

LUMIS -SCHRIFTEN
aus dem
Institut für Empirische
Literatur- und Medienforschung
der
Universität-Gesamthochschule
Siegen

Gebhard Rusch

**ZUR GENESE KOGNITIVER
FERNSEHNUTZUNGS-SCHEMATA**

Entwicklung und Struktur von Gattungsschemata im Vorschulalter

LUMIS-Schriften 43

1995

LUMIS - Publications
from the
Institute for Empirical
Literature and Media Research
Siegen University

Herausgeber: LUMIS
Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung

Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der
Universität-Gesamthochschule-Siegen
57068 Siegen

Tel.: 0271/740-4440
Fax: 0271/740-2533

Redaktion: Raimund Klauser

Als Typoskript gedruckt

© LUMIS-Universität-Gesamthochschule-Siegen
und bei den Autoren

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0177 - 1388 (LUMIS-Schriften)

Gebhard Rusch

**ZUR GENESE KOGNITIVER
FERNSEHNUTZUNGS-SCHEMATA**

Entwicklung und Struktur von Gattungsschemata im Vorschulalter

LUMIS-Schriften 43

1995

Siegen 1995

Zur Genese kognitiver Fernsehnutzungs-Schemata

Entwicklung und Struktur von Gattungsschemata im Vorschulalter

Gebhard Rusch, LUMIS, Universität-GH Siegen, D-57068 Siegen, Tel. 0271-740-4440, Fax 0271-740-2533

Der Artikel berichtet über eine Untersuchung, die Teil eines größeren Projekts zur Mediengattungstheorie des Fernsehens ist. Ausgehend von der Überlegung, Gattungen als kognitive Schemata (mit rationalen, emotional/affektiven und evaluativen Komponenten) zu konzeptualisieren, wird hier die Frage untersucht, ob bereits Kinder im Vorschulalter (3 - 6 Jahre) über entsprechende Schemata verfügen, welche Schemata dies sind, wie diese Schemata ausgeprägt sind, und wie sie sich im Verlaufe der Ontogenese verändern. In anderen Teiluntersuchungen wurden auch die übrigen Altersgruppen (bis hin zu den Senioren) untersucht. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, daß schon Kindergartenkinder über elaborierte Fernsehgattungsschemata zur Organisation und Verarbeitung ihrer TV-Erfahrungen verfügen.

The Genesis of Cognitive Schemata for Using Television

Development and Structure of TV-Genre-Schemata among Pre-School-Children

This article reports about one part of a larger investigation of TV-genres in Germany. Based upon the idea to take genres as cognitive schemata (with rational, affective and evaluative components) for the organisation of media experiences the project tried to answer the following questions: Do pre-school children (age 3-6) already have some TV-genre-schemata at their disposal? What do these schemata look like? How do these schemata change during ontogeneses? The results of this study clearly demonstrate that children employ well elaborated TV-genre schemata in processing and communicating their TV-experiences.

ZUR GENESE KOGNITIVER FERNSEHNUTZUNGS-SCHEMATA

Entwicklung und Struktur von Gattungsschemata im Vorschulalter*

"The chief part television plays in the lives of our children depends at least as much on what the child brings to television as on what television brings to the child."

W. SCHRAMM, J. LYLE & E.B. PARKER 1961**

"This ... approach ... asks the question, not "What do the media do to the people?" but, rather "What do people do with the media?""

E. KATZ & D. FOULKES 1962***

0. Television, Kognition und Sozialisation

Fernsehen ist im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem ganz alltäglichen, gewöhnlichen Teil unserer Erfahrungswelt geworden. Es erreicht – mit noch immer steigender Tendenz – Tag für Tag fast alle bundesdeutschen Haushalte (1995: 88 %) und ist dort täglich fast 5 Stunden (1995: 297 Minuten) eingeschaltet.¹ Setzt man diese Zahlen und das typische Einschaltmuster (Schwerpunkt der Einschaltzeiten zwischen 15:00 und 24:00 Uhr täglich²) zu der nach Feierabend und an Wochenenden dem sog. Familienleben verbleibenden Zeit ins Verhältnis, so wird deutlich, in welchem, zunächst rein zeitlichen Umfang das Fernsehen als Teil der familiären Erfahrungs- und Erlebenswelt der deutschen Bevölkerung, und zwar der Erwachsenen ebenso wie der Kinder und Jugendlichen, präsent ist. Auch die meisten deutschen Familien scheinen mittlerweile – wie U. BRONFENBRENNER es schon vor Jahren für die amerikanischen Familien konstatiert hatte – aus zwei Eltern, einem oder mehreren Kindern und einem Fernsehgerät zu bestehen.³

Als Element unserer Erfahrungswelt (bzw. etwas genauer: in seiner Identität als ein komplexes Phänomen in der Erfahrungswelt) kann das Fernsehen Gegenstand, Ausgangspunkt oder auch Ziel unserer Wahrnehmung, unseres Interesses, unserer Motivation, unserer Wünsche oder unseres Verhaltens und Handelns usw. sein. Als intelligente und handlungsmächtige Individuen werden wir also (jeder für sich, und jeder mehr oder weniger gemeinsam mit anderen) Mittel und Wege finden, uns zu und mit dem Fernsehen zu verhalten, es zu nutzen, zu unserem Vorteil oder Vergnügen mit ihm umzugehen. So wie wir im Alltagsleben und ohne jeden Anspruch auf irgendwelchen Perfektionismus gelernt

haben, die Dinge in unserer Erfahrungswelt zu handhaben, das Radio zum Beispiel, den Rasenmäher, den Mikrowellenherd oder das Auto, genauso mußten und müssen wir lernen, mit dem Fernsehen (d.h. mit dem Gerät und mit den Programmen) umzugehen. So wie wir gelernt haben, die Dinge und Ereignisse in unserer Erfahrungswelt auszudifferenzieren (sie als Dinge oder Ereignisse einer bestimmten Art wahrzunehmen, einzuordnen und zu bezeichnen), so mußten und müssen wir dies auch in bezug auf das Fernsehen und dessen Angebote tun. Und so wie wir uns unsere Meinung über die verschiedensten Angelegenheiten bilden, unsere Ansichten und Einstellungen zu den unterschiedlichsten Fragen finden, oder Urteile zu allem und jedem abgeben, so tun wir dies auch mit Bezug auf das Fernsehen und dessen 'Inhalte'. Kurz: "... das Fernsehen und die massenmedialen Inhalte [sind] grundsätzlich in gleicher Weise Wirklichkeitsangebote [] so wie die Alltagswirklichkeit sie schlechthin bietet."⁴

Damit nun die erwachsenen Bundesbürger dasjenige Fernsehverhalten zeigen können, das sie der Zuschauerforschung zufolge zeigen, müssen sie, im Verlaufe ihres bisherigen Umgangs und nach ihren bisherigen Erfahrungen mit dem Medium Fernsehen auch Kenntnisse von und über Fernsehen erworben, persönliche Strategien der Fernsehnutzung entwickelt sowie Einstellungen, Ansichten, Überzeugungen zu und über Fernsehen gewonnen haben. Solche kognitiven Faktoren (enzyklopädisches und Handlungswissen, Verhaltens- und Handlungsprogramme zur motorischen und sensorischen Steuerung, emotive und affektive Haltungen usw.) sind nämlich ganz allgemein als 'Bauelemente' und 'Baupläne' für die Erzeugung individuellen Verhaltens anzunehmen, folglich auch für fernsehbezogenes Verhalten.

Es dürfte klar sein, daß eine Person fernsehbezogenes Wissen nur schwerlich ohne persönlichen Umgang und Erfahrungen mit dem Fernsehen erwerben bzw. ausprägen kann. Ebenso klar müßte aber auch sein, daß die kognitive Basis eines solchen Umganges mit dem Medium sich auf der Grundlage der jeweils verfügbaren bzw. investierbaren wissens-, einstellungs- und verhaltensmäßigen Voraussetzungen entwickelt bzw. verändert. D.h., wir gehen nicht von einer Wechselwirkungsbeziehung zwischen individueller kognitiver Entwicklung auf der einen und dem Fernsehen auf der anderen Seite aus, sondern von einer Wechselwirkung zwischen dem jeweils möglichen kognitiven Leistungsvermögen eines Individuums und den vermittelt dieser Voraussetzungen jeweils erbrachten Wahrnehmungs-, Erlebens- und Erkennensleistungen. Auf diese Weise nämlich sind menschliche Individuen ganz allgemein fähig, ihre Erfahrungswelt auf der Basis der ihnen jeweils (und im doppelten Sinne) möglichen Erfahrungen aufzubauen und zu erweitern; in realistischer Attitüde würde man sagen, die Welt zu erkennen und diese Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen.

Als in seiner jeweiligen Identität subjektabhängiges Element unserer Erfahrungswelt ist das Phänomen Fernsehen (im Sinne der letzten Bemerkungen) ebensosehr Gegenstand

wie Resultat unserer Kognition. Als solcher bzw. solches und aufgrund seiner 'Omnipräsenz' im Alltags- und Familienleben ist es ein Faktor in der Sozialisation.⁵

Es mag vielleicht (noch) übertrieben klingen, aber die soziale Realität hat es längst als eine Tatsache ausgewiesen: ohne eine gewisse Fernseh-Kompetenz⁶ ist das soziale Leben in Alltag und Beruf kaum mehr zu meistern. Nicht nur, daß man über ein Fernsehgerät (und über einen Videorecorder und über einen Kabelanschluß und über eine Satellitenempfangsanlage usw.) verfügen und sie bedienen können muß; man muß schon auch gewisse Programangebote (er-)kennen, in der Lage sein, einen nach persönlichen und sozialen Maßstäben lustvollen und nutzenreichen Fernseh-Stil zu entwickeln, über Fernsehprogramme, -inhalte und -persönlichkeiten zu kommunizieren, Ansichten und Präferenzen mitzuteilen usw., kurz: man muß auf einem allgemein vergleichbaren Level fernseherfahren sein. Seit einer Reihe von Jahren können wir einen ganz ähnlichen Prozeß im Zusammenhang mit der zunehmenden Computerisierung der Haushalte (1995: Personalcomputer in 19,3 % der deutschen Haushalte) beobachten.

