teile ihrer Persönlichkeit und Lebensgeschichte, aber auch Fähigkeiten und Ressourcen wieder (...).“⁹⁶ Die kleinen Erzählstücke „haben keine komplizierten Handlungsstränge. Sie beschreiben Krisensituationen, Herausforderungen und Konflikte, die den meisten Menschen sehr ver-

⁹⁴ Ergebnisse veröffentlicht unter: Lange Ulrich (2006): Musik und Märchen - Kreativ-therapeutische Beiträge zur Begleitung von Menschen mit Demenz. DVD mit Begleittext. Verlag Kuratorium Deutsche Altershilfe. Köln.

⁹⁵ Vgl. Kuratorium Deutsche Altenhilfe (2011), e-paper/Internetpublikation

⁹⁶ Ebd., S. 3

traut sind, und bieten darüber hinaus praktikable Lösungsmöglichkeiten. Märchen schaffen Raum für Identifikationen.“⁹⁷

2.3.3. Beispiel 3: Fernsehen

Das Problem angemessener Narration und Motivik betont auch Sachweh (2011). Sie betreut das interaktive Ratgeberforum „Kommunikation und Konflikte“ des Wegweisers Demenz auf der Onlinepräsenz des Bundesfamilienministeriums.⁹⁸ Im Zuge der Onlineberatung rät Sachweh 2011 zum Thema Fernsehen für Demenz-Erkrankte:

„Immer wieder wird mir in Kursen die Frage gestellt, ob es gut ist, Menschen mit Demenz vor einen Fernseher zu setzen. Die Antwort darauf hängt natürlich vom Stadium der Krankheit ab, und davon, was wir sie anschauen lassen, und wie lange. (...) Mit Krimis wäre ich auch sehr (!) vorsichtig – auch, wer früher gerne ‚Derrick‘ o.ä. geschaut hat, wird jetzt unter Umständen extrem dadurch aufgewühlt und verängstigt – weil er krankheitsbedingt immer weniger die Fiktion im Film von der Realität unterscheiden kann. Da kann es vorkommen, dass jemand beim Zuschauen plötzlich um Hilfe ruft, weil in der Glotze die Mündung einer Waffe gezeigt wird... oder er von der gezeigten Gewalt die ganze Nacht wach gehalten wird.“⁹⁹

Damit nachteilige Effekte vermieden und positive, aktivierende Impulse gefördert werden, müssen Angebote für Demenz-Erkrankte also offenbar bestimmten Ansprüchen genügen. Unbedingt erforderlich sei auch der Aspekt der Freiwilligkeit der Angebote, und damit verbunden der Grad der Motivation bei der Benutzung, stellt Kruse (2012)¹⁰⁰ fest. Sind diese Ansprüche erfüllt, können Bewegtbildmedien förderliche Auswirkungen erzielen. Dieses Fazit wurde Anfang der 2000er-Jahre in freien Versuchen gezogen: Der Freistaat Bayern beispielsweise hat im Jahr 2003 fünf innovative Konzepte zur Optimierung stationärer Altenhilfe prämiert. Im Rahmen des Förderpreises „Einführung innovativer Modelle zur Versorgung gerontopsychiatrisch erkrankter Bewohner und Bewohnerinnen in Einrichtungen der stationären Altenhilfe“ ging es auch um zusätzliche Angebote, die den zumeist demenzkranken Patienten den Alltag angenehmer gestalten sollten. Unter den ausgezeichneten Institutionen befand sich das Seniorenheim Hofberg in Landshut. Dort entwickelten die Ver-

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Wegweiser Demenz/ Ratgeberforum „Kommunikation und Konflikte“, Internetpublikation

⁹⁹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Wegweiser Demenz/ Ratgeberforum „Kommunikation und Konflikte“, Internetpublikation

¹⁰⁰ Vgl. Kruse, Andreas (2012), S. 6

antwortlichen einen „Kinosaal“ für die Heimbewohner. Hörmann (2003) notiert im Abschlussbericht des Wettbewerbs: Der Kinosaal

„wurde mit einer großen Leinwand (ca. 1,5 m x 1,5 m), einem großen Theatervorhang, Bildern von Filmstars, kleinen Lichtern als Deckenschmuck, einem fest eingebauten Beamer und entsprechender Bestuhlung ausgestattet. Das Kino wird insbesondere von den BewohnerInnen, aber auch von den MitarbeiterInnen und Besuchern begeistert angenommen. Es wurden unterschiedliche Filme ‚ausprobiert‘, um Erfahrungswerte zu sammeln, welche Art von Filmen sich für die Bewohner ‚eignen‘. Es zeigt sich, dass die Filme durchgehend einfach strukturiert und in Sequenzen unterteilt und gut verständlich sein müssen. Bewährt haben sich beispielsweise Stummfilme von Charly Chaplin. Die BewohnerInnen sitzen meist ohne Begleitung im Kinoraum (die MitarbeiterInnen schauen ab und zu vorbei). Auch unruhige BewohnerInnen verbleiben gerne im Raum, verfolgen die Filme teilweise sehr konzentriert. Die Kino- und Gruppenatmosphäre scheint hierbei eine wichtige Rolle zu spielen.“¹⁰¹

Am Beispiel des „Kinosaals“ in Landshut zeigt sich, dass es sich bei der Auswahl und/oder Produktion von Medien lohnen kann, auf Altbekanntes zu setzen. Schauspieler wie Charlie Chaplin dürften zu den frühen und damit relativ dauerhaften Erinnerungen Erkrankter gehören. Diese – und potenzielle, mit ihnen verbundene positive Assoziationen – zu reaktivieren, könnte somit eine weitere Erfolg versprechende Maßnahme bei der Planung entsprechender Angebote sein. Sachweh (2011) betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass bei der Medien-Planung weniger die Vertrautheit der agierenden Personen im Vordergrund stehen sollte, als vielmehr der Aspekt der didaktischen Angemessenheit – und damit wiederum die Sprachproblematik, die bereits Köhler (2010)¹⁰² und Winkler (2004)¹⁰³ hervorheben:

„Prinzipiell scheint es mir aber so zu sein, dass Fernsehen umso weniger gut ist, je mehr die Betroffenen die Fähigkeit verloren haben, Sprache zu verstehen. Irgendwann hilft es dann auch nichts mehr, wenn ‚alte Klamotten‘ mit Volksschauspielern wie Theo Lingen, Heinz Erhardt, Heinz Rühmann etc. (‚Feuerzangenbowle‘, ‚Sissi‘, ‚Die Mädchen vom Immenhof‘) vorgeführt werden – denn diese Filme basieren auf Sprachwitz, es wird unentwegt geredet, und da sind die Erkrankten schnell nach wenigen Sätzen abgehängt.“¹⁰⁴

Erfolg versprechender seien laut Sachweh Tier- und Natursendungen: „Wer Tiere mag, schaut sich Bilder vor allem von Tierkindern gerne an, auch wenn er vielleicht nicht jedes gesprochene Wort versteht.“ Bei musikalischen Darbietungen müssten betreuende Personen jedoch ein besonderes Augenmerk darauf richten, fordert

¹⁰¹ Hörmann (2003), S. 24/25

¹⁰² Köhler (2010), S. 2

¹⁰³ Vgl. Winkler (2004), Internetpublikation, Kapitel 2.4.

¹⁰⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Wegweiser Demenz/ Ratgeberforum „Kommunikation und Konflikte“, Internetpublikation

Sachweh, „ob so etwas wie die Volksmusik-Hitparade wegen der vielfältigen, konkurrierenden akustischen Eindrücke nicht nach kurzer Zeit eher auf- statt positiv anregt.“ Manche Angehörige hätten auch berichtet, dass Musik- oder Kochsendungen bei Betroffenen gut ankommen.

An dieser Stelle zeigt sich bereits die Grundproblematik des Themas „Bewegtbildmedien für Demenzerkrankte“: Noch existieren kaum empirisch gesicherte wissenschaftliche Daten zu den Auswirkungen. Die bisher gewonnenen Einsichten existieren lediglich fragmentartig, als wissenschaftliche Forschung zu speziellen Aspekten, aber vor allem in hohem Maße als Individualerfahrungen von Angehörigen oder Pflegepersonal. Auch deren Erfahrungen werden zwar gelegentlich gesammelt, jedoch von verschiedenen Stellen und Einrichtungen sowie in wechselndem Maße schriftlich und mündlich. In Summe darf jenen Fragmenten zwar durchaus eine gewisse heuristische Relevanz beigemessen werden; jedoch lassen sie sich schwerlich auswerten oder auch nur als Hinweis mit Belegcharakter anführen. Zudem zeigt sich, dass sich kaum Aussagen treffen lassen über Bedürfnisse von Demenz-Erkrankten im Allgemeinen: Nicht nur die jeweiligen Umstände wie Alter, Bildungsgrad oder Krankheitsstadium der Betroffenen spielen für die Auswahl eines passenden Medienangebots eine tragende Rolle. Auch spezifische Aspekte der Lebensgeschichte wie Vorlieben, Fertigkeiten oder Hobbys müssen Berücksichtigung finden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprache bei Medien für Demenz-Erkrankte ein großes Hemmnis darstellen kann, das es zu beseitigen gilt. Im Gegenzug sollten bildliche Darstellungen betont werden, jedoch angemessen reduziert. Weiss (2012) vertritt die Auffassung: „Gelingt es also, die Betroffenen so anzusprechen, dass deren Fähigkeiten kontaktiert werden, dann könnte bestimmtes Fernsehen eine integrierte Rolle im Rahmen eines Gesamtkonzeptes von Pflege und Betreuung spielen.“ Mit diesen Erkenntnissen (simple Erzählstrukturen, passender Rahmen, enge Begleitung) könnten derartige mediale Beschäftigungsangebote womöglich als Vorreiter therapeutisch motivierter Bildungsmedien angesehen werden.

3. Praxisbeispiel

3.1. Das Unternehmen „Ilse's weite Welt“

Den von Downie (2011) beschriebenen Aspekt der negativen Auswirkungen kreativer und kultureller Angebote bestätigt die Medienproduzentin Sophie Rosentreter: Die negativen Reaktionen dementer Menschen auf ein herkömmliches Fernsehprogramm bewogen sie nach eigenen Angaben, Bewegtbildmedien zu produzieren, die

speziell ausgerichtet sind auf die kognitiven Dispositionen und Bedürfnisse von Alzheimer-Erkrankten¹⁰⁵. Rosentreter, geboren 1975, ist eine deutsche Fernsehmoderatorin und -Produzentin und gründete 2010 das Medien-Produktionsunternehmen „Ilse's weite Welt“ mit Sitz in Lüneburg¹⁰⁶. Der Frauennamenname „Ilse“ wurde nach Angaben Rosentreters in Erinnerung an eine mittlerweile verstorbene Angehörige gewählt, die an Demenz erkrankte. In einem Interview erklärt Rosentreter, sie habe bei Besuchen in Altenpflegeeinrichtungen verschiedentlich den Eindruck gewonnen, „dass dort der Fernseher als ‚Babysitter‘ eingesetzt wurde. Das Programm überforderte die demenzkranken Bewohner jedoch. Sie wurden unruhig, ihre Stimmung verschlechterte sich.“¹⁰⁷ Der Umkehrschluss im Sinne Rosentreters: „Wenn die Betroffenen fernsehen, verstehen sie – je nach Stadium – nicht mehr die Inhalte und Zusammenhänge der Sendungen. Sie sind mit Spielfilmen, Shows oder Nachrichten überfordert. Manche macht es sogar aggressiv, denn das Nicht-mehr-mitkommen frustriert sie.“¹⁰⁸ Rosentreter entwickelte als Konsequenz aus ihren Beobachtungen ein multisensorisch ausgerichtetes Beschäftigungskonzept, das durch ein Zusammenwirken von speziellen Filmen, Fühlprodukten und begleitenden Gesprächen ein adäquates Angebot an Demenzkranke formulieren will. Die Filme, die das Unternehmen seitdem für Alzheimer-Patienten produziert, zeichnen sich deshalb durch eine spezifische Machart aus, die im Folgenden dargelegt werden soll.

3.2. Gerontopsychologisches Konzept: integrative Validation

Die integrative Validation ist eine gerontopsychologische Strategie, die es Angehörige oder Pflegepersonal ermöglichen soll, Demenz-Erkrankten statt auf einer faktenbasierten Ebene emotional zu begegnen¹⁰⁹: Integrative Validation bedeutet, dass sich Kontaktpersonen auf die subjektive Perspektive von Demenz-Erkrankten einlassen, statt diese durch Korrekturen auf die Realität „rückbesinnen“ zu wollen.¹¹⁰ Die Empfindungen Betroffener sollen dabei im Mittelpunkt stehen und positives Feedback erzielen. Zum Einsatz kommen verbale, aber vor allem auch nonverbale Kommunikationsformen; Grundlage dafür sei vor allem Vertrautheit mit den Betroffenen, erklärt die Informations- und Koordinierungsstelle der Landesinitiative Demenz-Service Nordrhein-Westfalen: Ressourcen der Erkrankten, also vor allem Gefühle und Charakterzüge als Triebfedern, müssten dafür jedoch bekannt sein. „Nach

¹⁰⁵ Vgl. Briese, (2012), S. 15

¹⁰⁶ Vgl. Unternehmenswebsite Ilse's weite Welt (2012)

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Vgl. Informations- und Koordinierungsstelle der Landesinitiative Demenz-Service Nordrhein-Westfalen im Kuratorium Deutsche Altershilfe (2012), Internetpublikation

¹¹⁰ Vgl. ebd.

Richard stehen an erster Stelle nicht ungelöste Probleme (...); vielmehr geht es um die Orientierung am Gefühl der Betroffenen.“¹¹¹ Ganz im Sinne der bereits besprochenen Kompetenzorientierung (siehe 1.2.) in der Versorgung Demenzkranker geht es also um Stärken statt um Schwächen. Die integrative Validation gilt mittlerweile als weithin anerkannte Strategie für Pflegekräfte und pflegende Angehörige.¹¹²

3.3. Das Beschäftigungskonzept und seine Medien

Die Produktphilosophie des Medienunternehmens „Ilse's weite Welt“ basiert auf einem interaktiven Beschäftigungskonzept für Demenzpatienten, Pflegepersonal und Angehörige zu Hause, in Pflegeeinrichtungen, in der Tagespflege und in Betreuungsgruppen.¹¹³ Geboten werden den Betroffenen Filme, zu denen ergänzend jeweils Bücher und Fühlprodukte, so genannte Haptik-Sets gereicht werden. Die Bücher beinhalten großformatige Schaukarten, deren Motive inhaltliche Ergänzungen zum jeweiligen Film darstellen. Die Haptik-Sets sollen ebenfalls Zusätze zum Gesehenen leisten, indem sie die taktile Wahrnehmung der Nutzer stimulieren. Meist geschieht dies in Form von Plüschtieren oder Stoffrollen, deren Oberflächen mit leicht ertastbaren Applikationen wie aufgenähten Holzperlen, Textilstreifen oder Lederflicken versehen sind¹¹⁴. Zudem, legt das Unternehmen dar, können die Haptik-Angebote individuell und beliebig durch weitere dem Film inhaltsverwandte Gegenstände ergänzt werden: Werde also eine Szene im Wald gezeigt, könne den Betroffenen beispielsweise ein Blatt, ein Ast oder ein Tannenzapfen zum Betasten dargeboten werden. Der Effekt sei derselbe, wenngleich die Plüschtiere durch ihre Weichheit und die angedeuteten Gesichter einen stärkeren appellativen Charakter besitzen.

Sämtliche im Beschäftigungskonzept vorgesehenen Medien und deren Wirkung beziehungsweise Zusammenspiel zu untersuchen, hätte zweifellos den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt. Deshalb soll im Folgenden ausschließlich auf die erzielten Effekte der gezeigten Bewegtbildmedien näher eingegangen werden. Da zu erwarten ist, dass die Nutzer mit dem parallel erfolgenden Angebot aller drei Möglichkeiten überfordert wären, werden zunächst nur die Filme präsentiert. Erst im späteren Verlauf der Darbietung werden auch Fühlprodukte oder Schaubilder ins Spiel gebracht. Mit dieser Strategie der sukzessiven Darbietung soll die Aufmerksamkeit stärker gelenkt und die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden nicht

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Zertifizierungskurse im Rahmen spezieller Patienten- und Angehörigenbildung bieten beispielsweise die Universitäten München und Greifswald an, das Universitätsklinikum Gießen oder das evangelische Geriatriezentrum Berlin.

¹¹³ Vgl. Ilse's weite Welt, Unternehmenswebsite

¹¹⁴ Vgl. Ilse's weite Welt, Unternehmenswebsite

überbeansprucht werden. Im Rahmen der Beobachtungsstudie wurde deshalb aber gleichwohl vermerkt, ob sich bei den Teilnehmenden im Laufe der Darbietung Interesse für diese Zusatzangebote wecken lässt oder nicht. Präsentiert wurden für die Beobachtung drei Filme, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Alle Filme sind in kurze Kapitel unterteilt, deren Beginne jeweils durch insertierte Schriftbanderolen gekennzeichnet sind. Alle Kapitel sind einzeln anwählbar.

3.3.1. Die DVD „Hunde – unsere treuen Freunde“

Die Spieldauer der DVD „Hunde – unsere treuen Freunde“¹¹⁵ beträgt insgesamt 60 Minuten. Sie kann beliebig verkürzt werden, da die dargebotenen Szenen nicht im Sinne einer Narration miteinander verbunden sind, sondern lediglich assoziativen Charakter besitzen. Alle Filme sind in jene episodenhaften Kapitel unterteilt, die vom Benutzer einzeln angewählt werden können. Einziges Sprachvorkommen stellen Schrifttafeln dar, die die jeweils mehrere Minuten dauernden Sequenzen inhaltlich zusammenfassen. „Welpen schlafen“ lautet der Einstieg. Gezeigt wird eine Hundemutter mit ihren Welpen in einer Wurfkiste. Alttier und Jungtiere werden bei unterschiedlichen Aktivitäten mit der Kamera verfolgt, etwa beim Schlafen, später auch beim Spielen, beim Putzen oder beim Säugen. Die Kameraeinstellungen beschränken sich fast ausschließlich auf Nah- und Supernahaufnahmen, also auf Motive mit vergleichsweise wenigen Bildinformationen. Auf erklärende Off-Texte wurde bei der Produktion mit Rücksicht auf die kommunikatorische Eingeschränktheit der Zuschauenden vollständig verzichtet; zu hören sind stattdessen zwei Audiospuren mit klassischer Musik und atmosphärischen Hintergrundgeräuschen.

3.3.2. Die DVD „Musik – gemeinsam singen“

Der „Musik“-Film¹¹⁶ soll demenzkranke Menschen zum gemeinschaftlichen Singen anregen. Gezeigt werden episodenhaft Personen, die jeweils mehrere alt bekannte Volkslieder darbieten: Der prominente Musiker und Liedermacher Rolf Zuckowski und sein Sohn Alexander singen gemeinsam „Alle Vögel sind schon da“ und „Abendstille“, Zuckowski spielt dazu auf der Gitarre. Sänger Ingo Pohlmann und seine Mutter Dagmar singen „Lili Marleen“ und „Das Mädchen aus Piräus“. Der Musiktherapeut und Demenzexperte Jan Sonntag singt „Hoch auf dem gelben Wagen“, „Wenn alle Brunnlein fließen“, „Die Gedanken sind frei“ oder „Am Brunnen vor dem Tore“. Die Personen werden jeweils für die gesamte Dauer der Darbietung in der Halbtotale gezeigt. Zwischenschnitte existieren nicht. Zum Abschluss führt Sonn-

¹¹⁵ Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=eBU-HYjFN3Y>

¹¹⁶ Vgl. http://www.youtube.com/watch?v=3_QIBVsJtYE

tag die Bedienung eines alten Grammophons vor. Die vollständige Spieldauer beträgt 289 Minuten.

3.3.3. Die DVD „Ein Tag im Tierpark“

Wie jeder der Filme ist dieser Film in einzelne Kapitel aufgeteilt (zum Beispiel „Hängebauschweine“, „Johannisbeeren“, „Picknick“). Auch dieser Film soll Zuschauern Altbekanntes nahe bringen: Kinder unternehmen eine Entdeckungsreise durch einen Tierpark¹¹⁷. Dabei werden etappenweise und in gemächlichem Erzähltempo Aktionen wie das Pflücken von Früchten präsentiert oder das Streicheln von Tieren. Protagonisten sind zwei kleine Mädchen; zwei erwachsene Frauen, die offenbar deren Mütter darstellen, fungieren als Nebenrollen. Ein Handlungsstrang ist bis auf eine gewisser chronologische Reihenfolge (Betreten des Tierparks – Umherwandern) nicht implizit. Die einzeln dargestellten Tätigkeiten wie das Füttern von Enten oder Hängebauschweinen werden stattdessen wiederum in einer Art von assoziativer Abfolge präsentiert. Zum Einsatz kommen wenige (detailreiche) Totalen, die Bildfolge setzt sich vor allem aus Halbtotale und Close-Ups zusammen, die wenige, dafür explizite Gegenstände zeigen: Hände mit Entenfutter, Füße auf Gras. Off-Texte gibt es auch in diesem Film nicht, stattdessen werden die Bilder untermalt von dem Violinenkonzert „Der Frühling“ aus dem Konzertprogramm „Die vier Jahreszeiten“ von Antonio Vivaldi oder der Nummer 3 in G-Dur der brandenburgischen Konzerte von Johann Sebastian Bach. Hinzu kommen stellenweise atmosphärische Geräusche wie etwa das Knirschen von Kies oder das Zwitschern von Vögeln. Die Dauer des Films beträgt 46 Minuten.

4. Beobachtung und Interviews

4.1. Methodik

4.1.1. Unstrukturierte Beobachtung

Für eine stichprobenartige Anwendungsbeobachtung wurde vorab ein grundlegendes Kategorienschema (siehe Anhang) entwickelt. Zugrundegelegt wurden Empfehlungen zur Konzeption, Durchführung und Auswertung von Beobachtungen und Kurzinterviews von Früh (2007)¹¹⁸ und Informationen zu wissenschaftlichen Datenerhebungstechniken des Lehrstuhls für empirische Sozialforschung an der Universi-

¹¹⁷ Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=zI23i9uIKCw>

¹¹⁸ Früh (2007), S. 77 - 94

tät Duisburg-Essen¹¹⁹. Das Kategorienschema umfasst einige Haupttrichtlinien und besitzt im Sinne von Mayring (1990)¹²⁰ damit im Wesentlichen Leitfadencharakter. Die Studie ist deshalb als unstrukturierte Beobachtung einzustufen, bei der die Beobachtungssequenzen von der Autorin selbst festgelegt und später in Form eines Protokolls verschriftlicht wurden. Maßgebend ist dabei der von Mayring (1990) aufgebraachte Grundgedanke: „Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen. Dabei wird höchstens halbstandardisiert vorgegangen.“¹²¹ Die Beobachtungskategorien wurden im vorliegenden Fall deshalb nach Friedrichs (1982) folgendermaßen fest-

gelegt. Verdeckte Beobachtung: Den Sachverhalt einer wissenschaftlichen Beobachtung sowie deren Zielsetzung offenzulegen, hätte nicht nur sehr viel Zeit, sondern auch einiges an kognitiven Kapazitäten der Teilnehmenden in Anspruch genommen. Um die Atmosphäre der Vorführung möglichst naturgemäß zu belassen und die Ergebnisse der anschließenden Befragung nicht zu verfälschen, wurde auf eine explizite Thematisierung der Beobachtungssituation verzichtet: Die Teilnehmenden waren sich mithin der Tatsache nicht bewusst, dass sie beobachtet werden. Die Beobachtung fand gleichwohl im teilnehmenden Rahmen statt: Die Autorin befand sich während der Vorführungssituation im selben Raum mit den Teilnehmenden; eine aktive Teilnahme am Feldgeschehen, beziehungsweise eine Positionierung innerhalb des Sitzkreises fand nicht statt. Während des Beobachtungs- und Protokollierungsprozesses befand sich die Autorin im hinteren Teil des Raumes, gewissermaßen im Rücken der Teilnehmenden, jedoch mit Überblick über alle Teilnehmenden. Die Beobachtung wurde – unter Berücksichtigung des Beobachtungsleitfadens im Sinne eines vorgefertigten Schemas – als in geringem Maße systematisch und halbstandardisiert angelegt. Die unstrukturierte Beobachtung ist nach Mayring besonders geeignet, wenn der Untersuchungsgegenstand in soziale Situationen eingebettet ist, der Gegenstandsbereich von außen schwer einsehbar ist und die Fragestellung daher eher explorativen Charakter genießt.¹²² Die Beobachtung erfolgte im natürlichen Umfeld der Teilnehmenden.

Nach der Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens wurde deshalb als nächster Schritt der Kontakt zum Untersuchungsumfeld hergestellt. Daraufhin erfolgte die Beobachtung im Feld. In deren Zuge wurde ein Beobachtungsprotokoll im Sinne einer Dokumentation von Ereignisabfolgen und deren situativer Einbettung erstellt.