Fernseh-Kompetenz als umfassendes Konzept für die persönliche Fähigkeit, mit dem Fernsehen umzugehen, entwickelt und verändert sich nach Art und Umfang mindestens abhängig von

- der Häufigkeit und Intensität der Zuwendung zum Fernsehen
- den kognitiven Voraussetzungen
- den beobachteten Eigenschaften des Fernsehprogramms und
- den sozialen Rahmenbedingungen der Fernseh-Nutzung.

Als erwachsene, fernseherfahrene und fernsehs kompetente Fernsehzuschauer sehen wir oft allzu voreilig als selbstverständliche Gegebenheiten an, was wir als Tatsachenwissen oder als Überzeugung tatsächlich erst im Verlaufe unserer Fernseh- bzw. Mediensozialisation entwickelt haben: die Tagesschau z.B. ist eine Nachrichtensendung; Nachrichtensendungen berichten wahrheitsgemäß über wirkliches Geschehen; Spielfilme zeigen frei erfundenes, in Studios oder an Schauplätzen inszeniertes, gestelltes, gespieltes Geschehen; Zeichentrickfiguren sind nicht lebendig, sondern gezeichnet und erscheinen nur bedingt durch aufnahme- und wiedergabetechnische Verfahren bewegt; bestimmte Schnitt-Techniken, Kamera-Bewegungen oder Kamera-Einstellungen sind konventionalisierte Indikatoren für die Gleichzeitigkeit dargestellter Ereignisse (z.B. schnelle Schnitte zwischen zwei Handlungssträngen), für den Anfang oder das Ende einer filmischen 'Erzählung' (z.B. Fade In und Fade Out), für das Wahrnehmungsgeschehen aus der Sicht eines Protagonisten (z.B. Zooming), für die Sicht auf ein Geschehen aus der Perspektive mehrerer beteiligter Protagonisten (z.B. Wechsel der Kameraposition und Perspektive, Kame-

raeinstellung, Totale, Halbtotale oder Nah), für die zeitliche Raffung eines Geschehens (z.B. wenige Momentaufnahmen aus einem Handlungszusammenhang) usw.

Die 'Omnipräsenz' des Fernsehens in den bundesdeutschen Haushalten wirkt sich aus entwicklungsphysiologischen und -psychologischen Gründen in besonderer Weise auf Kinder und Jugendliche aus: bis ins junge Erwachsenenalter hinein vollzieht sich nämlich die kognitive und soziale Entwicklung, in den ersten Lebensjahren mit nachhaltiger Wirkung und in rasantem Tempo, später sich immer weiter verlangsamend.

Kinder, die in Fernseh-Haushalten aufwachsen, erleben das Fernsehen als ein 'natürliches' Phänomen ihrer Erfahrungswelt neben anderen. Das Fernsehen stellt für sie einen Teil ihrer 'natürlichen' Umwelt dar, auf die hin die Kinder sich zu verhalten lernen. Je nach Art und Umfang der Zuwendung, die das Fernsehen in den Familien genießt, werden Kinder unterschiedliche Fernseherfahrungen machen, dem Fernsehen unterschiedliche Relevanzen und Funktionen beimessen und die Entwicklung ihres persönlichen Fernseh-Stils an den Vorbildern ihrer unterschiedlichen Bezugspersonen orientieren. Je dominanter das Fernsehen in der Erfahrungswelt der Kinder ist, desto spezifischer werden die Resultate ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung für die Lebenssituation unter Fernsehbedingungen sein. Und so alltäglich und omnipräsent das Fernsehen für uns Erwachsene ist, so unvermeidbar ist es für unsere Kinder, zu lernen, mit dem Fernsehen zu leben. Es kommt darauf an, es ihnen zum Vorteil gereichen zu lassen.

1. Fernsehen im Vorschulalter – Forschungsstand und aktuelle Probleme

Aus der umfangreichen Literatur zum Thema Kinder und Fernsehen sollen hier nur einige allgemein relevante Befunde Erwähnung finden, bevor wir uns näher mit kognitions- und gattungstheoretischen Fragen befassen werden. Die verschiedenen, in den letzten Jahren unternommenen größeren Untersuchungen zum Fernsehverhalten von Kindern und Jugendlichen⁷ weisen der Tendenz nach und in zentralen Punkten ein hohes Maß an Übereinstimmung auf. Die Vergleichbarkeit wird allerdings erschwert durch z.T. unterschiedliche Wahl von Altersgruppen, unterschiedliche Bezugszeiträume usw. Auch der Umstand, daß die Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen seit 1984 in der kontinuierlichen Zuschauerforschung nicht mehr berücksichtigt wird, wirkt sich nachteilig aus, weil man seitdem auf Sonderanalysen mit z.T. sehr spezifischen Fragestellungen und Ergebnissen angewiesen ist.

1.1 Fernsehdauer, Fernseh-Häufigkeit, Reichweiten

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine über die Jahre vor der Dualisierung des Rundfunksystems ziemlich konstante tägliche Fernsehdauer bei den drei- bis siebenjährigen Kindern hin: 46 Minuten für das Jahr 1976, 45 Minuten für die Jahre 1981 und 1983, und 44 Minuten im Jahre 1987. Inzwischen (1995) hat sich die Sehdauer in dieser Altersgruppe mit 74 Minuten nahezu verdoppelt.⁸ In der Altersgruppe der Sechs- bis Dreizehnjährigen war die durchschnittliche Sehdauer mit ca. 89 Minuten schon auf die Jahre 1985-1989 bezogen deutlich höher. Im Jahre 1995 hat die Sehdauer in dieser Altersgruppe die 100-Minuten-Marke überschritten.⁹ Innerhalb der Altersgruppe der Drei- bis Dreizehnjährigen verteilt sich die Sehdauer nach Angaben von BRECKNER & HERRATH 1987 und nach Angaben von FEIERABEND & WINDGASSE 1996 folgendermaßen: 3- bis 5jährige 45 bis 60 Minuten (1995: 74 Minuten), 6- bis 9jährige 60 bis 90 Minuten (1995: 92 Minuten), und 10- bis 13jährige ca. 90 Minuten. Für die größeren Kinder können diese Werte inzwischen sogar noch etwas nach oben (bis auf ca. 105 Minuten) korrigiert werden (1995: 114 Minuten).¹⁰

Die Sehdauer hängt aber nicht nur mit dem Alter der Kinder zusammen, auch der "Verkabelungsstatus" der Haushalte und die Verfügbarkeit von Videorecordern läßt Schlüsse darauf zu, ob Kinder vergleichsweise mehr oder weniger Zeit vor dem Fernseher verbringen. So zeigten bereits die Ergebnisse der Begleitforschung zum Kabelpilotprojekt Dortmund, daß Kabelanschluß und Videorecorder zu erheblich gesteigertem Fernsehkonsum bei den Kindern führten.¹¹ Neben den Videofilmen haben in den letzten Jahren aber insbesondere die Videospiele (z.B. auf den Systemen Nintendo oder Sega, aber auch im PC-Bereich) erheblich an Bedeutung gewonnen.

Wieviel Zeit Kinder vor dem Fernsehgerät verbringen, ist allerdings auch stark abhängig von der Jahreszeit; in Herbst und Winter wird deutlich mehr ferngesehen als in Frühjahr und Sommer.¹² Und schließlich ist gerade bei jüngeren Kindern eine gewisse "Diskrepanz zwischen Sehhäufigkeit und Sehdauer" zu berücksichtigen, weil diese sich "kaum mehr als 30 Minuten an einem Stück dem Fernsehen widmen".¹³ Die verbreitete (und durch die kontinuierliche Fernsehforschung für die Sechs- bis Dreizehnjährigen noch für das Jahr 1989 bestätigte) Annahme, daß auch für die Drei- bis Sechsjährigen an Wochenenden von gesteigertem Fernsehkonsum auszugehen sei, muß wohl – im Lichte neuerer Ergebnisse – dahingehend revidiert werden, daß die Situationsspezifität des einzelnen Tages stärker berücksichtigt wird.¹⁴ Was schließlich die Verteilung der täglichen Fernsehzeiten im Tagesablauf betrifft, so ist das schon aus früheren Jahren bekannte Muster nach wie vor aktuell: so sehen Vorschulkinder am Vormittag in der Zeit von ca. 7:00 bis 11:00 Uhr Fernsehen und am frühen Abend in der Zeit von etwa 17:00 bis 21:00 Uhr. Die Breite dieser hauptsächlichen Nutzungsfenster hat sich in den letzten Jahren vergrößert.¹⁵ Aller-

dings fallen an Wochentagen ca. 80 %, an Wochenendtagen sogar ca. 90 % des Fernsehkonsums auf die Zeit vor 20:00 Uhr.¹⁶

Nach den Ergebnissen der kontinuierlichen Zuschauerforschung werden täglich etwa 60 % der sechs- bis dreizehnjährigen Kinder vom Fernsehen erreicht. Andere Untersuchungen gelangen zum Teil zu wesentlich höheren Angaben in der Größenordnung von 80 bis 85 %.¹⁷

1.2 Programmpräferenzen

Die Programmpräferenzen der Kinder stehen – abhängig von ihren schnellen körperlichen und geistigen Entwicklungsverläufen – in deutlichem Zusammenhang mit dem Alter. So kann man generell sagen, daß kleinere Kinder in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren tatsächlich auch mit größerer Bevorzugung die für sie bestimmten Vorschulprogramme anschauen. Die Sechs- bis Dreizehnjährigen ziehen dagegen die Action- und Comedy-Serien des Vorabend- und frühen Abendprogramms sowie Showsendungen vor. Nach den Ergebnissen der Begleitforschung zum Kabelpilotprojekt Dortmund bevorzugen Kinder im Kindergartenalter folgende Programme in der angegebenen Reihenfolge: "Kindersendungen, Werbefernsehen, Spiel- und Fernsehfilme, Sendungen über Natur und Technik, Sportsendungen, Musiksendungen und Kriminalfilme. Kindersendungen werden von 50,6 % der Kinder mehrmals in der Woche, von 28,3 % sogar täglich gesehen. Ähnlich hohe Prozentzahlen weist die Sparte Werbefernsehen auf. Sie wird von 27,8 % der Kinder mehrmals in der Woche und von 20,3 % täglich gesehen."¹⁸ Als Kindersendungen werden dort z.B. "Sesamstraße", "Die Sendung mit der Maus", "Rappelkiste" und "Hallo Spencer", als Spiel- und Fernsehfilme z.B. "Ein Engel auf Erden" und "Der Landarzt", als Musiksendungen z.B. der "WWF-Club" und als Kriminalfilme z.B. "Das A-Team" und "Remington Steele" angesehen.

Für die Sechs- bis Neunjährigen konstatierte W. DARSCHIN für das Jahr 1989: "bei den Programmpräferenzen der Kinder hat sich ... wenig verändert. So steht die Vorabendserie Alf, die vor einem halben Jahr noch den zweiten Rangplatz einnahm, inzwischen an erster Stelle in der Gunst der Grundschulkinder. An zweiter Stelle folgt die ebenfalls am Vorabend ausgestrahlte Schwarzwaldlinik. An dritter Stelle stehen einzelne Ausgaben von Spaß am Dienstag. An vierter Stelle sind es die Samstagsshows vom Typ Nase vorn oder Verstehen Sie Spaß? und verschiedene Filmkomödien. Und danach folgen verfilmte Kindergeschichten wie Ronja Räubertochter und Die Sendung mit der Maus."¹⁹

Es gibt Hinweise, daß die Präferenz für bestimmte Programme nicht nur mit dem Alter, sondern auch mit dem Geschlecht und der Zugangsregelung zum Fernsehen zusammenhängt. So faßt z.B. H. KELLNER Ergebnisse einer Studie zu Fernsehwirkungen bei

Neunjährigen so zusammen: "Es gibt einen Zusammenhang zwischen Action-Programmpreferenz und:

- Alter; jüngere Kinder bevorzugen Non-Action, ältere Kinder Action-Programme
- Geschlecht; Mädchen bevorzugen Non-Action, Jungen Action-Programme
- Zugangsregelung; wenn gefragt werden muß, werden Non-Action-, wenn nicht gefragt werden muß, werden Action-Programme bevorzugt".²⁰

Inzwischen (1995) haben auch – vor allem durch die privaten Programmanbieter – Zeichentrickfilme und -serien einen festen Platz in der Gunst der jungen Zuschauer gefunden. Sie beherrschen das tägliche Programmangebot für Kinder und Jugendliche praktisch bis zum Beginn des Vorabends (um 18:00 Uhr).

1.3 Kontextfaktoren

Zur Erklärung kindlichen Fernsehverhalten bieten W. TIETZE, R. PEEK & R. LINK vier Kontext-Faktoren²¹ auf:

(1) Öffentlich-geplante Umwelt

Zu dieser Kategorie werden gerechnet: Lage der elterlichen Wohnung im Haus; Anzahl der Wohneinheiten im Haus; Nutzung des Gartens und von Nachbargärten als Spielort; Spielmöglichkeiten auf der Straße vor dem Haus; Wohnarealtyp; allgemeine Lebensqualität des Wohnumfeldes für Kinder; Besuch von Kultur-/Freizeitangeboten; Vereinszugehörigkeit des Kindes; Besuch eines Kindergartens; Verkabelungsstatus des elterlichen Haushaltes.

"Dem Teilsystem öffentlich-geplante Umwelt kommt als Bedingungsfaktor für die kindliche Fernsehnutzung eine nicht zu übersehende Bedeutung zu; ... Die kindliche Fernsehnutzung sinkt, wenn Kinder häufiger Kultur-/Freizeitangebote in der Umwelt wahrnehmen, Aktivitäten in einem Verein wahrnehmen und einen Kindergarten besuchen. ... Die Sehdauer steigt mit dem Verkabelungsstatus ... Die Fernsehnutzung sinkt, wenn die Familien eher allein oder mit wenigen anderen Familien in einem Haus leben, die Kinder häufiger den eigenen Garten oder Nachbargärten als Spielorte nutzen sowie in Wohnumfeldern leben, deren Lebensqualität für Kinder als günstig eingeschätzt werden kann."²²

(2) Soziales Netzwerk

Dieses Teilsystem schließt folgende Einzelmerkmale ein: Betreuung des Kindes durch Personen des sozialen Netzwerkes; Spielfreunde in der Nachbarschaft; Nachbarfamilien, zu denen das Kind ohne weiteres gehen kann; elterliche Kontakte zu Verwandten; elterliche Kontakte zu Freunden/Bekannten; elterliche Kontakte zu Vereinen.

"Inhaltlich wird die Vorhersagekraft des sozialen Netzwerkes hauptsächlich durch drei Merkmale bestimmt: durch die elterlichen Kontakte zu Freunden/Bekannten, durch die Betreuung durch Personen aus dem sozialen Netzwerk Familie sowie durch Nachbarfamilien, zu denen das Kind ohne weiteres gehen darf. ... Die bei einer solchen Außenorientierung für ein Kind gegebenen Kontakt- und Erfahrungsmöglichkeiten scheinen dem Kind alternative Möglichkeiten zu bieten, die die Fernsehnutzung reduzieren."²³

(3) Familie

Zur Kennzeichnung der äußeren Lebenslage des Teilsystems Familie werden die folgenden Merkmale herangezogen: Anzahl der Geschwister, Alter und Schulabschluß der Mutter; sozialer Status der Familie; Wohnungsgröße; Dauer der mütterlichen Erwerbstätigkeit; Alter und Geschlecht des Kindes.

"Kindliche Fernsehnutzung findet in der Regel zu der Zeit statt, in der die Mutter die Betreuungsfunktion wahrnimmt. Zu 88 % der Zeit, die Kinder vor dem Bildschirm verbringen, ist die Mutter ... Hauptbetreuerin ..., die Väter lediglich während 7 %."²⁴ Die gewichtige Rolle der Mutter für den Fernsehkonsum der Kinder trägt auch noch, wenn man den gesamten familiären Kontext einschließlich der Geschwister, Großeltern und sonstiger Bezugspersonen betrachtet. Zwar spielen gerade ältere Geschwister für erhöhten Fernsehkonsum der Kleinen eine gewichtige Rolle, aber "inhaltlich wird die Vorhersagekraft des familialen Hintergrunds weitgehend durch den mütterlichen Schulabschluß und den sozialen Status der Familie bestimmt. Je niedriger diese Merkmale, desto länger sehen die Kinder fern ... Der kindliche Fernsehkonsum reflektiert damit offensichtlich allgemeine Orientierungen der Familie, die sich aufgrund der Verortung der Familie im gesellschaftlichen System sozialer Ungleichheit ergeben ..."²⁵

(4) Familiales Medienklima

In dieser Kategorie sind die folgenden Einzelmerkmale zusammengefaßt: Ausstattung der Wohnung mit audiovisuellen bzw. auditiven Medien; Anzahl der Bücher für Kinder; Fernseh-, Kassetten- und Buchklima; mütterliche Bewertung der Nützlichkeit von Fernsehen, Kasette und Buch; mütterliche Anregungen zur Nutzung von Fernsehen, Kassetten und Büchern; Vorhandensein von Zugangsverboten zu Fernsehen bzw. Kassettenrecordern.

Betrachtet man die Ergebnisse dieses Bereiches im Vergleich mit denen der drei anderen Faktoren, so zeigt sich, daß "das familiale Medienklima die größte Bedeutung für das kindliche Fernsehen"²⁶ hat. "Der kindliche Fernsehkonsum ist damit ... zu einem großen Teil von der in der Familie bestehenden allgemeinen Umgangsweise mit Medien abhängig."²⁷ Die Vorhersagekraft des familialen Medienklimas wird allerdings – wie bereits durch die Ergebnisse zum Faktor Familie nahegelegt – "überwiegend durch das mütterliche Vorbild ..., d.h. den Umfang ihrer Nutzung verbunden mit einer Tendenz zur undif-

ferenzierten Unterhaltung bestimmt."²⁸ Insgesamt weisen die Ergebnisse – auch anderer Studien – darauf hin, daß "das Vorbild der Eltern und besonders der Mutter das Fernsehverhalten der Kinder direkt beeinflußt ... Weitere Prädiktoren sind mütterliche Anregungen zur Nutzung des Fernsehens in bestimmten Situationen (z.B. bei schlechtem Wetter) und die mütterliche Bewertung der Nützlichkeit des Fernsehens."²⁹ Die Geräteausstattung des Haushaltes spielt überraschenderweise nur eine geringere Rolle. Auch wirken Zugangsverbote zum Fernsehen sich nicht nachhaltig in verringertem Fernsehkonsum aus. Allgemein scheint ein strengerer Erziehungsstil mit höherem Fernsehkonsum der Kinder zu korrelieren. "Insgesamt gesehen verdeutlichen die Befunde den hohen Stellenwert interaktionaler medienbezogener Merkmale im familialen Binnenraum für die kindliche Fernsehnutzung. Es sind dies zunächst die elterlichen Entscheidungen, den familialen Binnenraum in breiter Front mit elektronischen Medien auszustatten, wobei dies offensichtlich "auf Kosten" der materialen Voraussetzungen (Bücher) für die Entwicklung einer Lesekultur beim Kinde erfolgt, dann die eigene elterliche Fernsehnutzung mit ihren quantitativen und qualitativen Aspekten, die für das Kind einen nicht intentional gesteuerten Erfahrungsraum bilden, sowie Aspekte einer expliziten pädagogischen Bewertung der Fernsehnutzung im Hinblick auf das Kind."³⁰