¹¹⁹ Vgl. Bekalarczyk (o.A.): Datenerhebungstechniken – Beobachtungen und andere Verfahren, Internetpublikation der Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl für empirische Sozialforschung

¹²⁰ Mayring (1990), S. 57

¹²¹ Ebd.

¹²² Mayring (1990), S. 59

Das Protokoll umfasst auch subjektive Eindrücke. Die Niederschrift der Kurzinterviews musste in Ermangelung eines transkriptfähigen Tondokuments als teilformalisierte Deskription vorgelegt werden, also eines Protokolls mit Zeitangaben und strukturierter Inhaltsangabe nach Veranstaltungsablauf. Mitschnitte der Interviews wurden zwar angefertigt, erwiesen sich aber aus technischen Gründen als nicht verwertbar. Angelehnt an Gehrau (2002)¹²³ wurden bei dieser unstrukturierten Beobachtung viele Ereignisse während der Beobachtung mitgeschrieben, um eine möglichst lückenlose Belegsituation zu ermöglichen.

4.1.2. Halbstandardisierte Interviews

Die Form des halbstandardisierten Interviews wurde im vorliegenden Fall gewählt, um vor allem den Empfindungen der Teilnehmenden zur eigenen Medien-Exploration und der Ermittlung ihrer Bezugsgrößen Rechnung zu tragen. Die Vorgehensweise umfasste einen Katalog aus insgesamt acht Fragen. Die Fragen sollten in erster Linie einem strukturierten Ablauf des Gesprächs und einer gewissen Vergleichbarkeit der Antworten dienen. Zusätzlich zu dem vorgegebenen Fragenkatalog durften jedoch zum original Wortlaut der Fragen auch Erläuterungen stattfinden: Mit Rücksicht auf den Gesundheitszustand der Befragten und die Interviewsituation im Feld mit laufendem Fernseher und parallel stattfindenden Gesprächen musste davon ausgegangen werden, dass sich sowohl durch Inhalt wie auch durch die als problematisch anzusehende Akustik häufige Nachfragen ergeben würden. Diese Prognose bestätigte sich im Verlauf der Interviews.

4.2. Setting

Als Untersuchungsumfeld ausgewählt wurde eine Darbietung der vorgenannten Filme im Hamburger Pro Vita Seniorenheim Emilienhof. Die Einrichtung existiert seit 2009 in Wandsbek. Im Juni 2011 eröffnete darin ein neuer Wohnbereich speziell für demenzkranke Bewohner, der in drei Wohngruppen mit jeweils elf Personen unterteilt ist. Für alle Bewohner werden verschiedene Beschäftigungsangebote gemacht wie Tanzcafés, Gesellschaftsspiele, Gottesdienste, Bastelstunden, Lesungen und auch die Vorführungen von Kinofilmen. Am 17. September 2012 wurde erstmals ein Film des Unternehmens „Ilse's weite Welt“ innerhalb des Wohnbereichs gezeigt. Zuschauer waren sechs Bewohner des Demenzbereiches, fünf Damen und ein Herr, deren Namen im Folgenden zur Wahrung ihrer Persönlichkeitsrechte abgekürzt wiedergegeben werden. Die Atmosphäre im Gesellschaftsraum hat eher Wohnzimmer-Charakter als Kinosaal-Anmutung: Die Teilnehmenden durften auf

¹²³ Gehrau (2002), S. 37

einem Sofa, Sessel und Stühlen Platz nehmen, positioniert im Halbkreis um ein großformatiges Flachbild-LED-TV-Gerät. Vom Unternehmen Ilse weite Welt waren Geschäftsführerin Sophie Rosentreter (im Folgenden kodiert mit „SR“) und Dozentin Carolin Tietz (Kodierung „MA“) anwesend. Von der Einrichtung selbst nahmen Pflegedienstleiterin Anna Stender („PD“) und Einrichtungsleiter Gerhard Frerker (keine aktive Teilnahme) teil. Die Personen SR, MA und PD werden im Protokoll und in der vorliegenden Arbeit stellenweise als „Begleitpersonen“ subsumiert, da sie während der Veranstaltung sowohl Gesprächsangebote formulierten, wie auch Ansprechpartner waren für organisatorische Fragen.

Je nach Präzisierung der Ankündigung wussten die Teilnehmenden zunächst nicht, was sie erwartete. „Was gibt es hier?“ erkundigte sich eine der Damen zu Beginn. Auf die Antwort der Mitarbeiterin „Wir haben Ihnen einen Hund mitgebracht“ reagierte die Zuschauerin mit Überraschung und angedeuteter Ablehnung: „Oh Gott, einen Hund, dafür haben wir doch gar keinen Platz. Wo soll denn der hin?“ Erst die weitere Erklärung: „Nee, der ist nicht echt, der ist nur im Fernsehen“, sorgte für Entspannung. Die Ursprungsfrage blieb zwar offen, die weitere Ankündigung „Es gibt was zu gucken“ schien jedoch Neugier zu wecken. Die Zuschauer nahmen Platz, SR und MA stellten sich den einzelnen Teilnehmenden persönlich vor.

4.3. Allgemeines Verhalten der Gruppe

Das Gruppenklima ist als sehr gut zu bezeichnen. Die Teilnehmenden agieren einander gegenüber höflich und respektvoll. Zwei ältere Damen stellen sich bereits beim Betreten des Vorführraumes mit dem Hinweis vor „Wir sind Freundinnen“. Sie sitzen während der gesamten Veranstaltung nebeneinander, beginnen Gespräche, mischen in den Unterhaltungen der jeweils anderen mit und beratschlagen auch zwischenzeitlich, als eine der beiden ankündigt, die Darbietung vor dem offiziellen Ende verlassen zu wollen. Ihre Freundin überredet sie schließlich, bis zum Ende zu bleiben. Beabsichtigte gegenseitige Rede-Unterbrechungen finden zwischen den Teilnehmenden nicht statt. Was die Konzentration auf die Darbietung angeht, so zeichnen sich im Laufe der Darbietungen unterschiedliche Tendenzen ab: Die Teilnehmenden sind nur teilweise konzentriert. Sie schweifen zum Teil sichtbar ab, reden zum Beispiel über nicht relevante Aspekte oder unterhalten sich über längere Zeit hinweg nicht mehr zielgerichtet. Einige der Teilnehmenden richten auch den Blick nicht auf den Bildschirm und sind deutlich erkennbar unaufmerksam. Durch gezielte Ansprache der einzelnen Teilnehmenden kann ihre Aufmerksamkeit

jedoch gelenkt werden: „Gucken Sie mal, da ist ein Hund“ erzielt bereits etwa gute Erfolge. Dadurch, dass die Filme selbst keine Off-Texte enthalten, sind Unterhaltungen während der Vorführung relativ problemlos möglich. Begleitende Gesprächsangebote wie „Hatten Sie auch mal einen Hund?“ werden zu meist rasch wahrgenommen.

4.4. Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation

4.4.1. Frau S.

Helga S. ist 88 Jahre alt und lebt wie alle anderen Bewohner seit 2011 im Demenzbereich des Emilienhofes. Sie betrat den Raum zusammen mit Frau St., wobei beide darauf hinwiesen, befreundet zu sein und deshalb nebeneinander sitzen zu wollen. S. verfolgte die Darbietung zwar aufmerksam, aber insgesamt weniger interessiert als Frau St. Das Zuschauerverhalten von Frau S. ist als ambivalent einzustufen: Über weite Passagen hin verfolgte sie die Darbietung des Hundefilms aufmerksam, wenngleich der Ausdruck „ist vertieft“ für die Teilnehmende S. nicht adäquat wäre. Zwischenzeitlich begann sie immer wieder parallel zur Vorführung Unterhaltungen mit ihrer Sitznachbarin, über Gesehenes, aber auch über inhaltsfremde Themen. Sie nahm auch Kontakt mit anderen Personen auf und schweifte dabei offensichtlich gedanklich ab. Während der Vorführung des Musikfilms zeigte Frau S. je nach Lied wechselndes Interesse und Engagement, ließ sich aber zum Mitsingen motivieren. Unter dem Aspekt „Zeigt deutliche Ablehnung gegen die Darbietung“ wurde bei S. als einziger der Teilnehmenden vermerkt „trifft teilweise zu“, weil S. die einzige war, die kurz vor dem Ende der Darbietung erklärte „Ich gehe jetzt mal auf mein Zimmer“, und damit deutlich signalisierte, das Interesse an der Veranstaltung verloren zu haben. Einzig die Intervention der Freundin „Ach, bleib doch noch. Vielleicht geht's auch nicht mehr lang. Wie lang geht's denn noch?“ (zu SR) – Antwort: „Fünf Minuten.“ „Siehst Du, fünf Minuten nur, dann kannst Du auch noch bleiben.“ überzeugte S. schließlich, bis zum Ende der Vorführung zu bleiben. Trotz dieser Phase offensichtlicher Unlust gab S. später im Interview an, es habe ihr „gut“ gefallen und der Film sei „nett“ gewesen. Während der Darbietung zeigte S. positive Emotionen, kommentierte Gesehenes und startete als Resultat mehrfach Unterhaltungen mit ihrer Nebensitzerin Frau St.. Sowohl die später angebotenen Schaukarten als auch die Haptik-Sets betrachtete und betastete sie ausgiebig. Sie konnte in einer anschließenden angeregten Unterhaltung sowohl einzelne der dargestellten Hunderasen wie Schäferhund oder Collie benennen als auch eigene Assoziationen einfließen lassen. Zusammen mit Frau St. vermochte Frau S. relativ bald den Namen

eines prominenten Collies zu nennen: „Lassie.“ Zudem erklärte S., früher selbst einen ähnlichen Hund besessen zu haben: „Einen Sheltie“ (Zwerg-Collie, d. Verf.). An der Musikvorführung nahm Frau S. offenbar mit Freude teil und konnte die Lieder weitgehend textsicher mitsingen. Während des Tierpark-Films neigte sie ebenfalls stark dazu, ihre Konzentration vom Medium auf Gespräche zu verlagern. Unmutsäußerungen unterblieben jedoch. Wie andere der Teilnehmenden reagierte Frau S. vor allem auf ein im Bild gezeigtes Hängebauchschwein mit einem kurzen Lachen und der Äußerung „Ach Gott!“, was als positive Emotion als Rückmeldung zu Gesehenem verzeichnet wurde. Eigene Assoziationen brachte S. nur auf konkrete Anregung von SR oder MA ein, ging dann jedoch gern und umfänglich auf Gesprächsangebote ein. Im Interview gab Frau S. an, der Film habe Spaß gemacht, und sei interessant gewesen, vornehmlich die Bilder der Tiere. Auf die Frage „War der Film schwierig?“ antwortete S. als einzige Teilnehmende mit „Schon ja, bestimmt“, wohingegen alle anderen mit „nein“ geantwortet hatten. Auf Nachhaken der Interviewerin zeigte sich, dass S. die Frage aufgefasst hat als Frage nach den Produktionsbedingungen. Die Nachfrage „Was fanden Sie denn schwierig?“ ergibt die Antwort „Na, die vielen Tiere, die Masse, die zu bewegen. Das war bestimmt schwer.“ Nachfrage: „Ach, Sie meinen, es war sicher schwierig, die ganzen Hunde vor die Kamera zu bekommen?“ – „Ja.“ Die Erinnerungsfähigkeit war erwartungsgemäß sehr gering. Der Inhalt der Filme konnte nicht wiedergegeben werden. Assoziationen zu Lebensumständen der Gegenwart konnten nicht hergestellt werden. Im Hinblick auf Erinnerungen an ihre Vergangenheit gab S. an: „Ja, wie die Hunde spielen.“

4.4.2. Frau St.

Adelheid St. (92) bildete mit ihrer Nebensitzerin gewissermaßen ein Zuschauer-Gespann. Initiative Unterhaltungen fanden zumeist zwischen diesen beiden Personen statt, was rasch offenlegte, dass beide zu den kommunikationsstärkeren Teilnehmenden zu zählen waren. Frau St. verfolgte alle drei Filme überwiegend konzentriert. Dennoch verbrachte sie Zeit damit, mit ihrer Nebensitzerin zu kommunizieren und schweifte offensichtlich gedanklich ab. Kontakt nahm sie ausschließlich mit der Teilnehmenden S. auf und mit Personen, die konkrete Gesprächsangebote zum Gesehenen machten wie SR, MA oder PD. Frau S. zeigte teilweise positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung, vor allem bei der Präsentation der Hundewelpen. Beim Singen war St. mit Spaß bei der Sache und schien sich zwischenzeitlich am gesungenen Text ihrer Nebensitzerin S. zu orientieren. Im Gegensatz zu dieser

war bei Frau St. kein „Motivationsloch“ feststellbar, vielmehr übernahm Frau St. sogar noch die Aufgabe der Motivationsbestärkung für ihre Nebensitzerin: „Ach, bleib doch noch. Vielleicht geht's auch nicht mehr lang. Wie lang geht's denn noch?“ (zu SR) – Antwort: „Fünf Minuten.“ - „Siehst Du, fünf Minuten nur, dann kannst Du auch noch bleiben.“

Im Verlauf der Veranstaltung beschäftigte sie sich gerne mit dem angebotenen Haptik-Set, vor allem mit der Stoffrolle. Große Erheiterung löste bei ihr die Erkenntnis aus, dass die Rolle Eingriffsmöglichkeiten von beiden Seiten bietet. Mit der Äußerung „Och Gott, das ist ja ein ... Muff!“ stützte Frau St. den Eindruck der Beobachterin, sie verfüge über eine gesteigerte Kommunikationskompetenz, da sie offensichtlich auch auf eher nicht alltägliches Vokabular relativ spontan zuzugreifen vermochte. Eigene Assoziationen/ Erfahrungen konnte St. auf gezielte Ansprache durch die Begleitpersonen einbringen. Beim Interview erklärte Frau St., der Film habe „sehr viel Spaß“ gemacht, auf die Frage „Fanden Sie den Film interessant?“ antwortete sie „Oh ja!“ Als interessant bezeichnete sie ausschließlich die Bilder, vor allem die Hunde. Auf die Frage „Was haben Sie gesehen?“ gelang nur eine mäßige kognitive Repräsentation, die auf die Beantwortung der letzten Frage zurückzuführen sein mochte: „Hunde.“ Die Frage „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“ wurde nicht verstanden und konnte nicht beantwortet werden. Die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“ konnte Frau St. beantworten mit „An die Hunde hat er mich sehr erinnert, ja.“ Die gezeigten Hunde würden Sie zudem auch an eigene Hunde in früheren Zeiten erinnern, erklärte Frau St.

4.4.3. Frau M.

Edith M. ist 86 Jahre alt. Sie saß an exponierter Stelle in einem einzelnen Sessel und in unmittelbarer Nähe zum Fernsehgerät. Frau M. verfolgte konzentriert und sehr aufmerksam die gezeigten Filme. Während der Vorführung initiierte sie keinen Kontakt zu anderen Zuschauenden und schweifte ganz im Gegensatz zu Frau S. und Frau St. an keiner Stelle offensichtlich gedanklich ab. Sie war völlig in die Darbietung vertieft. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, als SR und MA Gesprächsangebote machten, ging Frau M. darauf ein. Sie zeigte positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung des Hundefilms. Die angebotenen Haptik-Sets betrachtete sie genauer, schien aber stärkeres Interesse am Betrachten des Bildschirms zu hegen. Eigene Assoziationen oder Erfahrungen brachte sie beim Hundefilm in eingeschränktem Umfang ein, beim Tierparkfilm überhaupt nicht. Zum Singen ließ sich

Frau M. schnell motivieren und sang sämtliche Lieder überwiegend textsicher mit. Die Repräsentation auf kognitiver, verbaler oder motorischer Ebene schien ihr eher schwer zu fallen. Sie gab im Interview an, der Film habe „sehr viel“ Spaß gemacht, und sei „interessant“ gewesen, vor allem die Bilder von „den jungen Tieren.“ Auf die Frage „Was haben Sie gesehen?“ antwortete M. mit „Etwas Schönes. Tiere halt. Und die Sau, hihi.“ Auf die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“ antwortet M. mit „Ja, man erinnert sich an so manches, auch was nicht gezeigt wurde.“ Auf Nachhaken hin konnte sie diese Aussage nicht präzisieren. Die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“ ergab die Antwort „Ja, die Tiere mit ihren Jungen.“ Insgesamt zeigte Frau M. also wesentlich stärkere Aufmerksamkeitsprozesse als Frau S. und Frau St.. Ihre Fähigkeiten zur Repräsentation waren jedoch im Vergleich mit den beiden anderen Teilnehmerinnen eher geringer ausgeprägt. Dies könnte als Hinweis gewertet werden, dass Fähigkeiten zu späterer Modellierung nicht zwingend mit dem Grad der Aufmerksamkeit zusammenhängen müssen.

4.4.4. Frau R.

Margarete R. (100) sitzt im Rollstuhl und war zwischen Frau M. und dem Sofa positioniert. Sie verlor während der Veranstaltung bereits nach kürzester Zeit die Konzentration. Ihr Blick verlief geradeaus ins Leere, auf den Bildschirm sah sie nicht. Gelegentlich wanderte der Blick zu den anderen Teilnehmenden und registrierte deren Bewegungen oder Äußerungen, R. schweifte offensichtlich gedanklich stark ab. Emotionen zeigte sie als Reaktion auf die Darbietung nicht. Zum Singen ließ sie sich auch durch Blickkontakt der singenden Begleitpersonen nicht ermuntern. Kontakt zu anderen Personen nahm sie nur auf mehrfache konkrete Ansprache der Begleitpersonen hin auf, was erst nach etwa einem Dreiviertel der Veranstaltung der Fall war. Dann setzte sich die MA neben Frau R. und ermunterte zu einem Gespräch sowie zur Beschäftigung mit dem Haptik-Produkten. Darauf ging R. zunächst zögerlich, dann aber doch sehr bereitwillig ein. Eigene Assoziationen brachte sie dabei nicht ein. Im anschließenden Interview gab sie gleichwohl an, dass ihr der Film „sehr viel Spaß gemacht“ habe, sie ihn „sehr interessant“ fand, obschon sie außer „Tiere“ keinerlei konkrete inhaltliche Aspekte des Films benennen konnte. Auf die Frage „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen“ antwortete Frau R. schlicht mit „Ja“ und wiederholte diese Antwort auch auf Nachhaken hin mehrfach, ohne jedoch ihre Aussage zu präzisieren. Auf die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“ gab

die Teilnehmende an, sich an Tiere zu erinnern. Sie erzählte unaufgefordert, als Kind interveniert zu haben, wenn „der Nachbar immer die Kätzchen ertränkte. Das konnte ich nicht haben. Da habe ich immer was gesagt. Und auch im Schlachthof später, wir haben neben einem Schlachthof gewohnt. Wenn die Männer da die Kühe, ..., wenn sie die vom Hänger holten, also wenn die grob waren, da habe ich aus dem Fenster gerufen. Das habe ich nicht geduldet. Ich konnte sowas nie sehen.“ Die Befragte fügte hinzu, sich früher beim Bund gegen den Missbrauch der Tiere engagiert zu haben. Die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“ wäre damit bereits regelrecht beantwortet. Dennoch stellt die Autorin die Frage, was von der Adressatin jedoch akustisch oder inhaltlich trotz mehrfacher Wiederholung nicht verstanden wurde. Auch Frau R. zeigte also das bei Frau M. beobachtete Phänomen, dass die Intensität der gezeigten Aufmerksamkeitsprozesse nicht unbedingt mit dem späteren Maß der Modellierung korrespondieren muss. Stattdessen ergeben sich im Fall von Frau R. Hinweise darauf, dass die Frage, ob und wie viel modelliert wird, (auch) mit der „Stärke“ des Ankerpunktes zusammenhängen könnte: Je relevanter ein Motiv für die Lebensgeschichte einer Person ist, desto stärker würde sie es in diesem Fall modellieren. Dies würde die Tatsache erklären, dass Frau R. zwar keinerlei Blick auf den Bildschirm geworfen hatte und damit keine Aufmerksamkeitsprozesse zeigte, aber gleichwohl im Begleitgespräch wie auch im Interview Tiere stark thematisierte.

4.4.5. Frau H.

Frieda H. ist 98 Jahre alt. Sie trat bei der Veranstaltung sehr wenig in Erscheinung. Frau H. nahm auf einem Stuhl neben dem Sofa Platz. Die Darbietung des Hundefilms verfolgte sie wortlos und konzentriert. Sie war vollständig in die Darbietung vertieft und zeigte damit intensive Aufmerksamkeitsprozesse. Emotionen zeigte sie als Reaktion auf die Darbietung nicht. Andere Vorgänge oder Personen lenkten sie nicht ab. Zum Singen ließ sich Frau H. nur nach mehrfacher Aufforderung für kurze Zeit motivieren, sie schien nicht viele der Liedtexte abrufen zu können. Passagenweise sang Frau H. mit, nahm aber darüber hinaus überwiegend passiv an der Musikdarbietung teil. An dieser Stelle ergibt sich eine interpretatorische Schwierigkeit aus der Tatsache, dass kaum geklärt werden kann, ob eine Person einen einstmals bekannten Liedtext vergessen hat oder gerade mit einem unbekanntem Text konfrontiert wird. Im Fall von Frau H. ergab sich durch das passagenweise Mitsingen der Eindruck, dass die Texte zwar bekannt waren, aber vergessen wurden.

Frau H. nahm keinen selbst initiierten Kontakt mit anderen Personen auf, ließ sich jedoch auf Gesprächsangebote durch die Begleitpersonen in geringem Umfang ein. Auf die angebotenen Haptik-Sets reagierte sie nicht. Eigene Assoziationen und/oder Erfahrungen brachte sie auch während der angeregten Gespräche nicht ein. Auf Nachfrage erklärte sie, der Film habe „Spaß gemacht“ und sei „interessant“ gewesen. Ihr Interesse weckten ausschließlich die Bilder, vor allem „die kleinen Hunde“. Weitere inhaltliche Aspekte konnte Frau H. nicht nennen. Kognitive oder motorische Repräsentation fanden kaum statt, auf die Frage, ob sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen hätte, antwortet H. mit „nein“. Auf die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“ erklärt H. der Film erinnere sie an „kleine Hunde“, auch auf die Frage „Erinnert Sie der Film an etwas von früher“ gab sie die Antwort „Hunde“. Auch bei Frau H. konnten große Divergenzen zwischen Aufmerksamkeits- und Modellierungsprozessen beobachtet werden.

4.4.6. Herr B.

Werner B. ist 80 Jahre alt. Er verfolgte den Hundefilm konzentriert und gab keinerlei äußerliche Anhaltspunkte für gedankliches Abschweifen. Kontakt zu den Begleitpersonen nahm er erst auf, wenn diese ihn gezielt ansprachen. Zu den anderen Teilnehmenden nahm er keinen Kontakt auf. In den Phasen, in denen die Begleitpersonen Herrn B. in ein Gespräch verwickelten, zeigte er positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung, vor allem bei Darstellungen von Tieren. Auf die angebotenen Haptik-Sets ging Herr B. nur zögerlich ein, er betrachtete die Fühlprodukte, verbalisierte oder agierte aber nicht. Eigene Assoziationen brachte er auf konkrete Nachfrage nach den Hunden ein. „Hatten Sie auch mal einen Hund?“ – „Ja, wir hatten auch einen, einen kleinen aber, nicht so einen großen.“ Die Hunderassen auf den Schaukarten – Deutscher Schäferhund, Dackel, Pudel – konnte B. nach kurzem Überlegen dezidiert benennen. Der Musikfilm und der gemeinsame Gesang konnten Herrn B. nicht in hohem Maße animieren. Obschon SR dieses Verhalten registrierte und offensichtlich deshalb für die Dauer der Musikdarbietung neben ihm Platz nahm, um ihn zum Singen zu ermuntern, blieb Herr B. während der Darbietung überwiegend passiv. Obschon er also ähnlich zurückhaltend auftrat wie Frau H., wirkte diese insgesamt interessierter und aktiver. Während des Tierparkfilms war seine Konzentrationsfähigkeit offenbar erschöpft, sein Blick wanderte zeitweilig im Raum umher. Positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung zeigte er bei dieser Thematik nicht. Die angebotenen Haptik-Sets vermochten sein Interesse nicht zu wecken. Unmittelbar nach dem Ende der Vorfüh-

rung kündigte B. an, wieder in sein Zimmer zurückkehren zu wollen. Gelegenheit für ein Interview bestand nicht. Da Herr B. ebenso wie Frau H. zwar scheinbar eine hohe Aufmerksamkeit, aber praktisch kaum Modellierungen aufwies, stellt sich die Frage, ob das unverwandte Blicken auf den Bildschirm tatsächlich mit Aufmerksamkeitsprozessen gleichzusetzen ist. Beantwortet werden konnte diese Frage im Rahmen der Beobachtung leider nicht.