1.4 Fernsehen und kognitive Entwicklung

Das Verhältnis von Kindern und Fernsehen ist insbesondere unter Gesichtspunkten der Wirkung des Fernsehens auf das geistige und soziale Vermögen der Kinder thematisiert worden. Die Wirkung bewegter Bilder, audiovisueller Stimuli im allgemeinen und der Darstellung bestimmter Inhalte (z.B. Gewalt) im besonderen ist – vor allem in der amerikanischen Medienforschung – ausgehend von verschiedenen Vorannahmen (hinsichtlich der Schädlichkeit bzw. der Nützlichkeit des Fernsehens für Kinder) und mit entsprechend widersprüchlichen Resultaten untersucht worden. Die Frage der Wirkungen ist nach wie vor umstritten, wenn es um direkte Folgewirkungen einzelner Sendungen und um ausschließliche ursächliche Wirkung einzelner Medien (z.B. des Fernsehens) geht. Einerseits sind nämlich die für jeden einzelnen Zuschauer anzusetzenden Voraussetzungssysteme³¹ zu komplex und zu spezifisch bzw. zu individuell, um entsprechende Verallgemeinerungen zuzulassen; andererseits sind – und das ist gewissermaßen die Kehrseite der Medaille – die bei Zuschauern beobachtbaren Wirkungen zu heterogen, um Rückschlüsse auf einheitliche Wirkungsfaktoren zu erlauben. Unumstritten scheint jedoch inzwischen zu sein, daß das Fernsehen Auswirkungen auf das kognitive und soziale Vermögen der Zuschauer haben kann und abhängig sowohl von persönlichen Dispositionen als auch von Qualität und Intensität der Zuwendung zum Fernsehen bestimmte Auswirkungen haben wird. Dabei scheint die Funktionsebene für Medienwirkungen im Bereich der subjektiven

Wirklichkeitskonstruktion zu liegen, im Bereich der Ausprägung von Einstellungen, Werthaltungen, Ansichten und (vielfach eingeschränkten) Kenntnissen zu und über Realität. Entsprechend resümiert z.B. die sog. Gewaltkommission in ihrem Endgutachten: "Dabei liegt das Problem weniger in der Gefahr direkter Nachahmungstaten. Es ist vielmehr darin zu sehen, daß (erfolgreich erscheinende) aggressive Modelle ganz allmählich

- erstens: Werte, Normen und Einstellungen gegen Aggression verändern
- zweitens: gegen Gewalt desensibilisieren und
- drittens: Gewalt als Problemlösungsmittel darbieten."³²

Auf derselben Ebene sind auch die Resultate von Untersuchungen zur Wirkung z.B. pornographischer Filminhalte zu sehen: Häufiges Anschauen von Filmen pornographischen Inhalts führt danach tendenziell zu Überbewertungen der Rolle von Sexualität im Alltag, zu veränderten Einstellungen und Urteilen im Zusammenhang mit Sexualstraftaten usw., d.h. zu einer Veränderung von Wirklichkeitsmodellen im Bereich der Sexualität.³³

Insofern jedoch negativ bewertete Wirkungen der genannten Art überhaupt konstatiert werden können, muß die dabei angenommene Wirkungsdimension nach Art und Umfang auch ganz allgemein angenommen werden. D.h., Medien kommt in der kognitiven und sozialen Entwicklung ihrer Nutzer auch dann Funktion für die Bildung von Einstellungen, Werten, Urteilen und Kenntnissen zu, wenn diese im Bereich des sozial allgemein Akzeptierten oder Erwünschten liegt, also nicht als Abweichung oder Besonderheit ins Auge fällt. Und dies gilt um so mehr für Kinder und Jugendliche, die während der Zeit ihrer intensivsten kognitiven Entwicklung regelmäßig Programme im Fernsehen anschauen.

Stellt man die Frage nach den Medienwirkungen bei Kindern als Frage nach den alters- und entwicklungsgemäßen potentiellen Wirkungsmöglichkeiten von Medien, so ist man zunächst auf die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie verwiesen. Hier sind besonders die Arbeiten J. PIAGETS³³ zur Beantwortung herangezogen worden.

In der Altersgruppe der Vorschul- und Grundschulkinder (also der Drei- bis Siebenjährigen und der Sechs- bis Zehnjährigen) unterscheidet PIAGET zwei Entwicklungsstadien, das präoperative Stadium und das Stadium der konkreten Operationen. Jedes dieser Entwicklungsstadien ist durch die Fähigkeit zu bestimmten kognitiven Leistungen gekennzeichnet. Das Lebensalter, in dem Kinder zu diesen Leistungen üblicherweise fähig sind, kann individuell, sozial und kulturell variieren (Horizontale Verschiebung).

(1) Das präoperative Stadium (Lebensalter ca. 2-7 Jahre) ist im wesentlichen gekennzeichnet durch funktionales bzw. kommunikatives (nicht umfänglich repräsentatives) Sprachvermögen, Objektkonstanz, symbolischen Gebrauch von Objekten, Symbolspiel, Egozentrismus bzw. Schwierigkeit, Dinge aus anderen als der eigenen Perspektive zu sehen, Nachahmungsverhalten und Verinnerlichung des Nachahmens, Manipulation mit

kognitiven Konzepten (Bedeutungen), das kindliche Schlüsse ziehen folgt den im wesentlichen eigenen Vorstellungen, Wünschen und Vorlieben, es ist transduktiv.

(2) Im Stadium der konkreten Operationen (Lebensalter ca. 6-13 Jahre) werden die bereits verfügbaren Leistungen weiterentwickelt bzw. treten folgende Leistungen hinzu: geistige und sprachliche Repräsentation, Erhaltung physikalischer und mathematischer Eigenschaften (Masse, Volumen, Länge, Anzahl etc.), Bildung und richtiger Gebrauch relationaler Begriffe, Bildung logischer Klassen, Bildung von Inklusionsbeziehungen (gleichzeitiges Nachdenken über ein Ganzes und dessen Teile), Serialisation, Gruppierungen und andere Ordnungsbildungen (auch nach thematischen und handlungslogischen Kriterien), Schlußfolgerungen sind im wesentlichen noch synkretistisch, in sprachlicher Darstellung herrscht Parataxe vor.

Wie die Arbeiten PIAGETs eindrucksvoll belegen, und wie PIAGET selbst immer wieder betont hat, ist der Prozeß der kognitiven Entwicklung am besten als ein selbstreferentieller Prozeß der Konstruktion biologisch, ökologisch, sozial und kulturell viabler und effizienter Wahrnehmungs-, Verstandes- und Verhaltenswerkzeuge zu beschreiben. Die unterschiedliche kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern und Erwachsenen sollte deshalb auch nicht so interpretiert werden, als seien die Leistungen der Kinder irgendwie defizient, prinzipiell schlechter oder beschränkter als die der Erwachsenen. Setzt man das Leistungsvermögen der Erwachsenen als Norm, so schneiden die Kinder tatsächlich schlecht ab. Betrachtet man aber die Leistungen der Kinder und Erwachsenen einmal unabhängig voneinander, so zeigt sich, daß die Kinder – genauso wie die Erwachsenen – das leisten, was sie können.

Was bedeutet dies nun für die kognitive Verarbeitung von Film und Fernsehen durch Kinder? Nun, es bedeutet, daß die Medienangebote je nach kognitivem Entwicklungsstand manipuliert werden, d.h., der Rezipient "nimmt das heraus, was er versteht."³⁵ Für Kinder bedeutet dies im besonderen, daß abhängig vom Entwicklungsstand auch die Fähigkeit zur Verarbeitung audiovisueller Medienangebote variiert.

So unterscheidet sich schon bei statischen Abbildungen der Wahrnehmungsstil der Kinder (bis sechs Jahre) recht deutlich von dem der Erwachsenen. "Kinder verteilen Augenfixationen nicht in ausreichendem Maße über das gesamte Bild. Sie sind weniger als Erwachsene in der Lage, informative Einzelheiten des Bildes herauszusuchen. Außerdem fehlt es bei Kindern an der Verbindung wichtiger Bildteile durch lange Augensprünge ..., d.h. die Bildbetrachtung der Kinder ist, verglichen mit der von Erwachsenen, weniger systematisch, eher zufällig."³⁶

Während das statische Bild nur eine Art Momentaufnahme aus einem Zusammenhang zeigt, können bewegte Bilder einen gesamten Zusammenhang darstellen. "Mit der Bildersequenz können Abfolgen von Ereignissen und der Verlauf von Prozessen demonstriert werden. Vorgänge, wie sie das Kind aus dem täglichen Leben gewohnt ist. Allerdings ist auch die Möglichkeit gegeben, zu raffen, Zeit und Raum beliebig zu verändern, Situationen herzustellen, die in ihrem Nacheinander im täglichen Leben nicht erfahren werden. Es dürfte deutlich sein, daß damit nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit überfordert ist, sondern daß auch die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen für derartige Szenenwechsel bei Vorschulkindern nicht gegeben sind. Die Vorführung bewegter Bilder ... birgt die Gefahr der Überforderung."³⁷ Dies insbesondere bei jüngeren Kindern, die weder bereits über den entsprechenden Vorrat an episodischem, sozialem und Handlungswissen verfügen, um z.B. komplexe zwischenmenschliche Situationen – wie sie häufig in Film und Fernsehen dargestellt werden – interpretieren zu können, noch auch die TV-Realität als semiotische Realität in ihrer Erfahrungswelt ausdifferenziert haben. Sie verfügen also weder über die Voraussetzungen zu integrierter Wahrnehmungsverarbeitung, noch über Kenntnisse im Umgang mit Darstellungsmitteln und -techniken.