5. Die Theorie

5.1. Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura

Der Psychologe Albert Bandura hat seit den späten 1950er-Jahren über menschliche Strategien zur Nachahmung geforscht und eine Theorie des sozialen Lernens (1976/1977) vorgelegt, die er später zu einer sozial-kognitiven Theorie (1989) erweiterte. Beim „Modellernen“¹²⁴ geht der Lernprozess nach Auffassung Banduras demnach in vier Phasen vor sich: In der Aneignungsphase, die die Kompetenz betrifft, laufen Aufmerksamkeitsprozesse ab. Aus der Gesamtheit der gebotenen Informationen wählt ein Empfänger für sich relevante Bestandteile aus. Ob er einem gezeigten Modell viel oder wenig Aufmerksamkeit schenkt, hängt von den Persönlichkeitsmerkmalen sowohl des Rezipienten wie auch des Modells ab. Außerdem spielen „eine Reihe von aufmerksamkeitsbestimmenden Variablen“¹²⁵ eine Rolle, wie etwa das Verhältnis, das Modell und Zuschauer zu einander haben sowie die Situation, in der die Wahrnehmung stattfindet.¹²⁶ Das Modell sollte optisch attraktiv sein, idealerweise sollten äußerliche Ähnlichkeiten zum Beobachter feststellbar sein. Ist der Zuschauer aufmerksam genug, ist er in der Lage, in Form bestimmter Gedächtnisprozesse das Gesehene in Gedächtnisstrukturen umzuwandeln. Dafür legt er neue so genannte Schemata an (Akkommodation) oder erweitert bereits vorhandene Strukturen (Assimilation).¹²⁷ Zudem gelte: „Das Beobachtungslernen beruht auf zwei Repräsentationssystemen, dem bildhaften und dem sprachlichen. Während die Modellierungsreize dargeboten werden, erzeugen sie über einen sensorischen Konditionierungsprozeß relativ dauerhafte, abrufbare Vorstellungen der modellierten Verhaltenssequenzen.“¹²⁸ Allerdings, so Bandura, seien die meisten jener kognitiven menschlichen Prozesse sprachlicher Natur, die visuelle Information sei hingegen zweitrangig. Eine Reihe von Untersuchungen Banduras ergab, dass beobachtete

¹²⁴ Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Klett-Cotta. Stuttgart.

¹²⁵ Ebd. S. 24

¹²⁶ Vgl. Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta. Stuttgart.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd. S. 25

Dinge besser behalten wurden, wenn die Probanden sie während des Beobachtungsvorganges verbalisieren durften.¹²⁹ Wer etwas vermitteln wolle, so Bandura, wähle deshalb zumeist die sprachliche Modellierungsweise, auch weil damit „eine nahezu unbegrenzte Vielfalt an Verhaltensmustern weitergegeben werden“ könne, die symbolisch kaum darstellbar sei. Damit gibt Bandura bereits einen Hinweis auf jenen Aspekt im Zusammenhang von Bild und Sprache, der unter 2.2.2. bereits angesprochen wurde: Sprache besteht aus einzelnen, abstrakten Einheiten, die neben ihren individuellen semantischen Einzelbedeutungen via Syntax zu Sinnzusammenhängen verbunden werden. Bilder hingegen treten als konkrete Darstellungen in Erscheinung, die zumeist auch ohne abstraktes syntaktisches Regelwerk erfasst werden können. Wie bereits erörtert, spielt sich für Demenzkranke ein Großteil der Verstehensprobleme bereits auf dieser grundlegenden Ebene ab: dass verbale Modellierung nicht mehr geleistet werden kann.

Weiterhin kommen nach Auffassung Banduras in der Ausführungsphase, der so genannten Performanz, motorische Reproduktionsprozesse zum Einsatz: Der Zuschauer erinnert sich an das Gesehene und versucht, für sich vorteilhaftes Verhalten zu reproduzieren. „Dabei steuern symbolische Repräsentationen der modellierten Verhaltensmuster deren offene Ausführung.“¹³⁰ Beim so genannten modellierenden Effekt fügt der Zuschauer also Gesehenes zu neuen Verhaltensweisen zusammen. Die darauf folgenden Verstärkungs- und Motivationsprozesse hängen davon ab, ob er sich von seinem Verhalten Erfolg verspricht oder nicht.¹³¹ Der enthemmende Effekt beschreibt seine Tendenz, ein ähnliches Verhalten wie im Medium zu zeigen, sobald er positive Konsequenzen ahnt. Das Gegenteil, der hemmende Effekt, werde hingegen nach Auffassung Banduras in Fällen erzielt, in denen das Modellverhalten negative Konsequenzen nach sich zieht. Beim auslösenden Effekt wiederum veranlasst das gesehene Modell den Rezipienten, es unmittelbar nachzuahmen. Die Verhaltensweisen zeitigten dabei keine besonderen Konsequenzen, allein die Beobachtung einer Modellperson fördere jedoch die Auslösung des entsprechenden Verhaltens beim Zuschauer, so Bandura.¹³² Den Begriff des „Lernens“ fasst der Urheber der Theorie im Übrigen selbst recht weit: Modelllernen bedeute demnach nicht zwingend, dass neue Verhaltensweisen erworben werden; ebenso möglich sei es, durch die einschlägige Vorführungen Erinnerungen zu (re-)aktivieren – oder zu deaktivieren, zu löschen: „Erstens können Beobachter neue Verhaltensmuster dadurch erwerben, daß sie die Leistungen anderer wahrnehmen. (...) Eine zweite wichtige Funktion der Modellierungseinflüsse besteht darin, die Hemmung

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Ebd., S. 29

¹³¹ Ebd.

¹³² Ebd.

früher erlernter Reaktionen zu stärken oder zu schwächen.“¹³³ Den Terminus der Nachahmung erachtet Bandura selbst deshalb als wenig passend:

„In der Theorie des sozialen Lernens werden die Erscheinungen, die gewöhnlich unter den Bezeichnungen Nachahmung und Identifikation begriffen werden, als Modellierung bezeichnet. Der Terminus wurde gewählt, weil das psychologische Wirkungsfeld der Modellierungseinflüsse viel weiter gesteckt ist als die einfach Mimikry (...).“¹³⁴

Diese Umstände veranlassten Bandura, sich mit dem Medium Fernsehen und speziell dessen Auswirkung auf Kinder als Zuschauer zu beschäftigen.¹³⁵ Die Theorie des Beobachtungslernens beschreibt also drei wesentliche Effekte, von denen einer auf das vorliegende Praxisbeispiel Anwendung finden könnte: Das Modelllernen im engeren Sinne (neues Verhalten durch Beobachtung), hemmende/beziehungsweise enthemmende Effekte (Unterdrückung/Evozierung von bereits gelerntem Verhalten durch Auftreten oder Unterbleiben entsprechender Konsequenzen) sowie der auslösende Effekt. Dieser soll im Folgenden gesondert auf seine potenzielle Wirksamkeit betrachtet werden.

5.2. Fernsehen – Prozess der symbolischen Modellierung

Fernsehen, Filme und ganz allgemein audiovisuelle Medien bezeichnet Bandura als „einflußreiche Quelle sozialen Lernens auf allen Altersstufen“¹³⁶ und zwar als eine Ausdrucksform symbolischer Modellierung. „Es liegt genügend empirisches Beweismaterial dafür vor (Bandura, 1969a; Flanders, 1968), daß Kinder wie Erwachsene Einstellungen, emotionale Reaktionen und komplexe Verhaltensmuster erwerben, wenn man sie bildhaft präsentierten Modellen aussetzt.“¹³⁷ Untersuchungen zur symbolischen Modellierung hätten demnach ergeben, dass so genannte Nachbildungsleistungen auch ohne die Anwesenheit realer Personen erbracht würden, wenn nur die wichtigsten Verhaltensmerkmale verbal oder symbolisch exakt durchgeführt würden.¹³⁸ Umgekehrt zeitige die physische Präsenz eines Modells sehr wohl ein anderes Nachahmungsverhalten als Menschen im Film. „Auch darf man erwarten, daß Beobachter, deren begriffliche Fähigkeiten nicht sehr ausgebildet sind, von sprachlicher Modellierung weniger als von Verhaltensvorführungen profitieren werden.“ Mit dieser Einschätzung nimmt Bandura Erkenntnisse über Demenz-Erkrankte als Zielgruppe vorweg: Demenzpatienten, deren sprachliche Fähigkeiten im Krank-

¹³³ Bandura (1976), S. 13

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Vgl. Bandura (1976), S. 47

¹³⁶ Bandura (1976), S. 47

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Ebd., S. 49

heitsverlauf stark beeinträchtigt werden, benötigen demnach ein speziell auf sie abgestimmtes, möglichst bildstarkes und eher sprachreduziertes Angebot.

5.3. Motivationsprozesse: Die Bedeutung der Verstärker

Dem Aspekt der Verstärkung misst Bandura im Gegensatz zu rein behavioristischen Lerntheorien weniger die Bedeutung einer notwendigen Bedingung bei, als eher dem eines nützlichen Bonuspunktes. Denn: Neben den unmittelbaren Konsequenzen für ein bestimmtes Verhalten spielten auch andere Faktoren eine Rolle, die die Aufmerksamkeit lenken können:¹³⁹

„Menschen werden modellierte Ereignisse auch lernen, wenn diese ihre Aufmerksamkeit durch besondere materielle Eigenschaften oder durch Differenziertheit und affektive Valenz fesseln, die sie aufgrund früherer Erfahrung besitzen. Man braucht nicht verstärkt zu werden, um zwingende auditive Reize zu hören, um sich auffallende visuelle Vorgänge anzusehen oder ins Auge fallende Schönheiten wahrzunehmen.“¹⁴⁰

Bestimmte Umstände, nach Bandura so genannte Modellierungsreize, wirkten sich ohnehin schon förderlich aus, was zusätzliche Reize aber nicht weiter verstärkte. Umgekehrt geht er jedoch davon aus, dass „antizipierte positive Folgen des Nachbildungsverhaltens aber ein sich selbst regulierendes Beobachtungslernen beeinflussen dürften, bei dem Individuen frei wählen können, wen sie über welche Zeitdauer beobachten wollen“¹⁴¹. Übertragen auf die zur Rede stehenden Medien könnte das also bedeuten: Haben Nutzer die Gelegenheit, sich via Bildschirm beispielsweise Eindrücke eines Spaziergangs durch malerische Landschaften zu verschaffen, so könnte die Aussicht auf jene als angenehm erinnerten Sinneseindrücke allein schon als Verstärker wirken. Die Folge: Der Nutzer setzt sich aktiv damit auseinander, welche Bilder ihn bestärken. Das im Film präsentierte Setting stellt also bereits an sich eine Attraktion dar: Vogelgezwitscher, Sonnenschein, klassische Musik. Die konkreten Motive, also die handelnden Personen und integrierten Requisiten unterstreichen diese Wirkung: Lachende Kinder, die Tiere streicheln, Früchte essen und Sonnenschein genießen, sprechen kinästhetische Wahrnehmungen und damit unzweifelhaft bei jedem erwachsenen Menschen auch Erinnerungen an.

Im Zusammenhang mit dieser Form der direkten Verstärkung werden bei der Theorie des sozialen Lernens noch zwei weitere Verstärker benannt, die so genannte stellvertretende Verstärkung (Lob oder Bestrafung des Modells) und die Selbstver-

¹³⁹ Vgl. ebd. S. 50

¹⁴⁰ Ebd. S. 51/52

¹⁴¹ Ebd., S. 52

stärkung (Eigenmotivation)¹⁴². Beide Aspekte dürften im Hinblick auf Alzheimer-Erkrankte als Medienzielgruppe eine Rolle spielen: Stellvertretende Verstärkung bedeutet, zu sehen und später zu erinnern, wie ein Modell bestärkt wird, also beispielsweise Kinder, die mit Tieren spielen und dabei offensichtlich Freude empfinden. Bedeutsamer noch dürfte jedoch im Falle von Demenzpatienten die Selbstverstärkung sein: „Bis zu einem gewissen Grad regulieren die Menschen ihre Handlungen durch Konsequenzen, die sie antizipatorisch selbst schaffen und durch die sie sich selbst bewerten.“¹⁴³ Auf dieser „höheren Ebene der psychischen Funktionen“¹⁴⁴ formulierten sie „Leistungsansprüche an sich selbst“¹⁴⁵, so Bandura. Auch für eine zusätzliche Konsequenz (zur real geschehenden) sorgten sie selbst: Belohnung oder Strafe, Zufriedenheit oder Scham, je nachdem, wie vollwertig eine Aufgabe in den eigenen Augen bewältigt worden ist.¹⁴⁶

Was dabei genau das verstärkende Motiv darstellt, ist übrigens laut Medienproduzentin Sophie Rosentreter stark mit der eigenen Biografie verknüpft¹⁴⁷: So sei bereits ein Film über hauswirtschaftliche Tätigkeiten für weibliche Nutzer geplant sowie eine Version über handwerkliche Aktivitäten für Männer. Vor allem über jene Tätigkeiten seien immer wieder Erinnerungen in Form verbaler Repräsentationen formuliert worden, erläuterte Rosentreter mündlich im Zuge der Feldbeobachtung. Als Erklärung für diese Sachverhalte liege die Tatsache nahe, dass es sich bei den beschriebenen Aktionen häufig um ausgeprägte Handlungskompetenzen der Betroffenen handelt(e), die intensiv erinnert werden. Hausarbeit dürfte im Hinblick auf die älteren Generationen die Hauptaufgabe zahlreicher Frauen gewesen sein, wohingegen Reparatur- oder Wartungsarbeiten am Fahrzeug oft Männern oblagen (und jeweils Freude bereiteten). Bei der kognitiven Repräsentation dürfte deshalb die Selbstverstärkung durch rekapitulierte Handlungskompetenzen eine gewichtige Rolle spielen – vor allem im Zusammenhang mit motivationalen Prozessen, aber letzten Endes auch mit der generellen Bewertung eines humanistisch begründeten Medienangebots. Domnick (1994) etwa vermerkte in seiner Untersuchung zu Altersdemenz und Kommunikation eine Tendenz der Teilnehmenden, den eigenen Leistungsstand einschätzen zu wollen:

„Keine der Personen wußte mit der zu Beginn der Interviews gegebenen Erklärung über den Sinn und Zweck der Fragen viel anzufangen. Dennoch erkannten sie im Laufe der Gesprä-

¹⁴² Vgl. ebd. S. 52

¹⁴³ Bandura (1976), S. 52

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ Vgl. ebd. S. 53

¹⁴⁷ Aussage während der Veranstaltung zum Praxisbeispiel, 17.9.2012, Hamburg

che intuitiv den Sinn der Fragen und erkundigten sich im Laufe der Zeit nach ihrem Leistungsstand, bei Mißerfolgen z.T. mit Fragen wie ‚Bin ich nun dumm?‘.¹⁴⁸

Adäquate Angebote für Demenz-Erkrankte sollten also nicht allein den Regeln von Verständlichkeit und Verbindbarkeit (Ankerpunkte) gehorchen. Erfolgserlebnisse, was Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und Reproduktionsprozesse anbelangt, sollten ebenfalls bei der Konzeption entsprechender Medien mit eingeplant werden. Bandura betont: „When people aim for and master valued levels of performance, they experience a sense of satisfaction. The satisfactions derived from goal attainments build intrinsic interest.“¹⁴⁹ Und nicht nur das lustvolle, intrinsische Interesse an neuen Herausforderungen werde gestärkt, so Bandura. Vielmehr tendierten Menschen dazu, nach erfolgreich gemeisterten Hürden die eigene Messlatte sogar noch ein wenig höher zu legen: „After people attain the standard they have been pursuing, they generally set a higher standard for themselves. The adoption of further challenges creates new motivating discrepancies to be mastered.“¹⁵⁰ Insbesondere für Personen mit Handicap könnten also die von Bandura beschriebenen Prozesse von Selbstwirksamkeit und -bestärkung somit Chancen bieten. Denn: “In the social cognitive view, people function as active agents in their own motivation.”¹⁵¹ Die positive Selbstbestätigung, auf Fragen nach Gegenwart oder Vergangenheit Antwort geben zu können, Gesehenes benennen oder bereits Erlebtes noch einmal abrufen zu können, trägt offenbar im Sinne der Kompetenzzentriertheit (siehe 1.1.2.) in hohem Maße zum Gelingen sozial-kognitiver Aktivierung bei.

5.4. Der auslösende Effekt

Was zeitigt nun die ab Kapitel 4.3. beschriebenen Reaktionen der Teilnehmenden im Praxisbeispiel? Der auslösende Effekt spielt im Hinblick auf das Praxisbeispiel gleich eine doppelte Rolle. Erstens definiert Bandura ihn als eine Art „Mitzieh-Effekt“:

„Das Verhalten anderer kann auch bewirken, dass vorhandene Reaktionen derselben allgemeinen Klasse häufiger auftreten. Menschen applaudieren, wenn andere in die Hände klatschen. Sie sehen nach oben, wenn sie bemerken, dass andere in den Himmel blicken. (...) Diese Auslösungseffekte werden einerseits vom Beobachtungslernen unterschieden, weil keine neuen Reaktionen erworben werden, und andererseits von den Enthemmungs-

¹⁴⁸ Domnick (1994), S. 106

¹⁴⁹ Bandura (1989), S. 48

¹⁵⁰ Bandura (1989), S. 49

¹⁵¹ Ebd., S. 50

prozessen, weil das fragliche Verhalten gesellschaftlich sanktioniert wird und deshalb keinen Einschränkungen unterliegt.“¹⁵²

Diese Beschreibung klingt in erster Linie nach klassischem Nachahmungsverhalten, das keiner tieferen Interpretation bedarf. Winkel und Petermann (2006) beschreiben den auslösenden Effekt darüber hinaus jedoch ganz generell als Verhalten, „das zwar nicht unbedingt neu ist, aber ohne den Einfluss des Modells in dieser Situation oder nicht in dieser Intensität gezeigt worden wäre.“¹⁵³ Auf das Praxisbeispiel übertragen hieße das: Wer wahrnimmt, dass die Umsitzenden sich auf einen Film und auf Gespräche einlassen, fühlt sich womöglich im positiven Sinne veranlasst, ebenfalls an den laufenden Unterhaltungen teilzunehmen – eine Hürde wird überwunden. Diese komplexen Kognitionsleistungen stellen gewissermaßen das Hauptziel jener Medien dar.

Der auslösende Effekt ist jedoch noch in einer zweiten Rolle von Bedeutung – nämlich als „auslösendes Moment“: Was genau ist es denn nun, das Reaktionen hervorruft, Zuschauer zu Bemerkungen oder Aktionen animiert? Welches Bild, welche Musik, welcher Satz spricht die Betreffenden in Praxisbeispiel an? Dafür muss zunächst die Frage beantwortet werden, in welcher Form wohl Demenzpatienten auf ihre stets vorhandene langjährige Lebenserfahrung zurückblicken können. Wie bereits dargelegt, ergibt sich dabei stets das Problem mangelnder Generalisierbarkeit. Aufgrund großer Differenzen der Mediennutzer in Bezug auf Alter, Krankheitsfortschritt, Bildungshintergrund und ähnlichen Voraussetzungen lassen sich schwerlich allgemeine Aussagen treffen. Festzustellen ist jedoch: Da die Krankheit, wie bereits dargelegt, als erstes das Sprachzentrum beeinträchtigt, muss auf Informationen mithin anderweitig zugegriffen werden – durch Symbole beziehungsweise Bilder. Schermer (2006) führt im Zusammenhang mit Banduras Theorien aus: „Durch die Fähigkeit zum Gebrauch von Symbolen können z.B. einmal gemachte Erfahrungen im Bewusstsein festgehalten werden und neue Erfahrungen ohne einübendes Verhalten zustande kommen. Gedanken werden damit zu einer möglichen Quelle der Verhaltensbeeinflussung.“¹⁵⁴ So übe Bandura zufolge

„die Fähigkeit zu vorausschauendem Denken, also die Vorwegnahme von möglichen zukünftigen Ereignissen, (...) einen wichtigen Einfluss auf momentanes Verhalten und Handeln aus, da sich daraus vielfältige Motivationen ergeben können. Die gedankliche Antizipation der möglichen Zukunft kann auf diesem Weg zu einem Hinweisreiz für die Ausführung eines Verhaltens werden.“¹⁵⁵

¹⁵² Bandura (1976), S. 12

¹⁵³ Winkel/ Petermann (2006), S. 200

¹⁵⁴ Schermer (2006), S. 83

¹⁵⁵ Ebd.

Diese Techniken basieren wiederum auf Erfahrungen, weshalb beispielsweise die Fernsehzuschauer im Praxisbeispiel womöglich ungeachtet ihrer psychischen Disposition sehr wohl eine gewisse Konsequenzerwartung beim Anblick eines Hundes hegen: Nämlich eine emotionale Bestärkung durch das haptische Gefühl des Streichelns.

Nach Schermer (2006) könnte der optische Reiz dann bereits ausreichend für eine erfolgreiche nachfolgende Handlung sein: „Verfügt der Beobachter über die notwendigen motorischen Fertigkeiten, so geht der Impuls zur Ausführung eines Modellverhaltens von der motivationalen Situation des Beobachters aus.“¹⁵⁶ Als Erklärung zieht Bandura ein Phänomen heran, das laut Zumkley-Münkel (1976)¹⁵⁷ auf Sheffield (1961) zurückgeht: so genannte kreuzkonditionierte sensorische Reaktionen¹⁵⁸, die sich vielleicht am ehesten mit synästhetischem Empfinden umschreiben ließen. Sheffield zieht darin das Beispiel einer Orange heran:

“(…) when a child becomes familiar with an orange practically every stimulus aspect has sometimes preceded, sometimes followed and sometimes occurred simultaneously with every other aspect giving rise to a conditioned response pattern which is unique for oranges.”¹⁵⁹

Übertragen auf Golden Retriever würde dies Folgendes bedeuten: Bei mehrmaligem unmittelbarem Erleben eines solchen Hundes werden im menschlichen Gehirn alle von dem Tier ausgelösten Sinnesreize zu einander in Bezug gesetzt. Später kann dann jeder einzelne Reiz, sowohl das Abbild, als auch das Bellen, der Geruch oder das sensorische Erfassen des Fells, die Erinnerung beziehungsweise die erste Empfindung beim Erleben des „kompletten“ Hundes hervorrufen. Im menschlichen Gehirn wird nun der Anblick eines langhaarigen, glänzenden Tierfells zumeist assoziiert mit taktiler Stimulation, also mit Streichelerlebnissen. Diese mögen zusätzlich individualbiografisch verknüpft sein mit positiven Erinnerungen, etwa an vergangene Tage im Kreise der Familie, zu der auch ein Hund gehört haben mag. Dies wäre im Übrigen auch ein plausibler Grund, dass die Produzenten für die gezeigten Szenen stets optisch attraktive Tiere mit hellem, langem Fell ausgewählt haben – im Praxisbeispiel einen Golden Retriever – und eben keinen Vertreter einer Rasse, die von ihrer Optik her wenig zum Streicheln reizt, wie etwa einen mexikanischen Nackthund oder einen Pitbull. Da Hunderassen vom visuellen Erscheinungsbild her stark

¹⁵⁶ Schermer (2006), S. 89

¹⁵⁷ Zumkley-Münkel (1976), S. 25

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Sheffield (1961), S. 16

variieren, dürfte hier das gefällige Äußere als Hinweisreiz eine gewichtige Rolle spielen. Bandura betont: „Mit Sicherheit vermögen Modellierungsreize mehr als nur Informationen zu übermitteln. Sie können auch starke Emotionen und Wertungen im Gefolge haben, die sich sowohl beim Erwerb neuer Verhaltensmuster wie auch bei der Ausführung bereits bestehender bemerkbar machen.“¹⁶⁰ Der Anblick eines Retriever-Weibchens, das seine Welpen umsorgt, löst mithin – bei kognitiv beeinträchtigten ebenso wie bei gesunden Betrachtern – andere Emotionen aus als eine Zähne fletschende Bulldogge. Eine solche wäre zwar ebenfalls unter Darstellungen eines Hundes zu subsumieren, würde aber bei den meisten Betrachtern vermutlich eher einen Fluchtreflex als behagliche Gefühle wecken. Ein optisch ansprechendes, friedliches Tier und spielende oder schlafende Tierkinder wirken auch bei gesunden Betrachtern durch das von Konrad Lorenz 1943 erstmals beschriebene Kindchenschema¹⁶¹: Große Augen, ein großer Kopf und rundliche Züge wirken kindlich und appellieren damit an Schutzinstinkte von Erwachsenen. Angesprochen werden dabei „angeborene Reiz-Reaktions-Verbindungen“¹⁶² im Menschen, die nicht erworben (und somit auch kaum vergessbar) sind. Sie können deshalb sogar in besonderem Maße als Motiv in speziellen Filmen für Demenz-Erkrankte geeignet sein. Ähnlich interpretiert werden könnten in diesem Zusammenhang filmisch gezeigte Personen wie Kinder (Erinnerungen an die eigene Kindheit/ eigene Kinder). Worauf die Teilnehmenden im Praxisbeispiel eher reagieren, soll in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Modelllernen ist dem Theoriengeber zufolge die Identifikation mit dem Modell. Wie in der Kölner Studie von Lange (2006) zur Märchentherapie (siehe 2.3.3.) werden in Filmen explizite Identifikationsmöglichkeiten für die Zuschauer geschaffen, und zwar in herkömmlichen Produktionen wie auch in speziellen Angeboten für Demenz-Erkrankte. In den Filmen von „Ilses weite Welt“ fungieren vor allem Kinder als „Modelle“. Für einen Erklärungsversuch, weshalb ausgerechnet das Betrachten von Kindern anregend auf Demenzkranke wirken könnte, lässt sich noch einmal der Hinweis der Alzheimer Beratungsstelle der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart heranziehen: Erinnerungen an die eigene Jugend und Kindheit verbleiben am längsten im Gedächtnis von Betroffenen: „Der Kranke lebt in diesem Augenblick in seiner Erinnerungswelt und empfindet sich vielleicht als Kind oder Jugendlicher.“¹⁶³ Die Tatsache, dass Kinder als Darsteller das Interesse demenzkranker Zuschauer wecken, könnte als Hinweis auf eine Form des Modelllernens gewertet werden: Wer sich selbst als kindlich oder