"Das Verhalten der Kinder gegenüber dem Geschehen auf dem Bildschirm basiert lange Zeit auf ihrer Annahme, daß die Ereignisse, die sie sehen, natürliche Ereignisse sind und deshalb auch die gleiche Bedeutung haben müssen, wie die unmittelbare Erfahrung. Demgegenüber haben ältere Kinder bereits erkannt, daß mit Bilderfolgen eine Mitteilungsabsicht verbunden ist ..."³⁸

Bis ins Alter von zehn Jahren haben Kinder enorme Schwierigkeiten, im Fernsehen Gesehene (und nach Einschätzung der Produzenten dem Kindesalter entsprechende) Geschichten nachzuerzählen. Dabei zeigt sich insbesondere, daß die Kinder nicht über die Voraussetzungen zur Verarbeitung konventioneller gestalterischer Mittel (Schnitte, Raffung, Wechsel zwischen verschiedenen Handlungssträngen usw.) verfügen, d.h., sie verfügen nicht über das Konventionen-Wissen zur gesellschaftlich erwünschten Verarbeitung ihrer Wahrnehmungen. So sind Kinder z.B. nicht in der Lage, zwischen zentralen und nebensächlichen Handlungsanteilen zu unterscheiden oder die gewöhnlichen räumlich-zeitlichen Zusammenhänge einer Handlung zu erfassen. Der Grund dafür liegt darin, daß sie die dargestellten (bzw. genauer: die in der Darstellung nur bruchstückhaft szenisch, kommunikativ, gestisch etc. zitierten bzw. repräsentierten) sozialen Situationen und zwischenmenschlichen Konstellationen nicht kennen, und sie daher auch nicht als thematisch oder dargestellt erkennen können.³⁹ Die Ergebnisse der in verschiedenen Ländern durchgeführten experimentellen Untersuchungen zu den AV-Verarbeitungsleistungen von Kindern sind in ihrer gemeinsamen Tendenz eindeutig: Zwar können "Kinder, auch schon die Erstkläßler, ziemlich genau Details wiedergeben ... Bei der freien Wiedergabe des Inhalts erinnern die Sieben- und Achtjährigen aber nur etwa ein Drittel der wichtigen Inhaltsele-

mente. Bei den Zehnjährigen waren es zwei Drittel. Schlimmer noch sieht es bei der Darstellung des Ablaufs der Geschichte aus. Nur 10 % der Sieben- und Achtjährigen waren in der Lage, wenigstens Teile des Zusammenhangs der Geschichte herzustellen (40 % bei den Zehnjährigen). Die allermeisten stückelten willkürlich Szenen aneinander ... Obwohl die meisten Kinder nicht in der Lage waren, der Handlung zu folgen, gaben fast alle an, daß die Sendung sehr lustig gewesen sei und ihnen gut gefallen habe."⁴⁰ Der – mit aus der Sicht Erwachsener – in diesem Befund erkennbare Widerspruch zwischen Verarbeitungsleistung und Gefallen ist durchaus nicht ungewöhnlich. T. NUMMENAA berichtet über Vier- bis Sechsjährige, daß diese im Hinblick auf ihre insgesamt schwachen Erinnerungs- bzw. Wiedergabeleistungen keinen Unterschied erkennen ließen zwischen einer in gewöhnlicher Ereignisfolge erzählten Geschichte und einer in zufälliger Ereignisfolge präsentierten Version derselben Geschichte.⁴¹

Wie bereits weiter oben angedeutet, sollte aus solchen Resultaten jedoch nicht der Schluß gezogen werden, Kinder im Vorschul- und Grundschulalter seien prinzipiell nicht in der Lage, kohärente Wissensstrukturen aufzubauen, bei Bedarf zu aktualisieren und in sinnvolles Verhalten umzusetzen bzw. zu verbalisieren. Versuche, deren Design (im Hinblick auf die Auswahl bzw. Produktion von Stimuli ebenso wie hinsichtlich der Beobachtungs- bzw. Meßverfahren) speziell auf das kognitive Leistungspotential der Kinder abgestimmt war, haben nämlich zeigen können, daß Kinder anhand audiovisueller Angebote durchaus Vorstellungen von Gesamtzusammenhängen bzw. komplexen Vorgängen entwickeln und dieses Wissen auch wieder anwenden bzw. reproduzieren können. Dies wird z.B. erleichtert durch:⁴²

- längere Einstellungen mit unbewegter Kamera, weniger Schnitte, Sequenzen aus Einzel-Standbildern anstelle von Filmsequenzen
- sehr starke Sprache-Bild-Redundanz mit mehrfachen Paraphrasierungen des Textes
- (mehrfache) Wiederholungen der Gesamtsequenz oder wichtiger Teile
- simultane Darbietung der wichtigen Elemente der Sequenz
- Verzicht auf Verbalisierung als Kontroll-Output; statt dessen z.B. Arrangement gezeichneter Bilder oder Fotos.

Im Gegensatz zu J. PIAGET sind einige Kommunikationswissenschaftler und Psychologen wie A.L. BROWN, M. DONALDSON, W.A. COLLINS, G. SALOMON, H. WIMMER u.a. der Auffassung, daß Kinder bereits im Kindergartenalter zu logischem oder semilogischem Denken fähig und flexible Script-Anwender (im Sinne R. SCHANKs) sind, die bereits über ein breites Schemawissen (inklusive spezieller TV-Schemata) verfügen, und die in der Lage sind, dieses Wissen je nach Anforderung zu operationalisieren.⁴³

Kognition schließt aber neben operativer Logik, Rationalität und Gedächtnisleistungen auch noch Emotionalität als einen Faktor von zentraler Bedeutung ein. Die affektiv-emotive Gestimmtheit ist ein wichtiger Aspekt sowohl für die jeweils aktuellen Erlebensemöglichkeiten und Lernmöglichkeiten als auch für die Bildung von Einstellungen, Vorlieben oder Abneigungen, für das Erinnerungsvermögen usw. Unter der Leitung von H. STURM wurde eine Untersuchung mit neunjährigen Kindern zu emotionalen Aspekten von Fernsehdarbietungen durchgeführt. Danach erweist sich "die Zuordnung von Bild zu Wort und von Wort zu Bild ... als das medienspezifische Problem des Fernsehens, als der Schlüssel zu der emotionalen Wirkung auf den Zuschauer ... Verstehen und Behalten zeigt sich abhängig von Emotion und Kognition. Der Zuschauer behält Programme schlecht, die ihm unangenehm erscheinen; dagegen behält er Programme besonders gut, die von ihm angenehm empfunden werden, insbesondere solche, in denen der Text dem emotionalen Gehalt des Bildes entspricht ... Die Stabilität von mit der Erstdarbietung verbundenen Gefühlseindrücken bestätigt sich bei der Wiederholung ... der Zuschauer empfindet sie [die Wiederholung, G.R.] als angenehmer als die Erstdarbietung ... Je extrovertierter ein Zuschauer, desto heiterer erlebte er die Darbietung, je introvertierter, desto trauriger bewertete er sie."⁴⁴

2. Theorie der Mediengattungen – Fernsehnutzungsschemata

Die Frage nach den Gründen für menschliches Verhalten und Handeln wird seit dem letzten Jahrhundert mit dem Versuch beantwortet, die 'Natur' des physischen und psychischen Geschehens in Körper und Geist der Akteure auch wissenschaftlich aufzuklären. Diese Anstrengungen sind nicht ohne gewisse Erfolge geblieben, und so ist man inzwischen zu der verbreiteten Ansicht gelangt, daß die 'Natur' des physischen und psychischen Geschehens in weit größerem Ausmaß als jemals zuvor angenommen für die 'Natur' der menschlichen Erfahrungswirklichkeit prägend ist. Im Lichte solcher konstruktivistischen⁴⁵ Überlegungen erweist sich die Erfahrungswirklichkeit als in den psycho-physischen Prozessen verkörpert, die bzw. deren beobachtbare Verhaltenskorrelate wir umgangssprachlich als Wahrnehmen, Verstehen, Wissen, Wiedererkennen, Erinnern, Lernen, Handeln usw. bezeichnen. Dies legt zugleich die Vorstellung nahe, daß Art und Funktion solcher kognitiven Leistungen (und der ihnen entsprechenden kognitiven 'Hard- und Software') als bestimmend für und bestimmt durch den ganzen Lebenszusammenhang anzusehen sind. Die begrifflichen oder konzeptuellen Konstrukte und Modelle, die von Philosophen und Kognitionpsychologen erfunden wurden, um sich eine, mit den Verhaltensbeobachtungen verträgliche Vorstellung von der 'kognitiven Mechanik' machen zu können, betreffen das Lernen, den Erwerb von Wissen und dessen Nutzung, die Syn-

these von Verhalten usw. Von besonderer Bedeutung sind hier die Begriffe "Konzept", "Schema", "Frame", "Script" und "Modell".⁴⁶

Obwohl diese Begriffe mehr oder weniger unscharf sind und einander überlappen, werden *Schemata* i.a. als subjektive konzeptuelle Repräsentationen von Objekten, Ereignissen, Handlungen usw. angesehen, die auf der Basis subjektiver Erfahrungen ausgeprägt wurden. *Frames* gelten dagegen als eher konventionalisierte, dynamische und hierarchisch strukturierte Wissensstrukturen, über einem relativ begrenzten oder spezialisierten Wissensbereich. *Scripts* schließlich werden als Schemata angesehen, die häufig wiederkehrende Ereignissequenzen einschließlich der dort jeweils auftretenden Agenten und ihrer Handlungsziele 'verkörpern'.

Menschen prägen für jeden ihrer Erfahrungsbereiche, also auch im Umgang und mit Bezug auf Medien solche Schemata, Frames, Scripts etc. zur Kodifikation und Organisation ihres enzyklopädischen und Handlungswissens aus.

Die zentralen Hypothesen einer kognitiv orientierten Mediengattungstheorie⁴⁷ ergeben sich nun unmittelbar aus den vorangegangenen Überlegungen. Danach sollte der Gebrauch des Terminus Gattung auf 'natürliche' Klassifikationen, Gruppierungen und Typologien beschränkt werden, wie sie individuell von den Mitgliedern sozialer (Sub-) Systeme mit Bezug auf den Bereich der Medien ausgeprägt und benutzt werden. Für Fernseh-gattungen kann dann z.B. angenommen werden:

- (1) Jeder Benutzer des Mediums hat ein persönliches Set mehr oder weniger fernsehspezifischer Gattungskonzepte ausgeprägt.
- (2) Die intensionale Struktur solcher Gattungskonzepte oder, m.a.W., die Gattungsschemata, die das Gattungswissen einer Person konstituieren und strukturieren, können mehr oder weniger elaboriert oder komplex sein abhängig von beruflichen Erfordernissen, Ausbildung, Interessiertheit, Intensität der Fernsehnutzung usw.
- (3) Die von den individuellen Fernsehnutzern ausgeprägten persönlichen Sets von Gattungskonzepten ko-determinieren deren fernsehbezogenes Handeln und Interagieren, ihre Erwartungen, ihr Verständnis, ihre Einstellungen und Äußerungen zu/über Fernsehen im allgemeinen sowie zu/über einzelne Sendungen im besonderen, kurz: die Modalitäten ihrer Fernsehnutzung.
- (4) Insofern persönliche Gattungskonzepte die Modalitäten der persönlichen Fernsehnutzung ko-determinieren, stellen sie einen wichtigen Faktor in der Regulation interpersoneller Prozesse dar, z.B. für die Akzeptanz oder Ablehnung von Fernsehsendungen durch das Publikum, für die Variabilität (z.B. Innovation, Modifikation) von Sendeformen, für die Kommunikation über Fernsehen und Fernsehsendungen, für die Planung von Fernsehprogrammen, für die verschiedenen Stufen der Fernsehproduktion, und nicht zuletzt auch für die im voraus zu treffenden Entscheidungen darüber, welche Sendungen man anschauen möchte.⁴⁸

(5) Gattungsschemata müssen also folgende Aspekte integrieren:

(a) auf der individualpsychologischen Ebene:

- Invariantenbildung im sprachlichen und sozio-kulturellen Bereich
- intellektuelle, emotionale, assoziative und imaginative Faktoren
Erwartungsspezifikationen in Handlungskontexten
- Organisationsfunktion hinsichtlich anderer kognitiver Einheiten

(b) auf der sozialpsychologischen Ebene:

- Ermöglichung intersubjektiver Operationen durch Parallelisierung subjektiver Kognitionsleistungen
- interaktive Produktion und Bestätigung von Realitätsmodellen
- Stabilisierung sozialer Systeme durch Verstärkung der sie konstituierenden Synreferentialität (i.S. P. HEJLs) bzw. durch intersubjektiv erkennbare Modifikationen von Realitätsmodellen.

(6) Das Funktionieren von Mediensystemen setzt Gattungsschemata i.S. von Medienhandlungsschemata voraus, um den Bezug von individuellen und sozialen Handlungen auf die jeweils unterstellten Realitätsmodell in einem sozialen System entscheidbar zu machen bzw. entscheidbar zu halten; m.a.W.: Kontingenz macht "Gattung" nötig.

(7) Mediengattungsschemata spezifizieren in intersubjektiv erwartbarer Weise die sozio-historisch jeweils zugelassenen bzw. zulässigen gesellschaftlichen Modi des Realitätsbezugs von Medienhandlungen (und ihren Komponenten). Solche Modi tragen Bezeichnungen wie: authentisch, glaubwürdig, verlässlich, wahr, real, fiktiv, wahrscheinlich usw. (sowie deren Negationen).

(8) Die für jede Gesellschaft entscheidende Frage ist die "ontologische Frage" (= Was ist wirklich?). Darum muß bei allen Medien, die referenzfähige Komponenten enthalten, der Referenzstatus intersubjektiv geklärt bzw. klärbar sein.

2.1 Gattungs-Konzepte und Gattungs-Schemata⁴⁹

(1) Gattungskonzepte bzw. -begriffe und Gattungsschemata entsprechen formal und funktional allen anderen Arten von Begriffen und Schemata. Sie ermöglichen die Handhabung einer vielgestaltigen und potentiell unendlichen Anzahl von Objekten. Bestimmte ihrer Eigenschaften oder Merkmale können nämlich als Prädikate fungieren, die alle Objekte mit den entsprechenden Eigenschaften oder Merkmalen subsumieren. Auf diese Weise können Eigenschaften wie Farbe, Größe, Geschmack usw. und komplexe Konfigurationen wie bestimmte Situationen, Handlungssequenzen usf. zur Bildung von Begriffen und Schemata benutzt werden, die dann jeweils eine riesige Menge von Objekten einer bestimmten Art umfassen und intensional bestimmen, z.B. Personen, Sachen, Ereignisse usw. Je komplexer z.B. solche Konzepte sind, desto unschärfer werden sie. Dies mag u.a.

mit der Tendenz zusammenhängen, das Fehlen eines Merkmals in einer Gesamtmenge von hundert Merkmalen eher zu tolerieren als in einer Gesamtmenge von z.B. nur vier Merkmalen. M.a.W., mit zunehmender konzeptueller Komplexität werden Kategorien wie Ähnlichkeit oder Vergleichbarkeit zu subsumierender Objekte für die Bewältigung von Klassifikationsaufgaben immer wichtiger.

Begriffe und Schemata werden gewöhnlich in veränderlichen Hierarchien geordnet. Wenn aber nicht mit festen Hierarchien, nicht einmal mit festen konzeptuellen Ordnungen zu rechnen ist, dann erscheinen die beobachtbaren Gruppierungen und Ordnungsstrukturen, z.B. die Typologien der literaturwissenschaftlichen Gattungstheorien, abhängig von Aufgabenstellung oder jeweiliger Anforderung, wie sie sich bei der Ausführung von Handlungen, bei bestimmten Wahrnehmungen usw. vor der Hintergrund der jeweiligen Erfahrung und auf der Basis der jeweils ausgeprägten Wissensstrukturen ergeben. Man kann also annehmen, daß 'natürliche' Ordnungen von Begriffen und Schemata durch wahrnehmungs- und handlungsschematische Strukturen geleitet sind, die ihrerseits auf die Aufgaben und Anforderungen des Alltags (bzw. einer philologischen Disziplin im Falle der typologisierenden Gattungstheorie) abgestimmt sein müssen.

Begriffe und Schemata können untereinander durch gemeinsame Unter-Begriffe und Unter-Schemata (Mikro-Strukturen) sowie durch gemeinsame Ober-Begriffe und Ober-Schemata (Makro-Strukturen) verbunden sein. Auf diese Weise können Sub-Strukturen und Super-Strukturen (z.B. assoziative) Brücken zwischen Konzepten und Schemata schlagen.

(2) Im Sinne der bisherigen Ausführungen können Gattungsbegriffe bzw. Gattungsschemata als subjektive Abstraktionen von Medienprodukten angesehen werden. Als Hauptdimensionen der Bildung von Gattungsbegriffen und Gattungskonzepten können angesehen werden:

- beobachtete Materiale Eigenschaften von Medienprodukten, d.h. sinnlich-perzeptuelle Eigenschaften
- beobachtete Semiotische Eigenschaften, d.h. inhaltlich-kommunikative Eigenschaften
- beobachtete Funktionale Eigenschaften, d.h. Nutzungseigenschaften.

Die faktischen Auswahlen von Dimensionen und zugeordneten Eigenschaften werden in jedem Einzelfall bestimmt durch gewisse subjektive Vorlieben und Empfindlichkeiten, durch das allgemeine und spezielle Wissen, durch vorherige Medienerfahrungen usw. einerseits sowie durch die wahrgenommenen Eigenschaften der jeweiligen Medienprodukte andererseits. Darüber hinaus können bestimmte Kombinationen von Eigenschaften bestimmte ästhetische Qualitäten bedeuten, die für den bzw. im Verlauf der Mediennutzung besondere Funktionen haben können. Formale und thematische Eigenschaften von

Medienprodukten können als Materiale und Semiotische Eigenschaften repräsentiert werden. Die im konkreten Einzelfall in jeder Konzeptualisierungsdimension auftretenden Eigenschaften können als Selektionen potentieller Eigenschaften angesehen werden, so daß die von den Mediennutzern faktisch konzeptualisierten Gattungsschemata als persönliche Auswahlen von Eigenschaften aus solchen Mengen potentieller Eigenschaften bzw. als Belegungen der durch potentielle Eigenschaften repräsentierten Leerstellen modelliert werden können.