¹⁶⁰ Bandura (1976), S. 50

¹⁶¹ Edelmann (1986), S. 48

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Schwarz (2010), Internetpublikation, Kapitel 4.2.

jugendlich begreift, sieht Kinder also als Gleichaltrige an. „Teilnehmende, die Ähnlichkeiten zwischen sich und dem Modell vermuteten, zeigten mehr Imitationsverhalten“, fasst Cordula Zumkley-Münkel die Ergebnisse von Untersuchungen vor allem aus den 1960er-Jahren zusammen¹⁶⁴. Zwar wandte sich Bandura (1969) durchaus auch gegen derartige Vereinfachungen. Aber er folgert „(...), daß nicht der Faktor der Ähnlichkeit als solcher, sondern die in der Vorgeschichte begründete Assoziation zwischen Ähnlichkeits-„cues“ und Bekräftigungskonsequenzen ausschlaggebend dafür ist, ob Ähnlichkeit zu einem diskriminatorischen Stimulus für generalisiertes Imitationsverhalten wird.“¹⁶⁵ Werden Sinneseindrücke wie das Streicheln eines Tieres oder das Essen süßer Früchte also womöglich mit positiven Gefühlen bei der Erinnerung an die eigene Kindheit assoziiert, könnte das Imitationsverhalten von demenzkranken Zuschauern auch im Sinne Albert Banduras somit durchaus befördert werden. Eine Schlüsselrolle kommt bei der Suche nach dem auslösenden Effekt also einmal mehr der Individualbiografie zu. Im Zuge der Weiterentwicklung seiner sozial-kognitiven Lerntheorie gelangte Bandura im Übrigen selbst zu dem Schluss, dass soziale Faktoren und die damit verbundenen Erfahrungen bei der kognitiven Entwicklung ebenso wie bei der Ausprägung von Motivationen eine maßgebliche Rolle spielen.¹⁶⁶

6. Zentrale Fragestellung

6.1. Das Bewegtbildmedium im Praxistest – Transportmittel auslösender Effekte?

In der Zeitschrift „American Psychologist“ legt Bandura (1974) die physiologischen Voraussetzungen für erfolgreiches Beobachtungslernen dar: „Die Fähigkeit zum Beobachtungslernen wird durch Unzulänglichkeiten der Teilfunktion beschränkt und durch deren Verbesserung erweitert.“ Unzulänglichkeiten in Teilfunktionen dürften bei Patienten mit der Diagnose Demenz durchaus erwartbar sein, sowohl in der Fähigkeit zur Beobachtung, als auch bei Gedächtnisleistungen sowie im Hinblick auf Prozesse motorischer Performanz. Defizite im Bereich der sprachlichen Modellierung (siehe 2.2.2.) müssen sogar als gegeben vorausgesetzt werden. Gleichwohl sollen im Sinne der Kompetenzzentriertheit (siehe 1.2.) im Folgenden nicht in erster Linie die Erschwernisse, sondern die kognitiven Leistungen der Teilnehmenden am Praxisbeispiel betrachtet werden.

¹⁶⁴ Burnstein et al. (1961), Rickard & Lattal (1967), Rosekranz (1967), Sapmsomj & Isko (1964), Stotland & Hillmer (1962), Stotland & Patchen (1961), in: Zumkley-Münkel (1976), S. 88

¹⁶⁵ Zumkley-Münkel (1976), S. 89

¹⁶⁶ Vgl. Bandura (1989), S. 12

Die Auswertung der Beobachtung erfolgt unterteilt nach allgemeinem Gruppenverhalten wie auch spezifischem Verhalten der einzelnen Teilnehmenden während der Darbietungssituation.

Der an zweiter Stelle gezeigte Film „Musik – gemeinsam singen“ forderte im wesentlichen Sangeskraft und das Erinnern der Texte. Die dargebotenen Bilder wurden eher beiläufig betrachtet, weitere Angebote wie Haptik-Sets wurden bei dieser Vorführung nicht angeboten. Deshalb wurde das spezifische Verhalten in dieser Beobachtungssituation nicht protokolliert, sondern vor allem vermerkt, ob und wie engagiert sich die Teilnehmenden am Singen beteiligten. Insgesamt waren während der Vorführung der drei Filme sechs Teilnehmende anwesend. Zusammengerechnet ergeben sich also bei zwei Filmen für jede Kategorie insgesamt zwölf Beobachtungssituationen. Zuweilen sind weniger als zwölf Ergebnisse vermerkt, etwa weil Teilnehmende nicht beobachtet werden konnten oder nicht mehr anwesend waren. Die Äußerungen der Teilnehmenden wurden in zwei Kategorien protokolliert: „verbale Repräsentationen“ sowie „Gespräche“. Als verbale Repräsentationen wurden Aussagen bezeichnet, die spontan und initiativ im Kontext der Filmbetrachtung getätigt wurden. Mit „Gespräche“ sind sämtliche Redebeiträge benannt, die sich als Dialoge zwischen Teilnehmenden oder zwischen Teilnehmenden und Begleitpersonen ergaben. Da sich beide Kategorien in realiter nicht strikt trennen ließen – oder zeitweise fließend in einander übergangen – wurde so gewissenhaft wie möglich protokolliert, ob eine Bemerkung initiativ oder auf Anregung hin erfolgte.

6.1.1. Beobachtungen

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
II.1	Verliert nach kurzer Zeit die Konzentration.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.10		trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
II.2	Zeigt deutliche Ablehnung gegen die Darbietung.	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.11		trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.3	Verbringt Zeit damit, anderen Vorgängen oder Zuschauern zuzusehen, schweift offensichtlich gedanklich ab.	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.12		trifft voll zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu

II.4	Nimmt Kontakt mit anderen Personen auf, die an der Darbietung teilnehmen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.13		trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft voll zu
II.5	Zeigt positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.14		trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.7	Ist in die Darbietung vertieft.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft voll zu
II.16		trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu

Tabelle 1

Die Teilnehmenden im Praxisbeispiel verfolgten überwiegend recht genau, was sich auf dem Bildschirm abspielte. Das Item „verliert nach kurzer Zeit die Konzentration“ wurde sechs Mal als „trifft nicht zu“ vermerkt, vier Mal als „teilweise“ und nur zwei Mal als voll zutreffend. Deutliche Ablehnung wurde bei zwölf registrierten Teilnahmen elf Mal als „nicht zutreffend“ vermerkt, nur in einem einzigen Fall wurde „teilweise“ Ablehnung deutlich: nämlich, als Frau S. ohne Angabe von Gründen ankündigte, die Veranstaltung verlassen zu wollen. Die Aussage erfolgte zu einem Zeitpunkt, als sich die beiden hauptsächlich aktivierenden Personen SR und MA gerade im Gespräch mit anderen Teilnehmenden befanden. Dieser Moment der schwindenden Ansprache könnte S. bereits bewogen haben, die Vorführung verlassen zu wollen – was wiederum als Hinweis darauf gewertet werden könnte, dass im Grunde die Gespräche die „Hauptattraktion“ der Veranstaltung darstellten und nicht die Filme. Ebenfalls könnten die Gespräche in diesem Zusammenhang als Motivationsverstärker interpretiert werden – obschon alle anderen Teilnehmenden in Momenten fehlender Ansprache nicht die Tendenz zum Verlassen der Veranstaltung zeigen. Auf den Überredungsversuch ihrer Freundin St. reagiert S. jedoch positiv. Der Hinweis, die Veranstaltung dauere noch „Fünf Minuten.“ gibt für sie den Ausschlag, zu bleiben. Offenbar eine Entscheidung ohne Reue: Sowohl die Veranstaltung als auch die freiwillige Anwesenheit von Frau S. dauerten am Ende noch erheblich länger als fünf Minuten. Die Langeweile der Teilnehmenden S. schien allerdings mit den zunehmenden Begleitgesprächen zu vergehen. Im Interview gab S. an, der Film habe Spaß gemacht und sei interessant gewesen. Die zwischenzeitliche Unlust wurde nicht mehr thematisiert.

Trotz der recht eindeutigen Ergebnisse im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit verbrachten einige Zuschauende Zeit damit, anderen Vorgängen oder Personen

zuzusehen und schweiften dabei ganz offensichtlich gedanklich ab. Das Verhalten der Teilnehmenden war diesbezüglich höchst ambivalent: Während fünf Mal „trifft voll zu“ notiert wurde, unter anderem bei Frau R., die ihren Blick überhaupt nicht auf den Bildschirm richtete, traf es drei Mal nur „teilweise zu“ und vier Mal überhaupt nicht: Vor allem Frau M. und Frau H. blickten nahezu unverwandt zum Fernseher, sowohl beim Hunde- wie auch beim Tierparkfilm. Das größte Interesse brachten die Zuschauenden dem Hundefilm entgegen, was einerseits auf die Reihenfolge der gezeigten Filme zurückzuführen sein mag – der Hundefilm wurde als erstes gezeigt und bei den späteren Darbietungen war möglicherweise die Konzentrationsfähigkeit bereits erschöpft. Dementgegen wurden jedoch bei den späteren Interviews in herausragendem Maße die zeitlich weiter zurückliegenden Bilder der Hunde erinnert und nur vereinzelt Motive aus dem Tierparkfilm. Der Aspekt der Jugendlichkeit – das Motiv der Hundewelpen – schien ebenfalls nachhaltigen Eindruck bei den Betrachtenden zu hinterlassen. Die Reihenfolge der gesehenen Filme und deren Motive scheint in diesem Fall also zweitrangig zu sein: Die hohen Aufmerksamkeitswerte wurden vielmehr von der Art des Motivs erzielt. Wies das Motiv zudem Merkmale des „Kindchen-Schemas“ auf (siehe 5.4.) auf, fielen die Erinnerungen noch einmal stärker aus: In den Interviews wurden vor allem „junge Hunde“ und „junge Tiere“ als Inhalte genannt.

Im Hinblick auf Aufmerksamkeitsprozesse im Sinne Banduras sind also gute Ergebnisse erzielt worden. Die Konzentration war zudem überdurchschnittlich auf den Film gerichtet, gedankliches Abschweifen machte sich erst im zweiten Teil der Vorführung, im Tierparkfilm, bemerkbar. Auf Ansprache reagierten alle Beteiligten zu jedem Zeitpunkt. Das Maß der Aufmerksamkeit – für den Film wie für die Gespräche – war zwar unterschiedlich ausgeprägt, dennoch ließen sich alle Teilnehmenden mit einer gezielten Ansprache auch zum Zusehen beziehungsweise zu Repräsentationen animieren. Während der Vorführung des Hundefilms hatte sich gezeigt, dass Teilnehmende ohne Ansprache keine verbale Repräsentation zeigen, sondern lediglich den Film verfolgten. Im Verlauf der Veranstaltung wechselten deshalb die Begleitpersonen häufiger ihre Sitzplätze, um mit jedem der sechs Teilnehmenden eingehender über das Gesehene sprechen zu können. Ausgerechnet Frau R., die ohnehin über die geringste Konzentrationsfähigkeit zu verfügen schien, geriet dabei offenbar unbeabsichtigt ins Hintertreffen, so dass ein Gespräch mit ihr erst stattfand, nachdem die offizielle Vorführung bereits beendet war. Sie war die einzige Teilnehmende, die den Filmen praktisch keinerlei Beachtung schenkte. Auch im Zuge der Interviews stellte sich heraus, dass es vor allem für Frau R. schwierig war, Fragen inhaltlich wie akustisch zu verstehen und Antworten zu geben. Mit 100 Jahren war sie allerdings auch die älteste aller Teilnehmenden.

6.1.2. Kognitive Repräsentation

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
III.1	Die kognitive Repräsentation des Gesehenen gelingt.	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.7		trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
III.4	Die TN können den Inhalt des Gesehenen beschreiben.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	-
III.10		trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	-

Tabelle 2

Die kognitive Repräsentation des Gesehenen stellte sich für die Teilnehmenden als außerordentliche Herausforderung dar. Nur ein Mal wurde für das Gelingen „trifft zu“ notiert: Die Versuchsperson Frau St. konnte im Fall des Hundefilms als einzige drei Variablen des Films repräsentieren: „Mama“, „Welpen“ und „kümmern“. Alle Motive benannte sie unter Schwierigkeiten: „...Welpen? Ja, Welpen!“ / „Och, die Mama!“ / „Ja, die kümmern sich.“ Die Variablen detaillierter zu beschreiben, fiel St. schwer. Auch bei der korrekten Terminologie neigte sie dazu, sich bei ihrer Nebensitzerin S. oder bei SR rückzuversichern: „Welpen?“ Im späteren Interview kann St. immer noch „Welpen“ und „Mama“ zum Gesehenen angeben. Darüber hinaus wurde zu „Die kognitive Repräsentation gelingt“ fünf Mal „trifft teilweise zu“ vermerkt, was bedeutet, dass die Teilnehmenden zwei Variablen repräsentierten, die sie weitgehend korrekt benennen konnten. Beim Tierparkfilm ließen sich die Teilnehmenden in höherem Maße animieren, was jedoch damit zusammenhängt, dass die Begleitpersonen SR, MA und PD während dieses Teils der Darbietung häufiger die Plätze wechselten, um Gespräche zu führen. Sechs Mal wurde notiert „trifft nicht zu“ – in diesen Fällen äußerten sich die jeweiligen Teilnehmenden überhaupt nicht zum Gesehenen – was stets bei jenen notiert wurde, die sich gerade nicht im Gespräch mit den Begleitpersonen befanden. Bei der Interpretation dieser Kategorie-Ergebnisse tritt deshalb ein Schwachpunkt des Beobachtungsleitfadens zutage: Als Kategorien festgelegt worden waren Repräsentationen während der Vorführung sowie eine Besprechung danach. Für deren Erfassung war die Kategorie „benötigt zusätzliche Anregung für eine anschließende Diskussion“ vorgesehen. Die Diskussion wurde aber in realiter bereits während der laufenden Vorfüh-

rung begonnen, und zwar jeweils mit den Einzelpersonen, so dass die vorliegenden Ergebnisse unbedingt erklärungsbedürftig sind: Insgesamt benötigten alle Teilnehmenden mehrmalige Anregung, um über das Gesehene zu sprechen. Allein Frau S. und Frau St. unterhielten sich auch ohne Anstoß von Dritten miteinander. Der Aufforderungs-, oder vielmehr Einladungscharakter dieser Äußerungen wurde allerdings offensichtlich von niemandem aus dem Kreis der Teilnehmenden als „Abfragesituation“ interpretiert, sondern vielmehr als Ermunterung und affirmatives Gesprächsangebot, was möglicherweise auf die Strategie der integrativen Validation zurückzuführen sein könne (siehe 3.2. sowie 6.1.3.) Die Qualität der Unterhaltungen wurde bei den Interviews mehrfach positiv hervorgehoben und dürfte in hohem Maße dazu beigetragen haben, dass sämtliche Befragte angaben, der Film habe Spaß oder sogar sehr viel Spaß gemacht – selbst Frau R., die während beider Filme keinen einzigen Blick auf den Bildschirm geworfen hatte, zeigte sich hinterher begeistert. Diese Diskrepanz zwischen Verhalten und Feedback dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnehmerin ihren offensichtlichen Gefallen an den Unterhaltungen auf die gesamte Veranstaltung übertrug. Vor allem die Kluft zwischen Worten und Taten hatte übrigens im Vorfeld der Beobachtung den Ausschlag gegeben, die Beobachtung zwar teilnehmend, aber für die Augen der Teilnehmenden eher „verdeckt“ durchzuführen. So sollte vermieden werden, dass die Teilnehmenden, die den Sinn der Beobachtung nicht kannten, die Beobachterin für ein Mitglied aus dem Kreis der Veranstaltenden hielten. Bei den Interview-Fragen „Hat der Film Spaß gemacht?“ und „Fanden Sie den Film interessant?“ hätte in diesem Fall womöglich die Gefahr bestanden, Gefälligkeitsantworten zu provozieren, die gegeben werden, um die Gefühle der Veranstaltenden nicht zu verletzen.

Im Hinblick auf kognitive Repräsentationen stellte sich während der Beobachtung eine protokollarische Schwierigkeit heraus: Bei der Betrachtung des „Musikfilms“ nämlich konnten zwar bei den Teilnehmenden nur wenige Aufmerksamkeitsprozesse (etwa Blicke auf den Bildschirm) festgestellt werden. Dennoch ergaben sich Hinweise auf erhebliche Gedächtnisprozesse: Die meisten Teilnehmenden sangen nämlich ohne Textvorlage ausgesprochen textsicher mit. Unsicherheiten, „Aussetzer“ oder Fehlpassagen dürften zwar zweifelsohne vorhanden gewesen sein. Doch konnten sie von einer einzelnen Beobachterperson kaum parallel und dezidiert wahrgenommen und protokolliert werden. Protokollarisch ließ sich festhalten: Die Bereitschaft zur Beteiligung am gemeinschaftlichen Singen war bei allen sechs Teilnehmenden vorhanden. Der Anblick der gezeigten Sänger und Musiker vermochte jedoch ebenso wenig zu fesseln wie die Bilder ihrer Instrumente. Obschon erwartbar wäre, dass sich unter sechs zuschauenden Personen wenigstens eine befinden könnte, die in jungen Jahren ein Musikinstrument gespielt oder im Chor gesungen

hat, ging niemand aus dem Kreis der Teilnehmenden näher auf die Inhalte des Musikfilms ein. Zwar überwog im Zuge der Beobachtung der Eindruck, dass die meisten Beteiligten das Singen als unterhaltsam empfanden. Doch auch während der späteren Interviews erwähnte keine der fünf befragten Damen noch einmal das Gesangserlebnis. Obschon also – durch das Mitsingen selbst für Außenstehende deutlich wahrnehmbar – Erinnerungsprozesse vollzogen wurden, schienen diese bei den Betreffenden weniger nachhaltigen Eindruck zu hinterlassen als die gesehenen Bilder.

6.1.3. Verbale Repräsentation

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
III.3	Die Variablen werden verbal repräsentiert.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
III.9		trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
III.5	Die TN benötigen zusätzliche Anregung zum Gespräch.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu
III.11		trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu

Tabelle 3

Bei der Untersuchung der Ergebnisse aus dieser Kategorie stellte sich dasselbe Problem dar wie bei der vorgenannten: Das im Film Gesehene konnte auf Nachfrage sehr wohl teilweise benannt und auch beschrieben werden. Allerdings konnten die drei Begleitpersonen aus zeitlichen wie organisatorischen Gründen nicht bei beiden Filmen mit allen sechs Teilnehmenden eine gleichwertige Unterhaltung in Gang setzen, so dass streng genommen in der Kategorie „verbale Repräsentation“ mehrfach das Item „trifft nicht zu“ hätte protokolliert werden müssen, obschon Verbalisierungen sehr wohl stattfanden – wenn auch zu einem anderen Zeitpunkt. Um die Unschärfe des Beobachtungsleitfadens zu interpolieren, wurde als verbale Repräsentation jede zeitnahe und inhaltlich Bezug nehmende Äußerung verzeichnet, die zu einem Filmmotiv wahrnehmbar war. Insgesamt wurde zur Kategorie „Die Variablen werden verbal repräsentiert“ dementsprechend fünf Mal „trifft voll zu“ vermerkt, ein Mal „trifft zu“ und sechs Mal „trifft teilweise zu“. Insgesamt gab es also keine Teilnehmenden, die auf die Gesprächsangebote nicht eingingen. Fünf Mal reagierten Teilnehmende jeweils auf Ansprache auf sämtliche der gezeigten Bildva-

riablen. Wie sich im Rahmen der Interviews herausstellte, wurden allein die Bildmotive bewusst wahrgenommen. Bei der Frage, was am Film interessant war, was gesehen oder erinnert wurde oder was für die Betreffenden Bezüge zu Vergangenheit oder Gegenwart herstellte, wurde nicht ein einziges Mal die klassische Musik erwähnt, die die Filme untermalt. Stattdessen wurden fast immer die Tiere genannt, vor allem die (jungen) Hunde. Die Bilder von Hunden erzeugten die meisten Repräsentationen, sie riefen am ehesten sichtbare positive Emotionen hervor und wurden am häufigsten erinnert. Auch das Hängebauchschwein wurde verbal repräsentiert und war Frau M. auch später während des Interviews noch rememberlich. Herr B. war der einzige, der verbal auf zwei Variablen reagierte: „Hund“ und „schlecken“. Herr B. mochte nicht in hohem Maße auf das Gesprächsangebot von SR eingehen. Er verhielt sich zwar eher neutral als ablehnend, antwortete jedoch einigermaßen einsilbig. Bei der Präsentation der Schaukarten mit den Hunderassen konnte Herr B. mit vergleichsweise fundiertem Wissen aufwarten und drei der abgebildeten Rassen nach kurzem Überlegen benennen. Frau R. und Frau H. erwiesen sich auch in der Kategorie „verbale Repräsentation“ zunächst als die am wenigsten Auskunftsfreudigen. Im Falle von Frau R. musste dieser Eindruck von der Beobachterin während des Interviews revidiert werden – im Zuge des Interviews erzählte Frau R. sogar ausführlich von vergangenen Zeiten und konnte deutlich darlegen, welche persönliche Vorgeschichte ihrem hohen Interesse an Tieren innewohnt.

Eine gewichtige Rolle dürfte bei den Begleitgesprächen die Strategie der integrativen Validation gespielt haben, also das Eingehen auf die subjektive Gedankenwelt der Demenz-Erkrankten. So reagierte beispielsweise die MA bei einer scherzhaften Bemerkung der Frau R. „Oje, das Reh hat gepupst“ nicht mit der Zurechtweisung, dass Frau R. nur ein Plüschtier in Händen hielt, sondern mit einem Lachen und der Erwiderung „Oja, ich riechs, hihi.“ Die Äußerung „Oje, das Reh hat gepupst“ könnte zudem als Sonderform sprachlicher Modellierung interpretiert werden, weil in diesem Fall die Sprecherin ein gesehenes Motiv aufgriff und eine dazu passende fiktive Aktion ersann. Insgesamt ließ die Beobachtung der Teilnehmenden während der Veranstaltung den Schluss zu, dass sie Freude an den Unterhaltungen empfanden: Insgesamt gingen alle Teilnehmenden auf die Gesprächsangebote ein, mal in größerem, mal in geringerem Umfang. Die meisten ließen sich recht problemlos zu einem kleinen Diskurs über das Gesehene animieren, wenngleich die einzelnen Dialog-Sequenzen häufig kurz und teilweise unzusammenhängend waren. Zumeist musste der Gesprächsfaden oft neu aufgenommen werden, was die Betreffenden aber augenscheinlich nicht als unangenehm oder aufdringlich empfanden. Im Gegenteil waren es zumeist die Befragten, die freundlich lächelnd auf eine Kontaktabahnung reagierten, selbst wenn sie zunächst

den Sinn etwa von Fragen oder Bemerkungen nicht zu erschließen vermochten oder zumindest keine erwartbare Reaktion zeigten. Die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden war es zudem, die den Eindruck vermittelte, dass sie bei der Veranstaltung in erster Linie die persönliche Zuwendung schätzten: Auf jede Ansprache hin nahmen die Befragten Blickkontakt auf und wandten sich den Fragestellenden zu, meist in Verbindung mit einem Lächeln. Für die Erfassung der Körpersprache der Teilnehmenden war jedoch im Beobachtungsleitfaden keine Kategorie veranschlagt worden. Die Filme schienen gewissermaßen eine nachrangige Attraktion darzustellen – zwar eine Attraktion, aber eine, die weniger Aufmerksamkeit erregte als die persönlichen Gespräche über Sinneseindrücke und Gedanken der Teilnehmenden.

6.1.4. Motorische Repräsentation

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
III.2	Die Variablen werden durch Aktionen repräsentiert.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.8		trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.15	Betrachtet angebotene Haptik-Sets genauer.	trifft zu	trifft zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu

Tabelle 4

Im Falle der Aktionen kann exakter differenziert werden: In der Kategorie „Die Variablen werden durch Aktionen repräsentiert“ wurde im Protokoll zwölf Mal das Item „trifft nicht zu“ vermerkt. Ohne explizite Aufforderung zeigten die sechs Teilnehmenden keinerlei Tendenzen zu motorischen Reproduktionsprozessen. Die dargebotenen Haptik-Sets hingegen wurden in drei von insgesamt sechs Fällen (wurden erst im Laufe des Tierparkfilms angeboten) eingehend begutachtet. In einem Fall war es die ohnehin meist recht zurückhaltende Frau H., die für die Stoffrolle („Twiddle Muff“) im Zusammenhang mit dem Hundefilme keine rechte Begeisterung aufbringen konnte. Ihr Verhalten mag aber auch in der Tatsache begründet sein, dass Frau S. und Frau St. zuvor intensiv mit der Stoffrolle befasst waren und mit ihrer haptischen Erkundung viel Zeit in Anspruch nahmen. Die ausgesprochene Hemmung der nachfolgenden Frau H. könnte auch aus ihrer Sorge entsprungen sein, andere Teilnehmende hätten nicht mehr ausreichend Gelegenheit zum Kennenlernen der Fühlprodukte, wenn sie selbst sich nun ähnlich ausgiebig damit beschäftigen würde. Den zweiten Fall von eher reserviertem Verhalten zeigte Herr B. im Falle des Tierparkfilms. Sowohl Herr B. wie auch Frau H. gehörten während der Vorführungen wie

auch während der Gespräche zu den Teilnehmenden, die auf die Beobachterin subjektiv am distanziertesten wirkten. Die dargebotenen Filme verfolgten zwar beide aufmerksam. Während Frau H. jedoch auch noch am nachfolgenden „Rahmenprogramm“ mit weiteren Gesprächen, Schaukarten und Haptik-Sets teilnahm, verabschiedete sich Herr B. als einziger der Teilnehmenden verhältnismäßig bald und abrupt nach dem Ende der Vorführung. Seine Aufmerksamkeit hatten allein die Schaukarten mit den verschiedenen Hunderassen noch eine kurze Weile erregen können. Der Twiddle Muff weckte bei ihm hingegen wenig Interesse: Er warf zwar einen Blick darauf, schenkte ihm aber darüber hinaus trotz aufmunternder Worte der Begleitpersonen keine weitere Beachtung.

Ganz im Gegensatz zu diesen beiden Fällen wurde auch zwei Mal in Bezug auf eine eingehende Beschäftigung mit den Haptik-Sets „trifft voll zu“ protokolliert: Frau S. und Frau St. setzten sich, wie erwähnt, intensiv mit dem Twiddle Muff auseinander. Im Zuge des Hundefilms musterten sie das angebotene Produkt ausgiebig, befühlten die Applikationen und verbalisierten ausgesprochen angeregt ihre Sinneseindrücke. Im Zusammenhang mit dem Tierparkfilm ließ auch ihre Neugierde ein wenig nach, sie betrachteten und betasteten jedoch die angebotenen Dinge auch in diesem Fall aufmerksam. Insgesamt fünf Mal wurde für diese Art der Befassung das Item „trifft zu“ vermerkt. Das Ergebnis „trifft teilweise zu“ wurde drei Mal notiert. So ließ sich Frau H. schließlich im Nachgang des Tierparkfilms doch noch kurzzeitig zum Ergreifen eines Plüsch-Rehs animieren. Als bemerkenswert einzustufen sind in diesem Zusammenhang übrigens die höchst verschiedenartigen Reaktionen auf die Zusatzprodukte. Während Herr B. etwa ausschließlich auf die Schaukarten mit Hunden positiv und auf die Fühlprodukte eher neutral bis ablehnend reagierte, fühlten sich die beiden Freundinnen Frau S. und Frau St. deutlich angeregt, über die Twiddle Muffs ein Gespräch zu beginnen. Frau R. hingegen, die intensive Ansprache für ihre Repräsentationen benötigte, reagierte nach anfänglichem minutenlangem Zögern ausgesprochen positiv auf das Plüsch-Reh. „Wo wohnt das denn?“ fragte sie etwa und scherzte im Gespräch mit der MA auf die Frage „Was macht das Reh denn gerade?“ – „Oje, das Reh hat gepupst. Jetzt stinkt es aber“, was sie sogar durch eine wedelnde Handbewegung vor ihrer Nase untermalte. Domnick (1994) resümierte nach seiner Befragung, dass bei Demenz-Erkrankten zwar im Verlauf der Krankheit kommunikationsrelevante Größen wie das semantische Lexikon oder die Grammatik merklich beeinträchtigt würden.¹⁶⁷ Im Gegenzug seien jedoch nur erstaunlich geringe Einbußen bei den kommunikativen

¹⁶⁷ Domnick (1994), S. 39

Fähigkeiten festzustellen.¹⁶⁸ Diese Beobachtung können mit den Erfahrungen aus dem vorliegenden Praxisbeispiel bestätigt werden: So gelang beispielsweise nicht nur Frau R. ein kleiner Spaß mit den Begleitpersonen, auch Frau St. vermochte erfolgreich, ihrer Freundin das Vorhaben auszureden, die Veranstaltung vorzeitig zu verlassen. Frau M. wiederum erheiterte während des Interviews sichtlich die Frage, an welches Motiv sie sich spontan erinnern könne. Antwort: „die Sau, hihi.“

6.1.5. Verknüpfung der Beobachtungen

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
II.9	Bringt eigene Assoziationen/ Erfahrungen ein.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu
II.18		trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.6	Die TN können das Gesehene auf Anregung hin mit eigenen Erlebnissen/ Erinnerungen in Zusammenhang bringen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	-
III.12		trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	-

Tabelle 5

In zehn von zwölf Fällen konnten die Teilnehmenden den Inhalt des Gesehenen beschreiben. Herr B. wurde während des Hundefilms nicht explizit zu einem Gespräch aufgefordert, so dass keine entsprechenden Äußerungen verzeichnet werden konnten. Während des Tierparkfilms versuchte SR, ihn zu einer Beschäftigung mit dem Twiddle Muff zu animieren, was jedoch fehlschlug. Während dieser Gelegenheiten konnten keine kognitiven Repräsentationen verzeichnet werden. Für ein Interview stand Herr B. nicht mehr zur Verfügung. Deshalb wäre es prinzipiell denkbar, dass er in der Lage gewesen wäre, den Inhalt wiederzugeben, es eventuell sogar getan hat, aber seine Äußerungen nicht verzeichnet wurden. Da Herr B. allerdings während der gesamten Veranstaltung recht zurückhaltend auftrat und alle Teilnehmenden für verbale Repräsentationen Ermunterung benötigten, ist eher nicht davon auszugehen, dass an dieser Stelle protokollarische Versäumnisse zu beklagen sind. Das Ergebnis „trifft teilweise zu“ kodiert in den zehn anderen Fällen, dass die übrigen fünf Teilnehmerinnen jeweils in der Lage waren, eine einzelne Variable zu erinnern. In sieben von zehn Fällen wurden „Hunde“ genannt (auch: „junge Hunde“), eine der Teilnehmenden sagte „junge Tiere“, eine sagte „Tiere“ und zusätzlich, „die Sau, hihi“. In zehn von zehn Fällen waren also Tiere erinnerlich, wohingegen nicht ein Mal die kleinen Mädchen erwähnt wurden – was in

¹⁶⁸ Ebd., S. 106

Anbetracht von deren Rolle als Protagonistinnen durchaus erwartbar gewesen wäre. Auch der prominente Liedermacher Rolf Zuckowski blieb niemanden im Gedächtnis haften. Ebenso wenig hatten sich Teilnehmende die gezeigten Früchte, das Picknick, die Wiese oder den Pausenfüller, Wolken am Himmel, eingeprägt. Sämtliche Antworten bezogen sich zudem auf bildliche Darstellungen; offenbar hatte sich niemand bewusst die Musik gemerkt. Diese Beobachtung korrespondiert mit der Tatsache, dass die Fähigkeiten zu sprachlicher Kodierung bei Demenz-Erkrankten stark eingeschränkt sind. Allein bildliche Darstellungen, also optische Reize, erzeugten Reaktionen, und bei der anschließenden Befragung wurden ausschließlich Hinweise auf symbolische Modellierung gegeben: Streichelbewegungen, Tierbilder und die Verknüpfung von Erinnerungen an eigene Haustiere.

Wie bereits erwähnt, benötigten alle Teilnehmenden hingegen zusätzliche Anregung zu begleitenden Gesprächen, also sprachlicher Kodierung: „trifft voll zu“ wurde sechs Mal notiert, was bedeutet, dass für die Betreffenden insgesamt umfassende, also wiederholte und dezidierte Anstöße von außen erforderlich waren, um sich auf einen Dialog einzulassen. Die Begleitpersonen stellten zu diesem Zweck Fragen, die sich inhaltlich auf die Filmmotive bezogen: „Mögen Sie Hunde?“ – „Wissen Sie, was das für ein Hund ist? Die Rasse?“ oder „Haben Sie früher auch einen Hund gehabt?“ Als nützlich erwiesen sich dabei eher offen formulierte Fragen, also Fragen, die zwar mit ja oder nein zu beantworten waren, aber zu weiteren Angaben einluden. In diesem Fall neigten die Befragten eher dazu, Auskünfte zu geben, die wiederum als Anknüpfungspunkt für eine neue Frage herangezogen werden konnten: „Haben Sie früher auch einen Hund gehabt?“ – „Nein, wir hatten keinen Hund ... hatten wir keine Zeit für ... Geht hätte ich gerne einen ... so einen.“ – „Haben Sie viel gearbeitet früher?“ ... Erwartungsgemäß waren bei den zurückhaltend und eher gehemmt wirkenden Teilnehmenden Frau R., Frau H. und Herrn B. umfassende Anreize nötig, damit sie Informationen über sich, ihre Sinneseindrücke oder Gefühlszustände preisgaben. Frau R. etwa zögerte vergleichsweise lang (über zwei Minuten) und deutlich sichtbar, ehe sie mit MA auf einen Dialog und ein zunächst gemeinsames Befühlen des Plüsch-Rehs einging. Nachdem jedoch die Unterhaltung einmal in Gang gebracht war, schien es Frau R. nicht weiter schwer zu fallen, eigene Assoziationen und Eindrücke einzustreuen.

Vier Mal wurde vermerkt „trifft teilweise zu“, womit die Beobachtung kodiert wurde, dass die Teilnehmenden ein Mal Anregung zum Gespräch brauchten. Dies war der Fall bei Frau S. und Frau St. In ihrem Fall stellte es für die Begleitpersonen keine besondere Herausforderung dar, sie zum Erzählen zu bewegen. Beide unterhielten sich sichtlich gerne und häufig, initiierten auch selbst kommunikative Kontakte

(wenngleich nur zueinander oder zu den Begleitpersonen) und waren merklich die Agilsten unter den Teilnehmenden. Frau M., die die Filme höchst konzentriert verfolgt hatte, nahm die Einladung zum Gespräch von den Begleitpersonen dankbar an, gab aber nicht derart erschöpfend Auskunft wie ihre Nebensitzerin Frau R. Die Beobachtung ihres Verhaltens ergab deshalb in der Kategorie „benötigt Anregung zum Gespräch“ zwei Mal das Item „trifft zu“, weil sie zwar Ermunterung benötigte, sich jedoch sehr bereitwillig darauf einließ und in der Lage war, auch selbst den Gesprächsfaden weiterzuspinnen. Signifikant ist das Ergebnis der Beobachtung im Hinblick auf die Kategorie „Die Teilnehmenden können das Gesehene auf Anregung hin mit eigenen Erlebnissen/ Erinnerungen in Zusammenhang bringen“. Obschon alle Befragten Anregungen benötigten, konnten in zehn von zwölf Fällen eigene Erinnerungen und/oder Assoziationen benannt werden. Die restlichen zwei Fälle entfallen auf Herrn B., dessen Fähigkeit zur Verknüpfung nicht hinlänglich beobachtet und protokolliert werden konnte. Deshalb bedeuten diese zwei Fälle kein Misslingen von Verknüpfung. Vielmehr muss die Frage nach Vermögen oder Unvermögen schlicht offen bleiben.

6.2. Diskussion der Ergebnisse

Inwiefern lassen sich die vorliegenden Resultate nun im Hinblick auf die zugrundeliegende Theorie des sozial-kognitiven Lernens interpretieren? Und: Welche Rückschlüsse lassen sich daraus für die Gestaltung eines adäquaten didaktischen Designs ziehen?

Bei der Protokollierung der einzelnen Repräsentationsformen ergaben sich gewisse Formschwierigkeiten. Die ergänzenden Ausführungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind für das Verständnis der Situation deshalb unerlässlich. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten: Alle Teilnehmenden im Praxisbeispiel zeigten sich der Filmvorführung gegenüber aufgeschlossen. Ablehnung brachte niemand zum Ausdruck. Unlust kam deutlich wahrnehmbar lediglich bei einer Teilnehmerin und nur vorübergehend auf. Die Fähigkeit zu kontinuierlichen Aufmerksamkeitsprozessen im Sinne von Banduras Modellbeobachtungen war bei den Teilnehmenden sehr unterschiedlich ausgeprägt. Bis auf eine blickte jede der Personen über einen mehr oder weniger langen Zeitraum auf den Bildschirm und schien sich gedanklich mit dem dargestellten Geschehen zu befassen. Vor allem bei den verbalen Repräsentationen waren explizite Nachfragen nötig. Auf Anregung hin waren jedoch alle Angesprochenen willens und in der Lage, zu beschreiben, was sie sehen. Es gab keinen Fall, in dem auf Gesprächsangebote nicht eingegangen worden wäre. Von Interesse waren für die Zuschauenden ausschließlich bildliche Darstellungen, vor allem von

Tieren, insbesondere Hunden. Jene wurden später auch am intensivsten erinnert – ein Ergebnis, das als Hinweis auf die sprachliche Beeinträchtigung der Befragten und eine Tendenz vor allem zur symbolischen Modellierung aufgefasst werden kann. Besonders nachhaltig zu wirken schienen Motive, die die typischen Merkmale des Kindchen-Schemas aufwiesen: Die gesehene Jungtiere (Hunde, Enten) wurden am intensivsten erinnert. Angeborene Reiz-Reaktions-Ketten wie das Kindchen-Schema zeitigen also möglicherweise noch intensivere Effekte als etwa biografische Ankerpunkte und damit im Laufe des Lebens erlernte Verknüpfungen.

Beim Verbalisieren zeigten sich rasch erhebliche Unterschiede in Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten der Demenzpatienten: Einige redeten gern und viel, andere traten eher reserviert auf. Die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden vermittelte jedoch den Eindruck, dass sie an den Gesprächen großen Gefallen fanden. Motorische Reproduktionsprozesse zeigten die Teilnehmenden zwar, waren dabei jedoch zu keinem Zeitpunkt initiativ. Die Haptik-Sets hingegen wurden von den Begleitpersonen offensiv dargeboten, den Teilnehmenden in den Schoß oder in die Hände gelegt, verbunden mit aufmunternden Worten, die Gegenstände näher zu erkunden. In Folge dessen wurden die Fühlprodukte zumeist interessiert begutachtet, betastet und von einigen Teilnehmenden auch verbalisiert. Auch was die von Bandura beschriebene Performanz anbelangt, zeigte sich also, dass die einzelnen Abschnitte des Modelllernens stets eine enge Begleitung und Initiierung durch Außenstehende verlangten. Signifikant ist das Ergebnis der Beobachtung im Hinblick auf die Kategorie „Die Teilnehmenden können das Gesehene auf Anregung hin mit eigenen Erlebnissen/ Erinnerungen in Zusammenhang bringen“: Gedankliche Verknüpfungen des Gesehenen gelangen in allen protokollierten Fällen, wenn auch unter einigen Mühen. Der Zugriff auf langfristig gespeicherte Erinnerungen schien dabei wie erwartet erheblich leichter zu gelingen als das Abrufen frischer Informationen. So war Frau St. etwa fähig, während des noch laufenden Hundefilms den Namen eines eigenen Hundes aus früheren Zeiten zu nennen. Andererseits war sie nicht in der Lage, nur rund eine Stunde später im Interview wiederzugeben, welche Inhalte sie im Film gesehen hatte. Einzig das Wort „Hund“ konnte sie hierzu anführen. Auslösende inhaltliche Motive waren dementsprechend auch nicht die menschlichen Protagonisten, sondern die tierischen. Obschon Bandura die notwendige Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter betont, wurden die stärksten Reaktionen nicht von Szenen mit Menschen (Kindern) und deren Handlungen hervorgerufen, sondern von der Präsentation der Hundewelpen. Das lässt zwei Schlüsse zu: Erstens konnte im Fall des menschlichen Nachwuchses das Kindchen-Schema keine nennenswerten Effekte hervorrufen und stellt damit womöglich doch keinen stärkeren Anreiz dar als biografische Ankerpunkte. Und zweitens spielte offenbar zu-

mindest bei den Personen im Praxisbeispiel nicht die von Bandura postulierte Ähnlichkeit mit dem Modell die Hauptrolle (in diesem Fall hätten die Zuschauenden auf die gezeigten Erwachsenen oder die Kinder und deren Handlungen am deutlichsten reagieren müssen) sondern eben doch jene bereits unter 2.3.1. bis 2.3.2. angesprochenen inhaltlichen und optischen Ankerpunkte, deren Ausprägung und Effekt jeweils in der Lebensgeschichte der einzelnen Zuschauenden begründet liegt. So reagierten beispielsweise Frau S. und Herr B. besonders auf Bilder erwachsener Hunde; beide gaben an, in früheren Zeiten selbst Hunde besessen zu haben. Frau R. erinnerte sich im Interview an „Hunde“ und „Tiere“ und holte umgehend eigeninitiativ zu einer Schilderung ihrer früheren Lebensumstände aus, in denen sie sich unter anderem ehrenamtlich in einem Tierschutzverein engagierte. Zudem konnte sie weitere präzise Situationen aus der Vergangenheit schildern, in denen sie Augenzeugin von Tierquälerei geworden sei und aktiv interveniert habe: „Da habe ich immer was gesagt“. Derartige Charakteristika in der eigenen Biografie schienen mithin die intensivsten Aktivierungs-Effekte zu erzielen, sowohl im Hinblick auf Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse wie auch auf die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen. Weitere Filme, die sich thematisch speziellen Handlungserfahrungen von Demenz-Erkrankten widmen, wie etwa Hausarbeit oder Handwerkstätigkeiten, seien in Planung, erklärte die Produzentin. Ein Phänomen, das zweifellos einer genaueren Überprüfung bedürfte, ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich ausgerechnet der einzige anwesende Mann unter den Teilnehmenden als erster von der Veranstaltung verabschiedete. Ob sein mangelndes Interesse sich womöglich durch die Vorführung von eher auf Männer ausgerichteten Tätigkeiten (oder die Anwesenheit einer männlichen Begleitperson) hätte steigern lassen, muss als Frage offen bleiben. Ihn konnten zumindest offenbar weder die im Film gezeigten Mütter mit ihren kleinen Mädchen, noch das Singen oder die dargebotenen Plüschtiere begeistern.

Hier tut sich im Hinblick auf die Passgenauigkeit von Banduras Theorie zur Beschreibung der Medienexploration im Praxisbeispiel im Übrigen eine weitere Schwachstelle auf: Denn insgesamt konnten zwei auslösende Reiz-Arten festgestellt werden: Erstens allgemeine, angeborene Reiz-Reaktions-Verbindungen wie das Kindchen-Schema (Hunde-Welpen). Auf diese Motive reagierten alle Teilnehmenden, und alle im Interview Befragten erinnerten sich daran. Zweitens spezielle Motive, deren Bedeutung allein durch Ankerpunkte in der individuellen Biografie der Zuschauenden zum Tragen kommt. Beide Arten von Auslösern schöpfen ihre appellative Kraft aus Gefühlen, etwa der Freude beim Anblick eines vertrauten Haustiers oder der Wut beim Beobachten von Tierquälerei. Diese Empfindungen aber sind in der Theorie Banduras gar nicht als maßgeblich vorgesehen: „In den sozialen Lern-

theorien und den kognitiven Theorien werden Emotionen nur als Nebenprodukt von Gedanken und Verhalten gesehen oder einfach mit anderen Arten von Gedanken zusammengefasst, statt dass ihnen eine eigene eigenständige Bedeutung zugewiesen wird.“¹⁶⁹ Eine Schnittstelle zwischen auslösendem Reiz und erzielter Reaktion dürfte die Gefühlswelt jedoch mit ziemlicher Sicherheit darstellen.

Als auslösende Effekte können darüber hinaus im Rahmen der Darbietungssituation auch die Gespräche an sich gelten: Wenn Teilnehmende zu Rückmeldungen ermuntert wurden, gingen sie zumeist auch gerne darauf ein, auch und vor allem, wenn sie wahrnahmen, dass Umsitzende bereits in Gespräche verwickelt waren. Die entstehenden Dialoge wurden oft eher episodisch und mit Unterbrechungen geführt. Dessen ungeachtet gewann die Beobachterin den Eindruck, dass sich die Demenz-Erkrankten nach dem Überwinden einiger Hemmungen gerne und aktiv an den Unterhaltungen beteiligten. Die Interviewergebnisse sprechen durchaus für diese Art der Interpretation, weil alle Befragten angaben, der Film habe „Spaß“ oder „sehr viel Spaß“ gemacht. Dies mag einerseits auf den begleitenden Gedankenaustausch zurückzuführen sein. Ein wichtiger Grund für den hohen „Spaßfaktor“ dürfte jedoch auch die Tatsache darstellen, dass niemand unter den befragten Teilnehmenden fand, das Gesehene sei schwierig zu verstehen gewesen. Durch die gerontopsychologische Strategie der integrativen Validation sollten zudem herkömmliche Streitpunkte über Wahrnehmung oder Realität ausgeklammert werden. Damit ist ein Hauptanliegen der Produktionen erfüllt: ein niedrighwelliges Medienangebot zu formulieren, das das Interesse von demenzkranken Zuschauern weckt, diese aber nicht durch konventionelle filmische Darstellungsmittel wie Sprache, häufige Schnitte oder komplexe Handlungsstränge überfordert oder durch permanente Verweise auf die Divergenzen zwischen ihrer Wahrnehmung und der Realität frustriert. Der Ausdruck „Medienangebot“ ist übrigens im Grunde nur zur Hälfte zutreffend: Bei den Medien im Praxisbeispiel handelt es sich um ein komplexes, interaktives Beschäftigungskonzept, das sich aus einer Kombination von Filmen, Fühlprodukten und Begleitgesprächen zusammensetzt. Insgesamt können die Beobachtungsergebnisse als Indiz gewertet werden, dass die Betroffenen im Wesentlichen von jenem für dieses Angebot charakteristischen Zusammenspiel aus „öffentlicher“ Filmvorführung und individual-kommunikativer „Nachbereitung“ profitieren konnten. Der Eindruck überwog, dass das Medienangebot vor allem durch die begleitenden Gespräche einen Mehrwert im Sinne von sozial-kognitiver Aktivierung besitzt. Zudem sahen die Teilnehmenden in der Veranstaltung einen hohen subjektiven Unterhaltungswert. Es bleibt jedoch zu vermuten, dass auch die reine Filmvor-

¹⁶⁹ Zimbardo (2004), S. 632

führung ohne jede persönliche Ansprache für Demenz-Erkrankte einen vergleichsweise gedeihlichen Zeitvertreib ohne negative Auswirkungen darstellen würde.

Welche Schlüsse können also im Hinblick auf ein didaktisches Design gezogen werden? Zugrunde liege einem solchen Kerres zufolge wie erwähnt stets ein Bildungsanliegen: Die Einführung innovativer Medien sei dabei allein noch nicht die Lösung; vielmehr müssten die Rahmenbedingungen analysiert werden, um ein Medium zu entwickeln, das passende Lern- und Entwicklungschancen schafft.¹⁷⁰

Die Voraussetzungen wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt. Die didaktische Antwort auf diese Herausforderungen muss für Bewegtbildmedien offenbar ähnlich lauten, wie für die Märchenarbeit (siehe 2.3.2.): In den dargestellten Figuren sollten die Teilnehmenden Aspekte ihrer Persönlichkeit und Lebensgeschichte wiederfinden, aber auch Fähigkeiten und Ressourcen erkennen und in Folge aktiv nutzen. Bei der Veranstaltung zum Praxisbeispiel erkannten gleich mehrfach Teilnehmende persönliche Bezüge durch Tierdarstellungen. Sie berichteten von Haustieren, die sie besessen hatten oder von ausgeübten Aktivitäten, die sich auf Tiere bezogen. Fähigkeiten und Ressourcen wurden mit den Medien im Praxisbeispiel vor allem im Bereich der Gedächtnisprozesse angesprochen: Komplette Liedtexte, darunter teilweise anspruchsvolle Lyrik, wurde von einigen Teilnehmenden nahezu lückenlos erinnert. Auch weit zurückliegende Erinnerungen wie etwa die Rasse eines früheren Haushundes, konnten Befragte im Gespräch abrufen. Die aktive Nutzung der Fühlprodukte benötigte zwar Anregung, dennoch ließen sich die meisten Teilnehmenden recht bereitwillig darauf ein und konnten somit taktiler Stimulation erfahren. Unerlässlich seien für Märchenarbeit die Begleitung geschultes Personal mit großem Einfühlungsvermögen und Fähigkeit zur Empathie¹⁷¹ - was sich auf die Begleitpersonen während der Medienpräsentation im Praxisbeispiel übertragen ließ: Diese müssen intensive Gespräche führen und dabei auf eine wertschätzende Gesprächsstrategien zurückgreifen können. In diesen Eckpunkten finden sich die unter 2.2.2. erwähnten, von Baacke (2007)¹⁷² für die Medienpädagogik postulierten sozialpädagogischen Überlegungen, die den Betroffenen die Wahrnehmung kultureller Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, persönlicher Chancen sowie sozialer Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten eröffnen – weshalb die Frage nach derartigen Aktivierungsmöglichkeiten berechtigterweise als medienpädagogische Herausforderung zu betrachten ist.