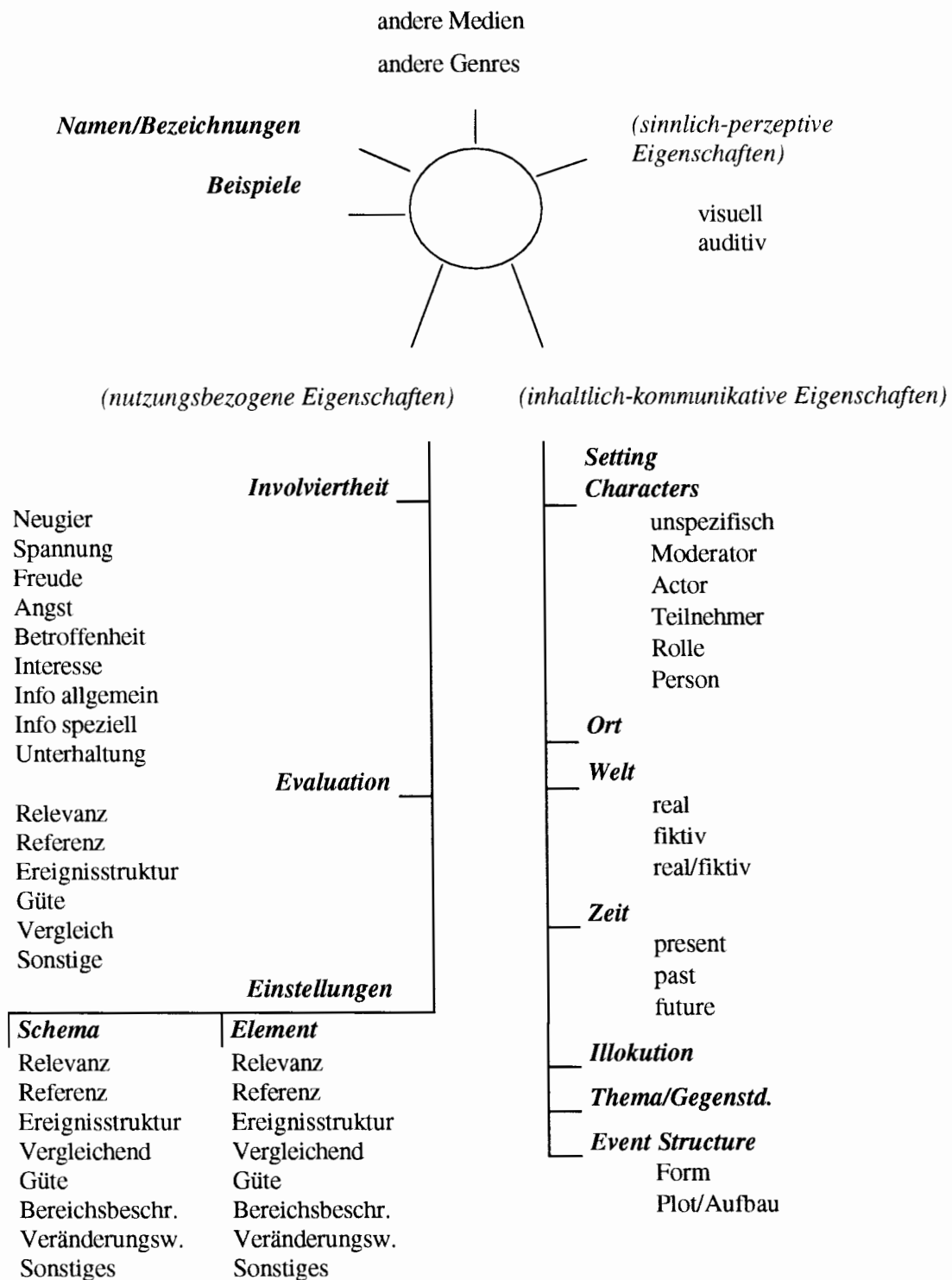
Die Konstruktion eines Gattungsschema-Formats (siehe Abb.1) ist an Theorien und Modellen aus der Psycholinguistik und der Kognitiven Psychologie orientiert.

Die in der *Dimension Materiale Eigenschaften* zusammengefaßten Faktoren spielen in erster Linie eine Rolle bei der Identifizierung und Charakterisierung von Medien und Medienprodukten, abhängig von bzw. in Wechselwirkung mit den beiden anderen Dimensionen. Ausgehend von Sinnesmodalitäten (z.B. VISUELL, AUDITIV usw.) werden bestimmte, dominante oder relevante beobachtete Merkmale zugänglich. Neben den im Modell repräsentierten Faktoren gehören dazu auch Aspekte der Segmentierung, der Figuration, des Layouts und Designs, der zur Nutzung erforderlichen technischen Geräte usw. Wie aus der hier gewählten Bezeichnung ersichtlich, geht es in dieser Dimension vor allem um eine oberflächenorientierte sinnes- und wahrnehmungsmäßige Definition bestimmter Medien und Medienprodukte.

In der zweiten *Dimension sind Semiotische Eigenschaften* zusammengefaßt. Dabei handelt es sich genauer um eine Kombination von 'Inhalts-' und 'kommunikationsbezogenen' Aspekten. Die 'Zugänglichkeit' von Inhalten ist nämlich an bestimmte kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden. So muß man z.B. literat sein, um geschriebener oder gedruckter Sprache bestimmte Inhalte zuordnen zu können. Und die Fähigkeit, z.B. Photographien dreidimensional zu interpretieren, ist eine notwendige Voraussetzung für die Rezeption z.B. von Comics, Bilderbüchern, Fernsehen, Video usw. Darüber hinaus muß für die Verarbeitung und das Verstehen eine Reihe von konzeptuellen Instrumenten, z.B. für die Strukturierung von Inhalten, für die Detektion relevanter Eigenschaften/Indikatoren usw. verfügbar sein.

In der *Dimension der Funktionalen Eigenschaften* werden hier persönliche Faktoren auf der Rezipientenseite verstanden, die mit der Nutzung von Medienprodukten verbunden sind. EINSTELLUNGEN, die mit bestimmten Sets von Eigenschaften aus den ersten beiden Dimensionen assoziiert sind, können z.B. die subjektive RELEVANZ oder

Abb. 1: Allgemeine Struktur von Gattungs-Schemata



PRÄFERENZ, die Intensität des Mögens usw. solcher Medienprodukte betreffen. BETROFFENHEIT soll bestimmte persönliche Funktionalisierungen jeweils bestimmter Medienprodukte repräsentieren; und EVALUATION korreliert Medienprodukte mit Elementen des persönlichen (und sozialen) Wertesystems und qualifiziert sie dadurch im Hinblick auf soziale Beziehungen, Realitätsmodelle, persönliches Handeln usw. Auf diese Weise subsumiert die EVALUATIONS-Kategorie weitere Faktoren unter dem Makro-Aspekt des dominanten Realitätsbezuges.

Zu den beiden letzten Haupt-Komponenten des vorgeschlagenen Modells gehört dann die Kategorie BEISPIELE, die positive bzw. mustergültige Beispiele von Medienprodukten (z.B. in Form von Titeln, Autorennamen usw.) und/oder bestimmte ihrer Eigenschaften (z.B. bestimmte Oberflächencharakteristika, Schauspieler, Ablauf der Ereignisse, Grad und Art der persönlichen Betroffenheit, Art der persönlichen Bewertung usw.) repräsentiert.

Die Namen oder Bezeichnungen der Konzepte und Schemata werden schließlich durch die Kategorie NAMEN repräsentiert.

Wie bereits oben angedeutet, können von jedem Element eines solchen Gattungsschemas ausgehend Verbindungen zu anderen kognitiven Strukturen bestehen. Eine Verbindung dieser Art ist durch ANDERE GENRES angedeutet; sie könnte etwa über weitere Gattungsschemata zu einem generalisierten Medienkonzept usw. führen. Darüber hinaus können einige Gattungsschemata bzw. Gattungskonzepte, z.B. im Hinblick auf gemeinsame Komponenten, zu Makro-Gattungskonzepten und Makro-Gattungsschemata organisiert sein bzw. organisiert werden. So können z.B. alle Formen des Rundfunks, die Life-Elemente aufweisen, durch ein Makro-Gattungskonzept mit Bezug auf einige ihrer Elemente in der Inhaltsdimension (z.B. Location: Ortsangabe; World: Reale Welt; Time: gegenwärtig) und in der Nutzungsdimension (z.B. Information, Authentizität, Referenzialisierbarkeit usw.) zusammengeordnet werden.

Verbindungen solcher Art können übrigens auch dafür verantwortlich sein, daß Episoden, Ereignisse und Protagonisten in Geschichten, Schauspielen oder Filmen unter moralischen, ethischen, politischen usw. Gesichtspunkten beurteilt werden wie 'wirkliche' Ereignisse oder Personen.

(3) Die Rolle, die Gattungskonzepte bzw. -schemata in der Mediennutzung spielen, kann schwerlich überschätzt werden. Ob man nun an der Produktion von Medien teilnimmt oder Medienprodukte einfach konsumiert, stets sind die Organisation und Planung medienbezogenen Handelns, medienspezifische Erwartungen, Verarbeitungs- und Verstehensprozesse usw. in erheblichem Maße von Gattungskonzepten und Gattungsschemata mitbestimmt.

In Produktionskontexten stellen Gattungsschemata einen der dominanten Referenzrahmen für die Orientierung, Kontrolle und Bewertung von Produktionen dar. Sie bilden den konzeptuellen Hintergrund der Entscheidungen, Planungen und Realisationen von Oberflächen- und Inhaltseigenschaften eines Medienproduktes ebenso wie für die Intendierbarkeit bestimmter seiner Nutzungseigenschaften.

In Rezeptionskontexten verhält es sich ganz ähnlich. Auch hier müssen Gattungsschemata als wichtige Werkzeuge in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Medienprodukten gelten. Aber schon bevor das Lesen, Radiohören oder Fernsehen beginnt, haben Gattungsschemata die Entscheidungen mitbestimmt, ein bestimmtes Buch zu kaufen (oder nicht zu kaufen), ein angekündigtes Hörspiel zu hören, oder das Fernsehprogramm zu wechseln, noch bevor die angesagte Talk-Show beginnt. Und so können auch auf der Rezipientenseite, entsprechende Erwartungen, Einstellungen und Wertungen auf zugrundeliegende Gattungsschemata zurückgeführt werden. Im Zusammenhang der Mediennutzung dürften auch die von Rezipienten erstrebten oder erhaltenen Gratifikationen auf entsprechende Elemente von Gattungsschemata zurückgehen bzw. auf diese zurückwirken.

(4) Abhängig von der jeweiligen persönlichen Mediensozialisation, der Erziehung und Ausbildung, der beruflichen Tätigkeit (man denke z.B. an Kommunikatoren) usw. können die Gattungsschemata der Teilnehmer an Mediensystemen unterschiedlich ausgeprägt, in verschiedenem Maße elaboriert und in verschiedenen Bereichen spezialisiert sein. Man kann z.B. erwarten, daß die Gattungsschemata von Kommunikatoren insbesondere für ihre speziellen Produktionsbereiche elaborierter oder detaillierter sind als entsprechende Gattungsschemata bei reinen Konsumenten entsprechender Medienprodukte. "Elaborierter" sollte allerdings nicht als 'besser' (in welchem Sinne des Wortes auch immer) verstanden werden. Eine wichtige Rolle in der mediensystemischen Regulation kommt auch den Gattungsnamen oder Gattungsbezeichnungen zu. Damit sind Ausdrücke gemeint, mit denen Mediennutzer vor dem Hintergrund ihres gattungsschematisch kodierten Medienwissens Klassen, Typen, Gruppen oder Mengen von Medienprodukten bezeichnen. In unseren Mediensystemen kommen tausende solcher Bezeichnungen vor (in der Bundesrepublik nach unseren eigenen Erhebungen weit über 2000).