Kerres geht von den „Potenzialen digitaler Medien“ aus – und wie diese für Bildungszwecke eingelöst werden können. Eingelöst werde nämlich nicht das zugrun-

¹⁷⁰ Vgl. Kerres (2011), S. 259

¹⁷¹ Hörmann (2003), S. 24/25

¹⁷² Baacke (2007), S. 5

deliegende Bildungsanliegen: „Die didaktische Qualität oder Wertigkeit eines Mediums lässt sich nicht an Merkmalen des Mediums selbst (...) feststellen, sondern nur in dem kommunikativen Zusammenhang, in dem das Medium Einsatz finden soll.“¹⁷³ Der kommunikative Zusammenhang ist dabei im Hinblick auf Demenz-Erkrankte stets ein besonderer: Die Zielgruppe ist sprachlich wie kognitiv massiven Handicaps unterworfen, die es bei der Konzeption entsprechender Medienangebot zu berücksichtigen gilt. Auf medialer Ebene sind adäquate Motive und eine reduzierte Komplexität auf sprachlicher und bildlicher Ebene nötig, ein angepasstes Erzähltempo und kurze Darbietungen. Das Konzept der Produkte im Praxisbeispiel stützt sich zentral auf eine intensive Interaktion zwischen Begleitpersonen und Demenz-Erkrankten. Hauptbestandteil des Konzeptes ist die Idee, noch während der medialen Darbietung durch mehr oder weniger intensive Dialoge zwischen Begleitpersonen und Patienten kognitive Modellierungen zu erreichen. Angenehme Sinneseindrücke sollen vermittelt und somit positive Gefühle evoziert werden. Diese wiederum sollen dazu anregen – was die Beobachtungen zum Praxisbeispiel weitgehend bestätigen – dass die Wahrnehmung geschärft und Gedächtnisprozesse stimuliert werden. Erinnerungen sollen aktiviert und dadurch Erfolgserlebnisse geschaffen werden, die wiederum die im Sinne Banduras so wichtige Selbstwahrnehmung und -bestärkung der Betroffenen fördert.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Angebot „Medien für Demenz-Erkrankte“ ist verortet in einem massiven Spannungsfeld zwischen zunehmender gesellschaftlicher Bedeutsamkeit, begrenzten verfügbaren Forschungsmitteln, teilweise unklaren medizinischen Ursachen sowie ethischen Fragestellungen, inwieweit Demenz-Erkrankte überhaupt von medialen Angeboten profitieren können. Denn nicht zuletzt ist speziell das Thema Filme und/oder Fernsehen für demenzkranke Senioren ebenso wie der TV-Konsum von Kindern schnell dem Vorwurf ausgesetzt, den Platz vor dem Bildschirm als „Abstellgleis“ zu missbrauchen. Zudem wurden mehrfach nachteilige Effekte inadäquater Angebote auf Demenz-Erkrankte beschrieben: gesteigerte Verwirrtheit, Aufgewühltheit und sogar Aggressionen könnten die Folgen sein. Mittlerweile hat sich jedoch die Ansicht durchgesetzt, dass bei der Gestaltung passender Angebote statt kognitiver Defizite verbliebene Kompetenzen im Mittelpunkt stehen sollten. Anstatt kritische Reize zu entfernen, werden heute im Rahmen gerontopsychologischer Strategien Versuche unternommen, Medien behutsam an die Bedürfnisse der Betroffenen anzupassen. Im Sinne von Kerres müssten also Elemente einer Lernum-

¹⁷³ Kerres (2012), S. 140

gebung zu einer Art Rahmenkatalog zusammengestellt werden. Die vorliegende Arbeit hat den Versuch unternommen, diese Elemente anhand einer etablierten Lerntheorie zu identifizieren.

Nach dieser Theorie des sozial-kognitiven Lernens werden bei dem so genannten Beobachtungslernen vier Etappen durchlaufen, die Albert Bandura in Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse (Aneignungsphase) sowie in Performanz- und Motivationsprozesse (Ausführungsphase) gliedert. Unter diesen Voraussetzungen beschreibt der auslösende Effekt zweifellos am ehesten, was mithilfe therapeutisch motivierter Medien erzielt werden soll: Eine Aktivierung von Ressourcen. Diese soll erreicht werden durch die konkrete Veranlassung zu Aufmerksamkeit und Konzentration, zu bestimmten Gedächtnisleistungen sowie motorischen Prozessen. Die Beobachtungen im Praxisbeispiel legen den Schluss nahe, dass die Wirkungsweisen in erster Linie im persönlichen Kontakt begründet liegen. Überraschend nahm sich der Effekt aus, dass selbst Teilnehmende, die massive Lücken in den Aufmerksamkeitsprozessen aufwiesen, später auf Anregung hin umfassende Verknüpfungen zu den Motiven im Film herstellen konnten. Die Bilder schienen also höchstens einen gedanklichen Anstoß zu liefern; der kommunikative Impuls zur intensiven Beschäftigung mit bestimmten Motiven sowie zur Verbalisierung stammte von den Begleitpersonen. Doch wurden auch Hinweise auf didaktisches Potenzial der Medien selbst gefunden: Vor allem die Bilder lösten Emotionen und Erinnerungen aus. Die produktionstechnische Beschaffenheit schien auch in Momenten ohne begleitende Ansprache keine negativen Effekte zu zeitigen oder Unbehagen bei den Zuschauenden auszulösen: Lange Einstellungen, detailarme Großaufnahmen, wenige Schnitte, keine Texte. Ähnliche Resultate vermerkten auch die Verantwortlichen der Kölner Untersuchung zur Märchentherapie, obschon bei dieser Art der Therapie keine bewegten Medien im Spiel waren: Auch die regelmäßigen Erzählstunden hätten dazu geführt, dass nachweislich Unruhezustände dementer Teilnehmern gemildert und stattdessen deren Fähigkeit zur Konzentration gesteigert wurde¹⁷⁴. Sogar eine Zunahme des räumlichen Orientierungsvermögens sei verzeichnet worden, ebenso wie eine deutliche Verbesserung des sozialen Miteinanders während der Gruppensitzungen.¹⁷⁵ Geschultes Personal, großes Einfühlungsvermögen und eine intensive Nachbereitung seien deshalb für erfolgreiche Angebote ebenso unerlässlich wie adäquate Motive, ein angepasstes Erzähltempo und kurze Darbietungen¹⁷⁶ – Forderungen, die als Fazit der vorliegenden Arbeit auch in einen Rahmenkatalog für ein didaktisches Mediendesign übernommen werden sollten. Ein gravierendes

¹⁷⁴ Vgl. Kuratorium Deutsche Altenhilfe (2011), e-paper/Internetpublikation, S. 5

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 8

Problem ergibt sich freilich aus der Tatsache, dass praktisch keiner der beschriebenen Effekte im Rahmen klinischer Studien registriert wurde, woraus sich erhebliche Schwierigkeiten im Hinblick auf deren Validität und Generalisierbarkeit ergeben. Die Wirkungsweisen von Produkten aus dem Praxisbeispiel ergaben sich aus gewissermaßen induktiv gefundenen Rückschlüssen von beobachteten Effekten auf generelle Verhaltensimpulse demenzkranker Menschen nach der Konfrontation mit einer bestimmten Art von Bewegtbildmedien. Diese Rückschlüsse müssen deshalb bis zu einer umfassenden empirischen Überprüfung als Grundlagen für eine entsprechende Hypothese aufgefasst werden und die meisten der beschriebenen Effekte lediglich als Indizien. Diese Tatsachen sollen jedoch den Wert dieser Hinweise darauf nicht schmälern, dass bei der Arbeit mit kreativ- und auch medialtherapeutischen Angeboten bislang verschiedentlich gute Erfolge beschrieben wurden, deren weitere wissenschaftliche Überprüfung im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung als dringend erforderlich angenommen werden darf. Eine Einordnung vorhandener Bewegtbildmedien-Angebote für Demenz-Erkrankte in die bislang vorhandene Landschaft von Bildungsmedien vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungssituation könnte also ein aus (erziehungs-)wissenschaftlicher Sicht durchaus lohnendes Projekt darstellen. Im Hinblick etwa auf demografischen Wandel und steigende Lebenserwartungen sollte der Bedarf an humanistisch begründeten, therapeutisch motivierten Medien nicht unterschätzt werden. Echte Hürden stellen dabei nicht nur die vorerwähnte Interdisziplinarität des Themas dar, sondern auch begrenzte finanzielle Mittel sowohl für Forschung und Entwicklung wie auch bei Pflege und Versorgung. Kruse (2012) warnt vor Benachteiligung Betroffener:

„Es erscheint mir nun theoretisch wie auch praktisch als bedeutsam, vermehrt dafür zu sensibilisieren, dass unter einschränkenden sozioökonomischen Rahmenbedingungen, vor allem unter unzureichenden Bildungsbedingungen, das Individuum sowohl in seiner Selbstaktualisierung und Selbstgestaltung als auch in seiner Bezogenheit erkennbar benachteiligt ist. Dabei erweisen sich die Startbedingungen im individuellen Lebenslauf als besonders wichtig. Aber auch die in späteren Lebensaltern gegebenen Bedingungen (...) dürfen in ihrem Einfluss auf das verwirklichte Aktivitätsspektrum, in ihrem Einfluss auf die Selbstgestaltung des Lebens, in ihrem Einfluss auf Teilhabe – als einer zentralen Komponente von Bezogenheit – nicht unterschätzt werden.“¹⁷⁷

Albert Bandura selbst war es im Übrigen, der 1989 in seinen späteren Ausführungen zur sozial-kognitiven Lerntheorie gerade im Hinblick auf Senioren davor warnte, sie permanent mit dem Verlust von Kompetenzen zu konfrontieren – dies führe zur Demoralisierung der Betroffenen und berge das Risiko weiterer Verluste:

¹⁷⁷ Kruse (2012), S. 5

„People who are beset with uncertainties about their personal efficacy not only curtail the range of their activities but undermine their efforts in those they undertake. The result is a progressive loss of interest and skill. In societies that emphasize the potential for self-development throughout the lifespan, rather than psychophysical decline with aging, the elderly lead productive, self-fulfilling lives.“¹⁷⁸

Erkrankten jedoch weiterhin die Möglichkeit zu eröffnen, ihren Neigungen und Hobbys nachzugehen, Bildungschancen wahrzunehmen und sich eine positive Selbstwahrnehmung zu erhalten durch Erfolgserlebnisse im sozial-kognitiven Bereich – diese Ambitionen entsprechender Medienproduktionen könnten in Zukunft einen Schritt hin zu passenden Angeboten darstellen.

¹⁷⁸ Bandura (1989), S. 70

8. Literatur und Internetquellen

8.1. Literatur

Baacke, Dieter (2007): Grundlagen der Medienkommunikation: Medienpädagogik
Niemeyer Verlag. Tübingen.

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lern-
theorie. Klett-Cotta. Stuttgart.

Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta. Stuttgart.

Bandura, Albert (1989): Social cognitive theory. In: Vasta, R. (Hsg.): Annals of child
development. Ausgabe Nr. 6. Six theories of child development (S. 1 - 60). JAI
Press. Greenwich,

Briese, Brigitte (2012): „Menschen mit Demenz leben in ihrer Welt. Nur dort können
wir sie erreichen.“ Interview mit Sophie Rosentreter. In: Vigo Gesundheit plus. wdv
Gesellschaft für Medien & Kommunikation mbh & Co. OHG, Ausgabe 1/2012. Bad
Homburg.

Depp, Colin A. et al. (2010): Age, Affective Experience and Television Use. In:
American Journal of Preventive Medicine, Volume 39. San Diego.

Quelle: <http://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797%2810%2900302-8/abstract> / Stand: August 2012 / Zugriff am: 04.09.12

Domnick, Holger (1994): Altersdemenz und Kommunikation: Eine empirische Unter-
suchung. Köln

Quelle: http://www.demenzsprache-hfh.ch/webautor-data/70/Altersdemenz_und_Kommunikation.pdf / Stand: September 1994 / Zu-
griff am: 01.10.12

Downie, Kathleen (2011): On Reciprocity: Teaching and Learning with People who
have Alzheimer's. A thesis submitted in conformity with the requirements for the
degree of Master of Arts Graduate Department of Adult Education and Counselling
Psychology Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.

Quelle: <http://hdl.handle.net/1807/30085> / Stand: 29.11.11/ Zugriff am: 15.09.12

- Edelmann, Walter (1986): Lernpsychologie. Verlagsgruppe Beltz. Weinheim und Basel.
- Friedrichs, Jürgen (1982): Methoden der empirischen Sozialforschung. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Früh, Werner (2007): Inhaltsanalyse. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz.
- Füller, Klaus (1994): Musik mit Senioren. Theoretische Aspekte und praktische Anregungen. Verlagsgruppe Beltz. Weinheim und Basel.
- Gagné, Robert M. (1975). Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik. 4 Auflage. Hermann Schroedel Verlag. Hannover.
- Gehrau, Volker (2002): Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft. Methodische Ansätze und Beispielstudien. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz.
- Hall, Geri R. / Buckwalter, Kathleen C. et al. (2004): History, Development and Future of the Progressively Lowered Stress Threshold: A Conceptual Model for Dementia Care. In: Thomas T. Yoshikawa (Hsg.): Journal of the American Geriatrics Society, Oktober 2004, Vol. 52, Nr. 10. New York.
- Hodges, Steve et al. (2006-09): SenseCam: a retrospective memory aid. Springer Verlag. Hamburg.
- Hukill, Anne Kathrin (2006): Kunst und Medizin: Kunsttherapie mit Alzheimerpatienten; Art and Medicine: Arttherapy with Alzheimerpatients. Universität Hamburg.
- Kasten, Elisabeth; Utecht, Carola; Waselewski, Marcus (2004): Den Alltag Demenz-Erkrankter Menschen neu gestalten. Neue Wege in der Betreuung und Pflege von Bewohnern mit gerontopsychiatrischen Verhaltensauffälligkeiten. Schlütersche. Hannover.
- Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. Oldenbourg Verlag. München.
- Kerres, Michael (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Sesink/ Moser/ Kerres (Hsg.). Jahrbuch der Medienpädagogik. Zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. Springer VS Verlag. Wiesbaden.

Kerres, Michael (2012): Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. Oldenbourg Verlag. München.

Kerschensteiner, Georg (2010): Theorie der Bildung. Nachdruck der Originalausgabe 1931, Leipzig und Berlin. Severus Verlag. Hamburg.

Lawton, Mortimer Powell & Nahemow, Lucille (1973): Ecology and the aging process. In: Eisdorder/ Lawton (Hsg.): Psychology of adult development and aging. American Psychological Association. Washington.

Lawton, Mortimer Powell (1982): Competence, environmental press and the adaptation of older people. In: Lawton/ Windley/ Byerts (Hsg.): Aging and the environment: Theoretical approaches. Springer. New York.

Lehr, Ursula (1991): Psychologie des Alterns. 11. Auflage. Quelle & Meyer. Wiebelsheim.

Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Psychologie Verlags Union. München.

Noack, Thomas (2004): Die Funktion der Biografiearbeit in der Altenseelsorge. Zürich.

Quelle:

<http://www.orah.ch/HP2009/40ThNoack/Theologiestudium/2004Biografiearbeit/2004Biografiearbeit.pdf> /Stand: 10.03.04 / Zugriff am: 06.10.12

Romero, Barbara (1997): Selbst-Erhaltungs-Therapie (SET): Betreuungsprinzipien, psychotherapeutische Interventionen und Bewahren des Selbstwissens bei Alzheimer-Kranken. In: Weis/ Weber (Hsg.): Handbuch Morbus Alzheimer. Verlagsgruppe Beltz. Weinheim und Basel.

Saup, Winfried (1992): Alter und Umwelt. Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie. Verlag Kohlhammer. Stuttgart.

Schecker, Michael (2003): Sprache und Demenz. In: Fiehler/ Thimm (Hsg.): Sprache und Kommunikation im Alter. Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell am Bodensee.

Schermer, Franz J. (2006): Lernen und Gedächtnis, Grundriss der Psychologie, Band 10, 4. Auflage, Kohlhammer und Urban. Stuttgart.

Schneider, Cornelia (2005): Gesellschaftliche Problemlagen des Alter(n)s und der Altenbetreuung als Herausforderung pflegerischen Handelns bei psychischen Alterserkrankungen. Eine gerontosoziologisch-pflegewissenschaftliche Analyse unter Berücksichtigung des psychobiographischen Pflegemodells nach Erwin Böhm. Wien.

Sheffield, Fred (1961): Theoretical Considerations in the Learning of Complex Sequential Tasks from Demonstration and Practice. In: Lumsdaine (Hsg.): Student Response in Programmed Instructions. A Symposium on Experimental Studies of Cue and Response Factors in Group and Individual Learning from Instructional Media. Publication 943, National Academy of Sciences. Washington DC..

Quelle:

<http://books.google.de/books?id=BSYrAAAAYAAJ&pg=PA542&lpg=PA542&dq=umsdaine+student+response&source=bl&ots=3kuJAQCVSq&sig=XItEGnFr5Q53kcO7AldKQGAQfqc&hl=de&sa=X&ei=mKFxUOLRB6fk4QSxqlGIAq&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=cross&f=false> / Stand: unbekannt / Zugriff am:

09.10.12

Techtmann, Gero (2007): Die Verbesserung der Situation demenziell erkrankter Menschen auf dem Prüfstand. Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.

Walter, Helmut (1995): Das Alter leben! WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Winkel, Sandra/ Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike, (2006): Lernpsychologie. Verlag Schöningh. Paderborn.

Zimbardo, Philipp/Gerrig, Richard (2004): Psychologie. 16. Auflage. Pearson Studium. München.

Zumkley-Münkel, Cordula (1976): Imitationslernen. Theorien und empirische Befunde. Studien zur Lehrforschung, Band 16, 1. Auflage. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf.

8.2. Internetquellen

Alzheimerforum

http://www.alzheimerforum.de/3/1/6/5/set_buch.html / Stand: 25.09.01/ Zugriff am: 01.08.12

Arendt, Thomas (2012): Die neurobiologischen Grundlagen der Alzheimer-Krankheit. Internetpublikation der Deutschen Alzheimer Gesellschaft.

<http://www.deutsche-alzheimer.de/index.php?id=13> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 01.08.12

Baron, Stefanie/ Werheid, Katja (2011): KORDIAL – Kognitiv-verhaltenstherapeutische ressourcenorientierte Therapie früher Demenzen im Alltag. Humboldt-Universität Berlin/ Institut für Psychologie

<http://www.psychologie.hu-berlin.de/prof/ger/forschung/kordial/> / Stand: 07.12.11, Zugriff am: 24.08.12

Bekalarczyk, Dawid (o. A.): Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl für empirische Sozialforschung: „Datenerhebungstechniken – Beobachtungen und andere Verfahren“. Duisburg.

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/6b_erhebung_beobachtung2.pdf / Stand: unbekannt / Zugriff am: 16.08.12

Brandenburg, Hermann (2011): Was bedeutet Lebensqualität für Menschen mit schwerer Demenz und Einschränkungen der Mobilität? Impulsvortrag bei der Fachtagung zur Pflegeoase/Institut für sozialpolitische und gerontologische Studien. Fürstenfeldbruck.

<http://www.isgos.de/cms/images/stories/PDFs/lebensqualitaetdemenzfuerstenfeldbruck.pdf> / Stand: 24.02.11 / Zugriff am: 09.08.12

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Wegweiser Demenz/ Ratgeberforum „Kommunikation und Konflikte“.

[http://www.wegweiser-demenz.de/rat-internetforum.html?&no_cache=1&tx_mmforum_pi1\[action\]=list_post&tx_mmforum_pi1\[tid\]=206](http://www.wegweiser-demenz.de/rat-internetforum.html?&no_cache=1&tx_mmforum_pi1[action]=list_post&tx_mmforum_pi1[tid]=206) / Stand: 29.09.11/ Zugriff am 02.08.12

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Erster Bericht des Bundesministeriums über die Situation der Heime und die Betreuung der Bewohnerinnen und Bewohner. Internetpublikation.

<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/heimbericht/5-Situation-bestimmter-bewohnergruppen/5-2-Stationaere-versorgungskonzepte-fuer-demenzkrankere-aeltere-menschen/5-2-2-betreuungsansaeetze-und-interventionsformen-bei-demenziellen-erkrankungen.seite=1.html> / Stand: 15.08.06 / Zugriff am: 03.08.12

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Interview mit Bundesforschungsministerin Annette Schavan über die Demenzforschung in Deutschland.

<http://www.bmbf.de/de/18097.php> / Stand: 10.02.12 / Zugriff am: 03.08.12

Bundesministerium für Gesundheit

<http://www.bmg.bund.de/pflege/demenz/demenz-eine-herausforderung-fuer-die-gesellschaft.html> / Stand: 26.06.12 / Zugriff am: 02.08.12

Deutsche Alzheimer Gesellschaft

http://www.alzheimer-gesellschaft-bonn.de/leben/alzheimer_und_leben_12.html / Stand: Oktober 2002 / Zugriff am: 01.08.12

Förstl, Hans (2012): Zeit und Gedächtnis. Internetpublikation der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie. München.

http://www2.psykl.med.tum.de/varia_alternate_takes/zeit_gedaechtnis_egner.html / Stand: unbekannt / Zugriff am: 17.09.12

Hörmann, Brigitte (2003): Abschlussbericht im Rahmen der fachlichen Begleitung der Konzeptumsetzung des Förderpreises „Einführung innovativer Modelle zur Versorgung gerontopsychiatrisch erkrankter Bewohner und Bewohnerinnen in Einrichtungen der stationären Altenhilfe. aufschwungalt GbR. München.

<http://www.aufschwungalt.de/Downloads/abschlussbericht.pdf> / Stand: unbekannt / Zugriff am 30.09.12

Illes weite Welt (Unternehmenswebsite)

www.illesweitewelt.de / Stand: unbekannt / Zugriff am: 15.08.12

Auszug aus der DVD „Ein Tag im Tierpark“:

<http://www.youtube.com/watch?v=zl23i9uIKCw> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 17.08.12

Auszug aus der DVD „Hunde – unsere treuen Freunde“:

<http://www.youtube.com/watch?v=eBU-HYjFN3Y> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 17.08.12

Auszug aus der DVD „Musik – gemeinsam singen“:

http://www.youtube.com/watch?v=3_QIBVsJtYE / Stand: unbekannt / Zugriff am: 17.08.12

Fühlprodukte:

<http://shop.ilsesweitewelt.de/Produkte-zum-Fuehlen/> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 17.08.12

Informations- und Koordinierungsstelle der Landesinitiative Demenz-Service Nordrhein-Westfalen im Kuratorium Deutsche Altershilfe (KDA).

<http://www.demenz-service-nrw.de> / Stand: 25.08.12 / Zugriff am: 25.08.12

IP Deutschland (Vermarktungsgesellschaft für Medienwerbung)

www.ip-deutschland.de / Stand: unbekannt / Zugriff am: 03.10.12

Köhler, Frank (2010): Möglichkeiten der Kommunikation mit dementiell veränderten Menschen. Referat auf der Fachtagung „Anders Dement“, 19. Oktober 2010

http://www.lmbhh.de/uploads/media/Moeglichkeiten_der_Kommunikation_mit_dementiell_veraenderten_Menschen.pdf / Stand: 19.10.10 / Zugriff am: 07.10.12

Kruse, Andreas (2012): Aktives Altern – Chancen und Herausforderungen heute und für die Zukunft. Vortrag zur Auftaktveranstaltung zum „Europäischen Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen 2012“ am 6. Februar 2012. Berlin.

http://www.ej2012.de/fileadmin/user_upload/redaktion/Redebeitraege/Kruse.pdf / Stand: 06.02.12 / Zugriff am: 16.09.12

Kurz, Alexander/ Thöne-Otto, Angelika (2008): Kognitiv-verhaltenstherapeutische ressourcenorientierte Therapie früher Demenzen im Alltag - KORDIAL (2).

http://www.dlr.de/en/Portaldata/45/Resources/dokumente/Gesundheitsforschung/Vortrag_Kurz_09-01-20.pdf / Stand: 20.01.09 / Zugriff am: 16.09.12

Kuratorium Deutsche Altenhilfe (2011): Märchen als Türöffner zum Menschen mit Demenz. In: e-paper Pro Alter, Ausgabe vom 26.7.11

http://www.kda.de/tl_files/kda/ProAlter/2006-PA-2-maerchen.pdf / Stand: 26.07.11 /
Zugriff am: 06.08.12

Schwarz, Günter (2012): Alzheimer-Forum/ Alzheimer Beratungsstelle der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e.V.
http://www.alzheimerforum.de/2/2/wdakude_k4.html / Stand: 08.03.10 / Zugriff am
25.08.12

Weiss, Thomas (2012): TV-Konsum im höheren Lebensalter
Allgemeine Informationen zur Diagnose Demenz
<http://www.weiss.de/demenz> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 06.08.12
Demenz und Fernsehen: <http://www.weiss.de/demenz/film-einfuehrung-und-beispiele> / Stand: unbekannt / Zugriff am: 06.08.12

Weltgesundheitsorganisation WHO (2011): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme/ Kapitel V: Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99).
<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamt12011/block-f00-f09.htm> / Stand: 25.11.10 /
Zugriff am: 13.10.12

Winkler, Hartmut (2004): Mediendefinition. Medienwissenschaft, Nr. 1/2004 .
www.uni-paderborn.de/~winkler/medidef.html / Stand: 26.04.07 / Zugriff am:
03.10.12

ANHANG

	Inhalt	Seite
A	Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis	79
A1	Tabellen	79
A2	Abkürzungen	80
B	Protokoll	80
C	Beobachtung und Interviews	90
	Allgemeine Angaben	
C1	Kontextinformationen	90
C2	Die Gruppe	90
C3	Die Darbietung - Variablen des Films „Hunde – unsere treuen Freunde“	90
C4	Die Darbietung - Variablen des Films „Ein Tag im Tierpark“	91
C5	Kategorisierung	92
	Allgemeines Verhalten	
C6	Beobachtungsbogen „Die Gruppe“	92
C7	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Die Gruppe“	93
C8	Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films ‚Hunde – unsere treuen Freunde‘“	93
C9	Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films ‚Ein Tag im Tierpark‘“	94
C10	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten“	95
	Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation	
C11	Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation des Films ‚Hunde – unsere treuen Freunde‘“	96
C12	Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation des Films ‚Ein Tag im Tierpark‘“	96
C13	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation“	97
C14	Kurzinterviews	98
C15	Kodieranweisung für Kurzinterviews	98
C16	Antwortbogen für Kurzinterviews	99
D	Filmische Struktur - DVD „Ein Tag im Tierpark“, Kapitel 1-3	100
E	Selbständigkeitserklärung	104

A. Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis

Tabelle Nr.		Seite
1	Beobachtungen	50/51
2	Kognitive Repräsentationen	53
3	Verbale Repräsentationen	55
4	Motorische Repräsentationen	57
5	Verknüpfung der Beobachtungen	59
6	Protokoll	80-84
7	Kontextinformationen	90
8	Die Gruppe	90
9	Film 1 – Variablen des Films „Hunde – unsere treuen Freunde“	90/91
10	Film 3 – Variablen des Films „Ein Tag im Tierpark“	91/92
11	Kategorisierung	92
12	Beobachtungsbogen „Die Gruppe“	92/93
13	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Die Gruppe“	93
14	Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films „Hunde – unsere treuen Freunde““	93/94
15	Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films „Ein Tag im Tierpark““	94
16	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten“	95-96
17	Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbie- tungssituation des Films „Hunde – unsere treuen Freunde““	96
18	Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbie- tungssituation des Films „Ein Tag im Tierpark““	96-97
19	Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation“	97
20	Kurzinterviews	98
21	Kodieranweisung für Kurzinterviews	98-99
22	Antwortbogen zu Kurzinterviews	99
23	Filmische Struktur – DVD „Ein Tag im Tierpark“, Kapitel 1-3	100- 103

Abkürzungen

HL - Gerhard Frerker (Heimleitung)

PD - Anna Stender (Pflegedienstleitung)

SR - Sophie Rosentreter (Unternehmen „Ilse's weite Welt“)

MA - Carolin Tietz (Unternehmen „Ilse's weite Welt“)

BB - Julia Hohenadel (Beobachterin)

TN 1 - Frau S.

TN 2 - Frau St.

TN 3 - Frau M.

TN 4 - Frau R.

TN 5 - Frau H.

TN 6 - Herr B.

B. Protokoll

Uhrzeit	Personen/ Geschehen	Handlungen/ Äußerungen
14.05	Bereits anwesend: HL, PD, SR, MA, BB. Hinzu kommen TN 1-6	Versuchspersonen betreten nacheinander den Raum, werden einzeln von bereits Anwesenden begrüßt.
		TN1: „Was gibt es hier?“ MA: „Wir haben Ihnen einen Hund mitgebracht“ TN 1: „Oh Gott, einen Hund, dafür haben wir doch gar keinen Platz. Wo soll denn der hin?“ MA: „Nee, der ist nicht echt, der ist nur im Fernsehen“ PD: „Es gibt was zu gucken“
		TN werden in Sitzecke mit Fernseher geführt. Die „Sitzordnung“ wird besprochen. SR: „Wollen Sie gerne nebeneinander sitzen? Ja? Ich hab schon gehört, Sie sind Freundinnen. Dann nehmen Sie doch hier Platz, auf dem Sofa.“ TN 1: „Ja, wir sind Freundinnen.“

		TN 1 und 2 nehmen gemeinsam auf dem Sofa Platz, zusammen mit TN 5. TN 3 nimmt im Sessel Platz, TN 4 sitzt im Rollstuhl. Für TN 6 wird ein zusätzlicher Stuhl geholt und links neben dem Sofa positioniert.
		SR tritt zu allen einzelnen TN und stellt sich mit Namen vor, MA ebenfalls. BB wird nicht wahrgenommen. TN ? (nicht feststellbar): „Was passiert denn nun?“
14.16	SR positioniert sich vor dem Fernsehgerät	SR: „Wir haben Ihnen heute einen Film mitgebracht. Den wollen wir jetzt zusammen anschauen. Darin geht es um Hunde.“
14.18	Film 1 beginnt	TN 1: „Oh, ein Hund!“ TN 2: „Ach ja!“
	SR setzt sich in die Hocke vor das Sofa mit TN 1/TN 2. Im Bild: Hundemutter mit Jungen	SR: „Ja, ne? Gucken Sie mal, das sind Welpen, die schlafen.“ TN 2: „Welpen?“ TN 1: „Ja, Welpen.“ SR: Ja, Welpen, kleine Hunde.“ (---) TN 2: „Och, die Mama!“ SR: „Die Mama, ne? Die kümmern sich ja immer ganz besonders gut um ihre Kinder, die Hundemamas...“ TN 2: „Ja, die kümmern sich.“ SR: „Und jetzt schleckt sie sie ab.“
	TN 2,3,5,6	sehr aufmerksam, sehen unverwandt auf den Bildschirm
	TN 6	„Ja, der schleckt, der Hund.“
	TN 1	Im Gespräch mit SR, blickt zwischendurch auf den Bildschirm
	TN 4	Unbeteiligt, verliert nach wenigen Minuten die Konzentration, sieht überhaupt nicht auf den Bildschirm
		SR (zu TN 1): „Gucken Sie mal, da ist ein Hund. Hatten Sie auch mal einen Hund?“ TN 1: „Nein, wir hatten keinen Hund ... hatten wir keine Zeit für ... Gehabt hätte ich gerne einen ... so einen.“
	TN 1 und 2	beginnen Gespräch, Aufmerksamkeit wird abgelenkt vom Film auf die Unterhaltung TN 1: „So einen hätte ich gerne gehabt“ TN 2: „Ja, schön sind die. Wir hatten früher einen Dackel, die Chica.“ TN 1: „Aber auch die Mama ist süß.“ (Sprache unverständlich)
	SR wechselt Sitzplatz zu TN 3 (sieht unverwandt zum Bildschirm).	SR: „Na, gefällt's Ihnen?“ SR: „Das sind kleine Hunde, ne? Mit der Mama.“ TN 3 nickt, sieht SR an. (Sprache unverständlich)

	Film 1 endet, DVD wird gewechselt	
14.41	SR tritt vor den Fernseher	„So, und jetzt ... haben wir ein bisschen Musik für Sie. Mögen Sie alle Musik? (blickt in die Runde) Da gibt es einen bekannten Musiker, der heißt Rolf Zuckowski, und der singt jetzt was für uns. Zusammen mit seinem Sohn.“
	Film 2 beginnt	TN 2: „Schön!“ TN 1: „Ja.“ SR: „Singen Sie, wenn Sie mögen!“
	TN 1,2,3,6	Singen mit
	TN 4	Blickt unbeteiligt, sieht nicht auf den Bildschirm
	TN 5	Sieht auf den Bildschirm, singt aber nicht mit
	SR (zu TN 5)	„Kennen Sie das noch? Wissen Sie noch, wies geht?“
	TN 5	Nickt, beginnt, einzelne Passagen mitzusingen
	TN 1,2,3,5,6	Singen mit
	TN 1	wechselndes Interesse, lässt sich aber durch Ansprache motivieren.
	TN 2	Lächelt, singt mit, orientiert sich teilweise an TN 1
	TN 3	Lässt sich schnell motivieren, singt alles mit, meist textsicher
	TN 4	Singt nicht, blickt nicht auf Bildschirm. Lässt sich mit Blicken und „Ansingen“/Lächeln nicht motivieren.
	SR wechselt Sitzplatz zu TN 5 und 6	Versucht verbal zu motivieren (Sprache unverständlich)
	TN 5	Eher passiv, singt mit starker verbaler Ermunterung, nur für kurze Zeit, wenig textsicher
	TN 6	Passiv, singt offenbar eher weniger gern, singt nur passagenweise, wenig motivierbar trotz verbaler Ermunterung
	Film 2 endet, DVD wird gewechselt, Film 3 beginnt	
15.04		SR: „Schauen Sie mal, und jetzt machen wir noch einen Ausflug. In den Tierpark. Da gibt es ganz viel zu entdecken.“
	Tierparkfilm läuft, Im Bild: Mütter mit Kindern streifen durch den Tierpark.	Mehrere parallele Einzelgespräche der Begleitpersonen mit den TN setzen ein.
	Im Bild: Hängebauschwein	TN 1 (überrascht): „Ach Gott!“ (lächelt)
15.13		TN 1: „Ich gehe jetzt mal auf mein Zimmer“,

		<p>TN 2: „Ach, bleib doch noch. Vielleicht geht's auch nicht mehr lang. Wie lang geht's denn noch (zu SR)?“</p> <p>SR: „Fünf Minuten.“</p> <p>TN 2: „Siehst, Du fünf Minuten nur, dann kannst Du auch noch bleiben.“</p> <p>TN 1: „Na ja,... (Sprache unverständlich, TN bleibt sitzen)“</p>
		Mehrere parallele Einzelgespräche der Begleitpersonen mit den TN
15.23	SR und MA bieten Schaukarten an zum Thema, Film läuft im Hintergrund weiter	Laufender Film wird neben den Gesprächen praktisch kaum noch wahrgenommen
		<p>SR: „Gucken Sie mal, hier haben wir so Karten, da sind Hunde drauf. Kennen Sie die? Die Rasse? Ja, ne? Die sieht man oft.“</p> <p>TN 1: „Ja, das ist ein ... Moment, ..., das ist ... das ist ... ein ... Schäferhund.“</p> <p>SR: „Ein deutscher Schäferhund. Genau. Super! Ein deutscher Schäferhund, ne? Und das? Kennen Sie den auch? Was ist das für eine Hunderasse?“</p> <p>TN 1: „Pudel.“</p> <p>TN 2: „Pudel.“</p> <p>SR: „Kennt man auch, ne? Das ist ein Pudel. Und was ist das hier? Das ist ein ganz berühmter...“</p> <p>TN 1: „Das ist so ein...“</p> <p>TN 2: „Collie“</p> <p>SR: „Genau, da gibt doch den ganz berühmten..., wissen Sie noch, wie der heißt, der berühmte Collie?“</p> <p>(Pause)</p> <p>TN 1: „Lassie.“</p> <p>SR: „Stimmt, Lassie hieß der, der Collie.“</p> <p>TN 2: „Wir hatten später auch mal so einen, aber in klein. Einen Sheltie.“</p> <p>SR: „Aha, das ist ja toll. Dann kennen Sie den hier bestimmt auch, ne?“</p> <p>TN 2: „Das ist doch ein Dackel.“</p> <p>SR: „Richtig, ein Dackel.“</p>
	Parallele Gespräche finden statt, SR wendet sich mit Schaukarten an TN 6.	<p>SR: „Gucken Sie mal, hier haben wir Hunde. Hatten Sie auch mal einen Hund?“</p> <p>TN 6: „Ja, wir hatten auch einen, einen kleinen aber, nicht so einen großen.“</p> <p>SR: „Was ist denn das hier für eine Rasse? Kennen Sie die?“</p> <p>TN 6: „Das ist ein Schäferhund. Deutscher Schäferhund.“</p> <p>SR: „Ja, ein Schäferhund. Das haben Sie aber schnell gewusst.“</p> <p>TN 6: (Sprache unverständlich)</p>

	SR zeigt weitere Schaukarten	TN 6 benennt Pudel und Dackel, Interesse scheint trotzdem eher gering
	TN 6 erhebt sich, erhält Hilfe von PD, verlässt Veranstaltung	
	MA und SR wechseln weiterhin Sitzplätze und regen zu Gesprächen an.	Mehrere Gespräche zwischen Begleitpersonen und TN finden parallel statt
	<p>MA legt TN 4 ein Plüschreh in den Schoß. TN betrachtet Reh, ohne motorische oder verbale Repräsentationen.</p> <p>MA bemüht sich intensiv, etwa zwei Minuten lang, einen Dialog in Gang zu bringen. Währenddessen betrachtet TN 4 das Reh und sieht mehrmals zwischenzeitlich MA an.</p>	<p>MA(zu TN 4): „Oh, und hier haben wir jemanden mitgebracht“</p> <p>MA: „Die gibt’s ja auch im Tierpark, die hier. So eins haben Sie vorhin im Film gesehen, oder? So eins wie das hier..?“ MA: „Wollen Sie es mal streicheln?“ TN 4: „Das Reh.“ Ma: „Genau, das Reh. Wollen Sie es mal streicheln? Das haben wir Ihnen mitgebracht. Wo wohnt das denn, das Reh?“ (Sprache unverständlich). (TN 4 fasst zögerlich das Plüschtier an und führt Streichelbewegungen aus) (Sprache unverständlich) MA: „Und was macht das denn, das Reh?“ TN 4: „Oje, das Reh hat gepupst. Jetzt stinkt es aber“ (lächelt) Ma: „Oh ja, ich riechs, hihi.“ (lacht)</p>
	SR und MA bieten Haptik-Sets an	<p>SR: „Dazu gibt es auch noch andere Sachen. Schauen Sie mal hier.“ TN 2: „Aha.“ (befühlt den Twiddle Muff, fasst in eine Seite, dann die andere) SR: „Lustig, nicht?“ TN 2: „Ach Gott, das ist ja ein ... Muff!“ SR: „Hm, geht von beiden Seiten, ne?“ (beide lachen)</p>
		Kurzinterviews mit verbliebenen TN
16.21	Veranstaltungsende	

Tabelle 6

Kurzinterviews

TN 1/ Frau S.

BB: „Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?“

TN 1: „Spaß?“

BB: „Was wir vorhin im Fernsehen gesehen haben. Hat es Ihnen gefallen?“

TN 1: „Ja, gut. Das war nett.“ (lächelt)

BB: „Fanden Sie den Film interessant?“

TN 1: „Ja, nett.“

BB: „Was fanden Sie denn interessant?“

TN 1: „Die Hunde. Da waren doch Hunde, oder?“

BB: „Fanden Sie den Film schwierig?“

TN 1: „Schon ja, bestimmt.“

BB: „Was fanden Sie denn schwierig?“

TN 1: „Na, die vielen Tiere, ... die Masse, ... die zu bewegen. Das war bestimmt schwer.“

BB: „Ach, Sie meinen, es war sicher schwierig, die ganzen Hunde vor die Kamera zu bekommen?“

TN 1: „Ja.“

BB: „Und haben Sie den Film selbst gut verstehen können? Oder fanden Sie, der Film war schwer zu verstehen?“

TN 1: „Nein, schwer war das nicht.“

BB: „Was haben Sie denn gesehen? Wissen Sie das noch?“

TN 1: „Gesehen...? Ja, Tiere. Hunde.“

BB: „Und haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“

TN 1: „Nein.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“

TN 1: „Nein.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“

TN 1: „Ja, wie die Hunde spielen.“ (lächelt)

TN 2/ Frau St.

BB: „Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?“

TN 2: „Ja, sehr viel Spaß.“ (lächelt)

BB: „Fanden Sie den Film interessant?“

TN 2: „Oh ja!“

BB: „Was fanden Sie denn interessant?“

TN 2: „Die Hunde, die fand ich sehr interessant.“ (lächelt)

BB: „Fanden Sie den Film schwierig?“

TN 2: „Nein, überhaupt nicht.“

BB: „Was haben Sie denn gesehen?“

TN 2: „Hunde.“

BB: „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“

TN 2: „Etwas Ähnliches? Wie was?“

BB: „Kam Ihnen irgendetwas bekannt vor? Vor dem, was Sie gesehen haben im Film?“

TN 2: „Ach so, ja. Die kleinen Hunde, die Welpen.“ (lächelt)

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“

TN 2: „An die Hunde hat er mich sehr erinnert, ja.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“

TN 2: „Ja, an die Hunde, die wir hatten, die kleinen, mit ihrer Mama.“ (lächelt)

TN 3/ Frau M.

BB: „Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?“

TN 3: „Ja, das hat Spaß gemacht, das alles. Sehr viel Spaß.“

BB: „Fanden Sie den Film interessant?“

TN 3: „Interessant? Ja, ich fand das alles interessant.“
(lächelt)

BB: „Was fanden Sie denn interessant?“

TN 3: „Die Tiere. Also, die Bilder von den jungen Tieren.
Ja, und die Sau, hihi.“ (lacht)

BB: „Fanden Sie den Film schwierig?“

TN 3: „Nein.“

BB: „Was haben Sie gesehen?“

TN 3: „Etwas Schönes. Tiere halt.“ (lächelt)

BB: „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“

TN 3: „Früher ja, da schon eher. (lächelt)

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“

TN 3: „Ja, man erinnert sich an so manches, auch was
nicht gezeigt wurde.“

BB: „An was zum Beispiel? Hat Sie etwas Bestimmtes erin-
nert?“

TN 3: „Was Bestimmtes? Hm... eigentlich nicht, nein.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“

TN 3: „An die Tiere mit ihren Jungen.“

TN 4/ Frau R.

BB: „Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?“

TN 4: „Sehr viel.“

BB: „Fanden Sie den Film interessant?“

TN 4: „Ja.“

BB: „Was fanden Sie denn interessant?“

TN 4: „(Sprache unverständlich)“

BB: „Was haben Sie gesagt? ‚Junge Tiere?‘“

TN 4: „Ja, Tiere finde ich interessant.“

BB: „Fanden Sie den Film schwierig?“

TN 4: „Nein.“

BB: „Was haben Sie denn gesehen? Wissen Sie das noch?“

TN 4: „Tiere.“

BB: „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“

TN 4: „Tiere? Ja, früher. Ich habe immer Tiere geliebt, wissen Sie? Schon als Kind hab ich da immer was gesagt, wenn einer denen was getan hat. Wenn der Nachbar immer die Kätzchen ertränkte. Das konnte ich nicht haben. Da habe ich immer was gesagt. Und auch im Schlachthof später.“

BB: „Schlachthof?“

TN 4: „Wir haben später neben einem Schlachthof gewohnt. Wenn die Männer da die Kühe,... , wenn die die vom Hänger holten, also wenn die grob waren, da habe ich aus dem Fenster gerufen. Das habe ich nicht geduldet. Ich konnte sowas nie sehen. Ich war auch beim Bund gegen den Missbrauch der Tiere, viele Jahre lang.“

BB: „Also erinnert Sie der Film an sehr vieles aus Ihrem Alltag?“

TN 4: „Ja, von früher.“

BB: „Das heißt, der Film erinnert Sie vor allem an früher?“

TN 4: „Früher... (Sprache unverständlich, Frage nicht verstanden)?“

TN 5/ Frau H.

BB: „Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?“

TN 5: „Ja.“

BB: „Fanden Sie den Film interessant?“

TN 5: „Ja.“

BB: „Was fanden Sie denn interessant?“

TN 5: „Die kleinen Hunde.“ (lächelt)

BB: „Fanden Sie den Film schwierig?“

TN 5: „Nein.“

BB: „Was haben Sie denn gesehen?“

TN 5: „Hunde.“

BB: „Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?“

TN 5: „Nein.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?“

TN 5: „An kleine Hunde.“

BB: „Erinnert Sie der Film an etwas von früher?“

TN 5: „Ja. An Hunde.“

C. Beobachtung und Interviews

C1. Kontextinformationen

Beobachter	Julia Hohenadel
Untersuchungszeitpunkt	17.9.2012, 14.18 bis 16.21 Uhr
Ort der Darbietung	Pro Vita Pflegeheim Emilienhof, Ölmühlenweg 78, 22047 Hamburg-Wandsbek
Weitere teilnehmende Personen	Unternehmen „Ilse's weite Welt“: <ul style="list-style-type: none"> • Sophie Rosentreter, Geschäftsführerin, • Carolin Tietz, Mitarbeiterin Pflegeheim Emilienhof: <ul style="list-style-type: none"> • Gerhard Frerker, Heimleiter • Anna Stender, Wohnbereichsleiterin, stellvertretende Pflegedienstleiterin,
Dauer der gesamten Veranstaltung	103 Minuten
Titel der Filme/Filmausschnitte	<ul style="list-style-type: none"> • „Hunde – unsere treuen Freunde“ (DVD, Laufzeit gesamt: 60 Minuten) • „Ein Tag im Tierpark“ (DVD, Laufzeit gesamt: 46 Minuten) • „Musik - gemeinsam singen“ (DVD, Laufzeit gesamt: 29 Minuten)

Tabelle 7

C2. Die Gruppe

Größe	6 Personen	
Geschlechterverteilung	weiblich: 5	männlich: 1

Tabelle 8

C3. Film 1 – Variablen des Films „Hunde – unsere treuen Freunde“

Länge des Films	60 Minuten
Vorspann	-
Abspann	-
Variable 1: Bild	
Einstellungen	Totale, Halbtotale, Close Up, Super Close Up
Schnitttechniken	Harte Schnitte

Personen	-
Objekte	Tiere (Hundemutter mit Welpen)
Umfeld	Zimmer mit Wurfkiste
Handlungen	Welpen schlafen, Mutter putzt/säugt Welpen, Welpen spielen
Inhalt/Sinnzusammenhang	Hundemutter versorgt Welpen
Inserts/Einblendungen	Inserts mit Kapitelüberschriften, z.B. „Welpen schlafen“
Effekte	-
Variable 2: Text	
On-Text	-
Off-Text	-
Variable 3: Ton	
Atmosphärischer Ton (Atmo)	Atmosphärischer Ton
Musik	Klassische Musik, teilweise kombiniert mit Atmo

Tabelle 9

C4. Film 3 – Variablen des Films „Ein Tag im Tierpark“

Länge des Films	46 Minuten
Vorspann	-
Abspann	-
Variable 1: Bild	
Einstellungen	Totale, Halbtotale, Close-Up, Super Close-Up
Schnitttechniken	Harte Schnitte, wenige Überblendungen
Personen	Zwei Erwachsene (Mütter), zwei Kleinkinder (Mädchen), ein Baby
Objekte	Tiere, Tierfutter, Handwagen, Kinderwagen, Picknick-Decke, Lebensmittel
Umfeld	Tierpark, Teich, Parkwege
Handlungen	Gehen, laufen, Handwagen fahren/schieben, Futterautomaten bedienen, Tiere füttern, streicheln

Inhalt/Sinnzusammenhang	Besuch im Tierpark mit Einzelaktivitäten je Kapitel
Inserts/Einblendungen	Inserts mit Kapitelüberschriften, z.B. „Ein Tag im Tierpark“, „Hängebauchschweine füttern“, „Johannisbeeren pflücken“, „Picknick machen“
Effekte	-
Variable 2: Text	
On-Text	Wenige On-Text-Sequenzen in Dialogform zwischen Müttern und Kindern oder einzelne Bemerkungen im On
Off-Text	-
Variable 3: Ton	
Atmosphärischer Ton (Atmo)	Atmosphärischer Ton, Kinderlachen, Gesprächsfetzen, Tiergeräusche: Schnattern, Grunzen, Gehgeräusche/Fahrgeräusche
Musik	Klassische Musik, teilweise kombiniert mit Atmo

Tabelle 10

C5. Kategorisierung

Kodierung	Kategorie	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu

Tabelle 11

Allgemeines Verhalten

C6. Beobachtungsbogen „Die Gruppe“

Kodierung	Kategorie	1	2	3	4
I.1	Gruppenklima	Sehr gutes Gruppenklima			
I.2	Konzentration auf die Darbietung			Die TN sind nur teilweise konzentriert	

Tabelle 12

C7. Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Die Gruppe“

Nr.	Kategorie	1	2	3	4
I.1	Gruppenklima	Sehr gutes Gruppenklima: Die TN agieren einander gegenüber höflich und respektvoll.	Gutes Gruppenklima: Die TN agieren zusammen. Es gibt kleinere Störungen, etwa gegenseitige Zu-rechtweisungen.	Ambivalentes Gruppenklima: Es gibt größere Störungen, etwa Streitigkeiten der TN.	Negatives Gruppenklima: Die TN haben große Schwierigkeiten, sich gemeinsam auf die Darbietung einzulassen. Dies hindert sie daran, sich auf den Film zu konzentrieren.
I.2	Konzentration auf die Darbietung	Die TN sind hoch konzentriert und in die Darbietung vertieft.	Die TN sind in die Darbietung vertieft: Sie konzentrieren sich auf die Wahrnehmung und Verarbeitung des Gesehenen. Es gibt leichte Abschweifungen.	Die TN sind nur teilweise konzentriert: Sie schweifen zum Teil sichtbar ab, reden zum Beispiel über nicht relevante Aspekte oder unterhalten sich über längere Zeit hinweg nicht mehr zielgerichtet.	Geringe Konzentration: Den TN gelingt es nicht, sich über den Zeitraum der Darbietung hinweg auf das Gesehene zu konzentrieren. Sie sind sichtbar desinteressiert oder dauerhaft von anderen Dingen abgelenkt.

Tabelle 13

C8. Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films „Hunde – unsere treuen Freunde“

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
II.1	Verliert nach kurzer Zeit die Konzentration.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.2	Zeigt deutliche Ablehnung gegen die Darbietung.	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.3	Verbringt Zeit damit, anderen Vorgängen oder Zuschauern zuzusehen, schweift offensichtlich gedanklich ab.	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.4	Nimmt Kontakt mit anderen Personen auf, die an der Darbietung teilnehmen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.5	Zeigt positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu

II.6 ¹⁷⁹	Betrachtet angebotene Haptik-Sets genauer.	-	-	-	-	-	-
II.7	Ist in die Darbietung vertieft.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft voll zu
II.8	Beteiligt sich an der anschließenden Diskussion.	-	-	-	-	-	-
II.9	Bringt eigene Assoziationen/ Erfahrungen ein.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu

Tabelle 14

C9. Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten während des Films „Ein Tag im Tierpark“

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
II.10	Verliert nach kurzer Zeit die Konzentration.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
II.11	Zeigt deutliche Ablehnung gegen die Darbietung.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.12	Verbringt Zeit damit, anderen Vorgängen oder Zuschauern zuzusehen, schweift offensichtlich gedanklich ab.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
II.13	Nimmt Kontakt mit anderen Personen auf, die an der Darbietung teilnehmen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft voll zu
II.14	Zeigt positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung.	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
II.15	Betrachtet angebotene Haptik-Sets genauer.	trifft zu	trifft zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
II.16	Ist in die Darbietung vertieft.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu
II.17	Beteiligt sich an der anschließenden Diskussion.	-	-	-	-	-	-
II.18	Bringt eigene Assoziationen/ Erfahrungen ein.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu

Tabelle 15

¹⁷⁹ Wurden erst während des Tierparkfilms dargeboten

C10. Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Allgemeines Verhalten“

Nr.	Kategorie	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
II.1/10	Verliert nach kurzer Zeit die Konzentration.	Die TN verfolgt die Darbietung weniger als eine Minute.	Die TN verfolgt die Darbietung weniger als zwei Minuten.	Die TN verfolgt die Darbietung weniger als drei Minuten.	Die TN verfolgt die Darbietung vollständig konzentriert.
II.2/11	Zeigt deutliche Ablehnung gegen die Darbietung.	Die TN lehnt die Darbietung verbal und nonverbal ab.	Die TN lehnt die Darbietung verbal oder nonverbal ab.	Die TN verhält sich ambivalent: Sie verfolgt die Darbietung, zeigt aber teilweise Missfallen.	Die TN zeigt keine Ablehnung gegen die Darbietung.
II.3/12	Verbringt Zeit damit, anderen Vorgängen oder Zuschauern zuzusehen, schweift offensichtlich gedanklich ab.	Die TN sieht anderen Vorgängen oder Personen zu und bemüht sich aktiv um alternative Beschäftigung.	Die TN sieht anderen Vorgängen oder Personen zu, ohne jedoch selbst aktiv zu werden.	Die TN sieht anderen Vorgängen oder Personen zu. Dies geschieht jedoch nicht zielgerichtet und ist von kurzer Dauer.	Die TN lässt sich von keinerlei anderen Vorgängen oder Personen von der Darbietung ablenken.
II.4/13	Nimmt Kontakt mit anderen Personen auf, die an der Darbietung teilnehmen.	Die TN nimmt intensiven Kontakt zu anderen Personen auf. Sie diskutiert intensiv mit anderen über das Gesehene.	Die TN nimmt Kontakt zu anderen Personen auf und informiert sich über das Gesehene.	Die TN informiert sich kurz über das Gesehene.	Die TN nimmt keinen Kontakt mit anderen Personen auf.
II.5/14	Zeigt positive Emotionen als Reaktion auf die Darbietung.	Die TN zeigt erkennbar mindestens zweimal ausgeprägt positive emotionale Reaktionen auf das Gesehene.	Die TN zeigt erkennbar mindestens eine ausgeprägte positive emotionale Reaktion auf das Gesehene.	Die TN zeigt mindestens ein Mal Ansätze einer positiven emotionalen Reaktion.	Die TN zeigt keine erkennbare emotionale Reaktion auf das Gesehene.
II.6/15	Betrachtet angebotene Haptik-Sets genauer.	Die TN betrachtet, betastet und verbalisiert das angebotene Haptik-Set.	Die TN betrachtet und betastet das angebotene Haptik-Set.	Die TN betrachtet das angebotene Haptik-Set.	Die TN reagiert nicht auf das angebotene Haptik-Set.
II.7/16	Ist in die Darbietung vertieft.	Die TN ist sichtlich stark in die Darbietung vertieft. So nimmt sie zum Beispiel die Umwelt nicht mehr deutlich wahr, sondern ist völlig auf das Gesehene fokussiert.	Die TN ist in die Darbietung vertieft.	Die TN konzentriert sich nur teilweise auf den Film. So lässt sie sich zum Beispiel leicht ablenken.	Die TN ist unkonzentriert.
II.8/17	Beteiligt sich an der anschließenden Diskussion.	Die TN diskutieren intensiv in der Gruppe über das Gesehene (mindestens 2	Die TN diskutieren in der Gruppe über das Gesehene (mindestens 2	Die TN diskutieren kurz über das Gesehene (unter 2 Minuten)	Die TN diskutieren nicht über das Gesehene.

		tens 3 Minuten).	Minuten).		
II.9/18	Bringt eigene Assoziationen/ Erfahrungen ein.	Die TN ist in der Lage, Zusammenhänge herzustellen zu eigenen Erfahrungen (mindestens drei Mal).	Die TN ist in der Lage, Zusammenhänge herzustellen zu eigenen Erfahrungen (zwei Mal).	Die TN ist in der Lage, Zusammenhänge herzustellen zu eigenen Erfahrungen (ein Mal).	Die TN ist nicht in der Lage, Zusammenhänge zu eigenen Erfahrungen herzustellen.

Tabelle 16

Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation

C11. Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation des Films ‚Hunde – unsere treuen Freunde‘“

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
III.1	Die kognitive Repräsentation des Gesehenen gelingt.	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.2	Die Variablen werden durch Aktionen repräsentiert.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.3	Die Variablen werden verbal repräsentiert.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
III.4	Die TN können den Inhalt des Gesehenen beschreiben.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	-
III.5	Die TN benötigen zusätzliche Anregung zum Gespräch.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu
III.6	Die TN können das Gesehene auf Anregung hin mit eigenen Erlebnissen/ Erinnerungen in Zusammenhang bringen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	-

Tabelle 17

C12. Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation des Films ‚Ein Tag im Tierpark‘“

Nr.	Kategorie	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.	Herr B.
III.7	Die kognitive Repräsentation des Gesehenen gelingt.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
III.8	Die Variablen werden durch Aktionen repräsentiert.	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu
III.9	Die Variablen werden verbal repräsentiert.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu

III. 10	Die TN können den Inhalt des Gesehenen beschreiben.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	-
III. 11	Die TN benötigen zusätzliche Anregung zum Gespräch.	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu
III. 12	Die TN können das Gesehene auf Anregung hin mit eigenen Erlebnissen/Erinnerungen in Zusammenhang bringen.	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	trifft voll zu	-

Tabelle 18

C13. Kodieranweisung zum Beobachtungsbogen „Spezifisches Verhalten während der Darbietungssituation“

Nr.	Kategorie	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
III. 1/7	Die kognitive Repräsentation des Gesehenen gelingt.	Die TN repräsentieren drei Variablen; sie können sie spontan nennen und beschreiben.	Die TN repräsentieren drei Variablen. Es fällt ihnen schwer, sie zu beschreiben.	Die TN repräsentieren zwei Variablen und beschreiben sie zumindest in Teilen korrekt.	Die TN repräsentieren weniger als zwei Variablen. Sie haben große Probleme bei der Beschreibung.
III. 2/8	Die Variablen werden durch Aktionen repräsentiert.	Die TN reagieren handelnd auf drei Variablen.	Die TN reagieren auf zwei Variablen handelnd.	Die TN reagieren auf eine Variable handelnd.	Die TN zeigen keinerlei Reaktion.
III. 3/9	Die Variablen werden verbal repräsentiert.	Die TN reagieren verbal auf alle Variablen.	Die TN reagieren auf zwei Variablen verbal.	Die TN reagieren auf eine Variable verbal.	Die TN zeigen keinerlei Reaktion.
III. 4/10	Die TN können den Inhalt des Gesehenen beschreiben.	Drei Variablen werden erinnert.	Zwei von drei Variablen werden erinnert.	Eine Variable wird erinnert.	Die TN können das Gesehene nicht oder nur sehr bruchstückhaft beschreiben.
III. 5/11	Die TN benötigen zusätzliche Anregung zum Gespräch.	Die TN benötigen insgesamt umfassende Anregung.	Die TN benötigen mehr als ein Mal Anregung.	Die TN benötigen ein Mal Anregung.	Die TN benötigen keine Anregung.
III. 6/12	Die TN können das Gesehene mit eigenen Erlebnissen/Erinnerungen in Zusammenhang bringen.	Mindestens drei Beobachtungen werden verknüpft.	Zwei Beobachtungen werden verknüpft.	Eine Beobachtung wird verknüpft.	Die Verknüpfung von Beobachtungen gelingt nicht oder nur in Teilen.

Tabelle 19

C14. Kurzinterviews

	Item
1	Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?
2	Fanden Sie den Film interessant?
3	Wenn ja, was fanden Sie interessant?
4	War der Film schwierig?
5	Was haben Sie gesehen?
6	Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?
7	Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?
8	Erinnert Sie der Film an etwas von früher?

Tabelle 20

C15. Kodieranweisung für Kurzinterviews mit TN

	Item	1	2	3	4
IV.1	Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?	Der Film hat sehr viel Spaß gemacht.	Der Film hat Spaß gemacht	Der Film hat teilweise Spaß gemacht. Es gab sowohl positive als auch negative Anteile.	Der Film hat keinen Spaß gemacht.
IV.2	Fanden Sie den Film interessant?	Der Film war sehr interessant.	Der Film war interessant.	Der Film war teilweise interessant.	Der Film war langweilig.
IV.3	Was fanden Sie interessant?	Bilder und Ton waren interessant.	Nur Bilder.	Nur Ton.	Gar nichts war interessant.
IV.4	War der Film schwierig?	Der Film war einfach. Es gab keine Verständnis-Schwierigkeiten	Der Film war zumeist einfach. Es gab keine größeren Verständnis-Schwierigkeiten.	Der Film war teilweise schwierig (mindestens zwei Verständnisprobleme).	Der Film war zu schwierig.
IV.5	Was haben Sie gesehen?	Vollständige und korrekte Beschreibung des Inhalts.	Weitgehend vollständige und korrekte Beschreibung des Inhalts.	Die Beschreibung ist wenig umfassend und nur teilweise korrekt.	Die Beschreibung des Inhalts gelingt nicht.
IV.6	Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?	Vieles schon einmal gesehen.	Einiges schon einmal gesehen.	Wenig schon einmal gesehen.	Nichts Bekanntes gesehen.
IV.7	Erinnert Sie der Film an etwas Bekanntes aus Ihrem Alltag?	Viel aus dem eigenen Alltag wiedererkannt.	Einiges aus dem eigenen Alltag wiedererkannt.	Wenig aus dem eigenen Alltag wiedererkannt.	Nichts aus dem eigenen Alltag wiedererkannt.

IV.8	Erinnert Sie der Film an etwas Bekanntes von früher?	Viel aus der eigenen Vergangenheit wiedererkannt.	Einiges aus der eigenen Vergangenheit wiedererkannt.	Wenig aus der eigenen Vergangenheit wiedererkannt.	Nichts aus der eigenen Vergangenheit wiedererkannt.

Tabelle 21

C16. Antwortbogen zu Kurzinterviews

	Item	Frau S.	Frau St.	Frau M.	Frau R.	Frau H.
IV.1	Hat Ihnen der Film Spaß gemacht?	2	1	1	1	2
IV.2	Fanden Sie den Film interessant?	2	1	2	1	2
IV.3	Wenn ja, was fanden Sie interessant?	2	2	2	2	2
IV.4	War der Film schwierig?	4/1*	1	1	1	1
IV.5	Was haben Sie gesehen?	4	3	4	4	4
IV.6	Haben Sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen?	4	?**	2	2	4
IV.7	Erinnert Sie der Film an etwas aus Ihrem Alltag?	4	2	2	2	2
IV.8	Erinnert Sie der Film an etwas von früher?	2	2	2	?**	2

Tabelle 22

* Verständnisschwierigkeit: TN war davon ausgegangen, dass die Frage der Aufwändigkeit der Produktion galt (siehe Protokoll)

**Verständigungsproblem. TN konnte Frage nicht verstehen und formulierte keine korrespondierende Antwort.

D. Filmische Struktur – DVD „Ein Tag im Tierpark“, Kapitel 1-3

Zeit	Bild/ Einstellung	Ton
00.00	Wolken am Himmel – <i>Insert: „Ein Tag im Tierpark“, Kapitel-überschrift: Hängebauchschwein füttern</i>	Klaviermusik
00.15	<i>(Totale)</i> zwei Frauen mit Kindern (<i>Rückansicht</i>) gehen Weg entlang, eine Mutter schiebt einen Kinderwagen, trägt ein Baby auf dem Arm, zwei kleine Mädchen (= <i>Kind 1 + 2</i>) sitzen im Handwagen, gezogen von der zweiten Mutter	Kinderlachen, klassische Musik
00.35	<i>(Halbtotale von vorn)</i> Kinder im Handwagen	Musik
00.45	<i>(Close Up)</i> Kinder im Handwagen/ Gesichter, Kinder blicken in die Kamera	Musik
00.53	<i>(Close Up)</i> Schriftzug am Gebäude/Eingangsbereich „Wildpark Schwarze Berge“	Musik
01.03	<i>(Totale)</i> Eingangsbereich vor Gebäude, Menschen in Freizeitkleidung, Kinder und Eltern treten an Futterautomaten, Mutter hebt Kind für den Geldeinwurf hoch, <i>(langsamer Zoom)</i> auf Gesichter der Kinder beim Betrachten der Futterpackungen, <i>(halbnah)</i> lachen und schütteln Packungen, gehen langsam in Richtung Parkgelände, <i>Kamera schwenkt mit</i> , dann entdecken sie Kamera und gehen lachend mit Futterpackung in der Hand auf die Kamera zu <i>(Close Up - Kamera versucht mitzuschwenken)</i> , Kinder halten Packung in die Kamera, <i>(Zoom In, Super Close Up)</i> Schriftzug „Wildfutter“, <i>(Zoom Out)</i> Kinder rennen weg	Fade In Atmo, Kinderlachen, <i>(Off)</i> Kind ruft: „Ich auch, ich auch!“
02.17	<i>(Totale)</i> Parkweg, Kind 2 kommt um eine Biegung gerannt, Futterpackung in der Hand. Erreicht ein Hängebauchschwein. Blickt sich nach hinten um, wartet, blickt auf Hängebauchschwein. Kind 2 kommt hinzu gerannt, Kind 1 geht in die Hocke, um Futter auf die Erde zu streuen	Musik Kinderlachen Schweinegrunzen
02.46	<i>(Close Up)</i> Schweineschnauze auf dem Boden, nimmt Futter auf	Musik
02.57	<i>(Halbtotale)</i> Mütter erreichen Kinder und Schweine, <i>(Schwenk und Zoom)</i> auf Kindergesicht Mutter: „Na? Möchtest Du die auch mal streicheln?“ (Kind lächelt etwas verlegen) Mutter: „Süß, ne? Sind die niedlich? Und wie fühlen die sich an, Mila?“ <i>(Name unverständlich)</i> Kind: „Ganz gut.“ Mutter: „Ja? Ganz gut? Haben die Borsten?“ Kind: „Die sind ganz, ganz lieb.“	<i>Fade Out Musik.</i> Dialog zwischen Mutter und Tochter

	<p>Mutter: „Ja, die sind ganz niedlich. Und hungrig, ne? Und hungrig. „Hast Du schon mal ‚ei‘ gemacht, Emma?“</p> <p>Kind: „Ja, ich hab ‚ei‘ gemacht.“</p> <p>Mutter: „Oah, der drängelt, der Kleine. Hast du Hunger, ne?“</p>	
03.34	(Close Up) Erwachsenenhand schüttet Futter aus Packung in Kinderhand, (Zoom Out) von Hand auf Kind (Halbtotale, Über-Schulter), Kind 2 geht in die Hocke und füttert Schwein	Fade In Musik, Atmo Schweinegrunzen
03.46	(Halbtotale) Kinder lassen sich von der Mutter Futter auf die Hand schütten, Kinder füttern Schweine, Schweine suchen auf der Erde nach weiterem Futter	04.06 Fade Out Atmo
04.10	(Close Up) Schweineschnauzen auf dem Boden, fressen	Musik
04.19	(Super Close Up) Schweineschnauze schnüffelt nach Futter, frisst einen Maiskolben aus einer Hand	Musik
04.46	(Totale) Schwein frisst Kohlblätter vom Boden, (Zoom In und leichter Schwenk) auf Kohlblätter und Schnauze (Zoom Out)	Musik
05.01	(Halbtotale) Mädchen zwischen den Schweinen, streichelt Schwein über den Rücken	Musik
05.08	(Close Up) Hand auf Schweinerücken, (Schwenk) auf zweiten Rücken, (Super Close) auf Borsten	Musik
05.22	(Close Up bis Super Close Up), Erwachsenenhand auf Schweinekopf, fährt über den Rücken, (Schwenk) krault Genick	Musik
05.41	(Halbtotale) Schwein läuft mit Kohlrabi in der Schnauze aus dem Bild	Musik
05.58	Wolken am Himmel, Insert: „Johannisbeeren pflücken“	Klaviermusik
06.12	<p>(Close Up/ Subjektive) Kinder im Handwagen</p> <p>Kind 1: „Weiter, weiter, weiter, zwei (unverständlich) will auch mit?“</p> <p>Kind 2: „Was machen wir?“</p> <p>Kind 1: „Was machen wir?“</p> <p>Kind 2: „Noch mehr Schweine füttern. Was machen wir?“</p> <p>Mutter: „Wir fahren jetzt durch den Park.“</p>	Atmo: Rumpeln des Handwagens
06.47	(Halbtotale) Mutter mit Baby auf dem Arm, schiebt Kinderwagen	Fade Out Atmo, Violinenmusik
06.55	(Close Up) Gesicht des Babys	Musik

07.05	(Totale) Mütter mit Kindern, Mutter 1 mit Baby im Arm, schiebt Kinderwagen, Mutter 2 schiebt Handwagen, den eines der Mädchen zieht, Kind 2 läuft nebenher, laufen (an statischer Kamera vorbei, Schwenk)	Musik
07.36	(Close Up) Johannisbeeren am Strauch	Musik
07.52	(Totale) Johannisbeerstrauch	Musik
08.02	(Close Up) Johannisbeeren am Strauch,	Musik
08.10	(Totale) Kinder und Mütter biegen um eine Ecke auf Parkweg, stoppen, um am Wegrand Johannisbeeren zu pflücken	Kinderlachen
08.31	(Close Up) Kinder essen Johannisbeeren, kauen, Kind 2 verzieht ein wenig das Gesicht, beide Kinder teilen sich weitere Beeren, Kind 2 wischt sich Hand am Kleid ab	Musik
09.06	<p>(Close Up) Beeren am Strauch, (Zoom Out) auf Mädchen, das Beeren pflückt und isst. Wendet sich zur Mutter (Schwenk), beide Kinder essen Beeren. (Zoom In) Gesichter.</p> <p>Mutter: „Welche Farbe haben die denn?“ Kind 1: „Rot.“ Mutter: „Rot.“ Kind 1: „Lila nicht.“ Kind 2: „Lila nicht!“ Mutter: „Blau?“ Beide Kinder: „Rot!“ Mutter: „Und wie heißen die?“ Kind 2: „Himbeeren.“ Kind 1: „Johannisbeeren!“ Kind 2: „Johannisbeeren!“ Mutter: „Gar keine Äpfel?“ Kind 2: „Nein!“ Mutter: „Und keine Birnen? `ne Banane!“ Beide lachend, schütteln den Kopf Kinder: „Nee!“ Mutter: „`ne Melone!“ Kinder: „Nee, nein! Eine Johannisbeere!“ Mutter: „Ach so.“... „Mila, ich glaub, Du hast mal genug gegessen.“</p> <p>(Zoom In) Gesicht Kind 1, kauend, lacht in die Kamera</p>	Fade Out Musik, Fade In Atmo
10.27	Kind pflückt Johannisbeeren	Fade Out Atmo, Klaviermusik
10.32	Kind pflückt Johannisbeeren (über Schulter), zweites Kind reicht die Beeren seiner Mutter	Musik
10.46	(Close Up) Johannisbeeren am Strauch	Musik

11.02	(Überblendung, Close Up) Johannisbeeren am Strauch	Musik
11.09	Wolken am Himmel, Kapitel/ Insert „Am Ententeich“	Musikblende
11.24	(Totale) Parkweg, Kind läuft vor, Mütter mit Kinderwagen und Handwagen folgen langsamer, (statische Kamera), gehen vorbei, (Schwenk) mit Kind im Handwagen Kind 1: „miau, miau, miau!“	Atmo Atmo Fade Out, Streichermusik
11.56	(Totale) Schar junger Enten mit Mutter, die über eine Wiese laufen, (Zoom Out)	Entenschnattern
12.22	(Halbtotale) Kind mit ausgestrecktem Arm, läuft über Wiese, (Zoom Out), zu Teichufer, blickt sich nach der Mutter um, (Zoom Out), Enten sitzen am Teichufer, Mädchen streckt noch einmal Arm aus, lockt Enten	Entenschnattern
12.40	(Close Up) Gans am Ufer	Schnattern
13.04	(Totale) Kinder sitzen dicht vor Gänsen in der Hocke, locken die Gänse mit ausgestrecktem Arm, Gänse entfernen sich ein Stück, Kind 2 wirft Futter auf die Erde, Gans nähert sich wieder und pickt Futter vom Boden, (Zoom In) fressende Gans und Kinder	Musik
13.27	(Close Up) Kinder in der Hocke, betrachten Enten, beginnen laut zu rufen Beide Kinder: „Eeeeeenteeeee, Enten, komm mal her“	Musik
13.47	(Halbtotale) Enten schwimmen auf Teich	Musik
13.53	(Close Up) Kinder in der Hocke vor Teich, rufen nach den Tieren (Zoom Out) Kind 1: „Gänse, komm mal her! Enten, komm mal her“ Kind 2: „Das sind keine Enten. Das sind Gänse.“	Musik
14.11	(Halbtotale) Enten schwimmen auf Teich	Musik
14.18	(Close Up) Kinder in der Hocke vor Teich, (Rückansicht), Gänse im Hintergrund, schwimmend (langer Zoom Out)	Musik
14.39	(Totale) Entenküken mit Müttern, laufen über Wiese, verschwinden hinter einer Kuppe	Musik
15.07	Kapitelende	

Tabelle 23

E. Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe und keine anderen Hilfsmittel als die in Quellen- und Literaturverzeichnis sowie im Anmerkungsapparat genannten verwendet habe.

Stellen, an denen Wortlaut oder Sinn anderen Werken entnommen wurden, sind unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht.

Wuppertal, 25. Oktober 2012

(Julia Hohenadel)