(5) Fassen wir die bisherigen Überlegungen zur Rolle von Gattungen in Mediensystemen zusammen, so ergeben sich einige dominante Funktionen von Gattungskonzepten bzw. Gattungsschemata:

- *Identifikation und Klassifikation von Objekten:* Gattungsschemata dienen als Wahrnehmungs- und Verarbeitungswerkzeuge im Umgang mit der erfahrenen Realität. Sie reduzieren Komplexität, indem sie bestimmte Phänomene als Medienprodukte bestimmter Art zu identifizieren gestatten.

- *Orientierung*: Gattungsschemata fundieren und orientieren die Prozesse der Verarbeitung und des Verstehens von Medienprodukten, ihrer Oberflächen-, Inhalts- und Nutzungseigenschaften. Darüber hinaus orientieren sie die Ideenfindung und Planung für neue Medienprodukte und stellen eine Reihe mehr oder weniger spezifischer Anhaltspunkte für die Produktion von Medienprodukten zur Verfügung.
- *Selektion*: In Produktionskontexten erlauben Gattungsschemata die zielgerichtete Auswahl von Stilen, Themen, Plots, Besetzungen usw. Im Bereich der Konsumption ko-determinieren sie die Auswahl der Objekte (z.B. Zeitschriften, Artikel, Bücher, Radiosendungen, Fernsehsendungen usw.), denen sich Rezipienten zuwenden. Außerdem fokussieren sie, ihrer jeweiligen konkreten Beschaffenheit entsprechend, die Aufmerksamkeit auf charakteristische Merkmale und Eigenschaften von Medienprodukten.
- *Evaluation*: Gattungsschemata fundieren und ko-determinieren allgemeine und spezielle Bewertungen von Medienprodukten (und deren Oberflächen-, Inhalts- und Nutzungseigenschaften). Die wahrscheinlich wichtigste Bewertung von Medienprodukten betrifft deren Relevanz für das persönliche Handeln.⁵⁰
- *Organisation*: Gattungsschemata spielen eine Rolle in der Organisation und Strukturierung von Institutionen und Unternehmen in Mediensystemen.
- *Regulation*: Die von den Teilnehmern an Mediensystemen jeweils individuell ausgeprägten Gattungsschemata fungieren als generelle mediensystemische Regulatoren (unter anderen). Sie äquilibrieren Produktionsmuster und Produkte, Konsumentenerwartungen und Muster der Konsumption von Medienprodukten. Auf diese Weise ko-determinieren sie die Plastizität und Variabilität von Mediensystemen.

3. Fernseh-Gattungsschemata bei Kindern im Vorschulalter

Der im Teilprojekt A1 – Mediengattungstheorie – des Siegener DFG-Sonderforschungsbereiches 240 verfolgte Ansatz steht im Bereich der auf Kinder und Jugendliche bezogenen Fernschwirkungsforschung den Arbeiten von Medienforschern wie G. SALOMON, A. DORR und H. WIMMER besonders nahe.

Wir teilen die Auffassung, daß Kinder schon im Vorschulalter mit äußerst komplexen Voraussetzungen und weitreichenden Kompetenzen Medien nutzen. Und wir sind der Überzeugung, daß es sinnvoll und möglich ist, diese Voraussetzungen und Kompetenzen zu erforschen.⁵¹ So macht z.B. G. SALOMON ganz in unserem Sinne darauf aufmerksam, daß in Mediennutzungs-Schemata bzw. Gattungsschemata verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden sollten. "Children bring to the screen not only knowledge and abilities: they also bring to the screen certain a priori perceptions of television and what it is all about, what should be expected from the medium, and what they can expect from themselves as viewers. As with all schemata, the ones that pertain to television also

include not only stored knowledge about the medium, its nature and attributes, but also so-called scripts that prescribe how television is to be handled. Such scripts may suggest how seriously television should be treated, how much mental effort should be invested in processing its material, and the like. Thus, we are not dealing just with "television schemata", but with "televiewing schemata"⁵².

Die zentrale Rolle kognitiver und medienspezifischer Schemata für die kindliche Fernsehrezeption, insbesondere den Aspekt der konstruktiven Aktivität bei der Ausprägung und Prozessierung von Schemata, betont auch A. DORR. "Childrens schemas for plots improve with age. Young children have very simple schemas, usually involving little more than an initiating event, an attempt at a resolution, and the consequences of that resolution. ... With increasing age, however, more elements (especially motives and feelings) are added to children's schemas for a plot and there is more expectation that plot elements should be related one to the other. These improved schemas for narrative structure should help children select and recall more altogether ..."⁵³.

Und H. WIMMER stellte in seinen Untersuchungen zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen fest, daß bereits Dreijährige über ein operationalisierbares Kausalitätskonzept und über Vorstellungen vom Ablauf stereotypischer Handlungen und Vorgänge verfügen. Mit dem Hinweis auf die frühe Verstehenskompetenz stellt WIMMER fest: "Die 4- bis 5jährigen Kinder scheinen sich in keinem grundlegenden Aspekt von den älteren Kindern zu unterscheiden, wenn man ihre Interpretation kohärent interpretierbarer Diskurse betrachtet und nicht das Bemerken von Diskursanomalien."⁵⁴ Auch verfügen bereits junge Kinder über ein schon reichhaltiges Repertoire für kohärente Interpretationen sozialer Handlungen. Dies betrifft insbesondere die Fähigkeit, Handlungsmotive oder -pläne der Protagonisten zu erschließen bzw. zu unterstellen. Solange nicht Intentionen höherer Ordnung im Spiel sind, haben selbst Vierjährige mit solchen "Ziel-Plan-Zuschreibungen" kaum Probleme. "Daß junge Kinder in bezug auf die Kenntnis von kulturellen Standardsituationen viel zu erwerben haben, ist offenkundig. Die Voraussetzung muß aber sein, daß sie das allgemeine "Vokabular" haben, um Gedanken, Ziele und Pläne von Akteuren mental repräsentieren zu können. In diesem "Vokabular" scheinen sie keine Defizienz aufzuweisen."⁵⁵

Einen Teil der Schwierigkeiten, die Kinder noch immer mit medialen Angeboten haben, versucht WIMMER unter Rückgriff auf den sog. Metakognitions-Ansatz zu erklären. Wir werden bei der Interpretation unserer Befunde darauf zurückkommen.

3.1 Rahmen und Anlage der Untersuchung

Das Projekt "Mediengattungstheorie" untersuchte kognitive Aspekte des Umgangs mit Medien, speziell des Fernsehens, und zwar sowohl auf Seiten der Zuschauer bzw. Rezipienten als auch auf Seiten der Fernseh-'Macher' oder Kommunikatoren.

Die explorativen Untersuchungen zu Gattungsschemata im Vorschulalter (drei- bis sieben Jahre) stehen daher im Kontext gleichartiger Rezipienten-Studien zu Gattungsschemata bei größeren Kindern (Grundschule, weiterführende Schule), Jugendlichen und Erwachsenen. Die Untersuchung von Personen in den verschiedenen Altersgruppen soll Hinweise auf die ontogenetische Entwicklung von Strukturen und Funktionen von Gattungsschemata erbringen.

Auf der Basis der bereits durchgeführten Untersuchungen zu Gattungsschema bei Jugendlichen und Erwachsenen (in drei Altersgruppen: (1) 15-29 Jahre, (2) 30-49 Jahre, (3) ab 50 Jahre) sollen die Arbeiten mit Kindergarten- und Schulkindern kontrastiv und komplementär frühe Phasen der Entwicklung von Gattungsschemata beleuchten.

Die bisher und für einige intensiver untersuchte Sendeformen bzw. Gattungsschemata (Nachrichten, Spielfilm, Musiksendungen, Sportsendungen und Unterhaltungssendungen) vorliegenden Ergebnisse aus den explorativen Untersuchungen mit erwachsenen Fernsehzuschauern zeigen, daß diese durchweg über fernsehbezogenes und sendeformen-spezifisches Wissen verfügen, das in der in Abb. 1 wiedergegebenen Gattungs-Schema-Struktur repräsentiert werden kann. Dabei ist – im Hinblick auf die zentrale Funktionshypothese für Gattungsschemata: Regelung des Realitätsbezuges – bemerkenswert, daß dies im wesentlichen durch spezifische, an einzelne Sendeformen gebundene je subjektive Einstellungs- und Bewertungsmuster sowie aufgrund je subjektiver Betroffenheit (i.S.v. Involviertheit) entschieden wird. Die gattungs-schema-spezifische Charakteristik des Realitätsbezuges ist damit deutlich als *funktionales*, und nicht als inhaltlich/formales Merkmal einer Sendeform ausgewiesen. D.h., die Frage des Realitätsbezuges wird allem Anschein nach insgesamt wesentlich flexibler gehandhabt als etwa die Frage nach obligatorischen thematischen inhaltlichen oder formalen Elementen.

Über die untersuchten Gattungs-Schemata hinweg scheint die Tendenz erkennbar, daß der Bereich der nutzungsbezogenen Eigenschaften dem Bereich der inhaltlich/kommunikationsbezogenen Eigenschaften zumindest quantitativ gleichwertig ist. Dies in dem Sinne, daß ein vergleichbar großer Anteil der Versuchspartner auch Belegungen der Kategorien für Nutzungseigenschaften aufweist.

Insgesamt weisen die Gattungs-Schemata erwachsener Fernseh-Zuschauer Belegungen in allen theoretisch postulierten Komponenten auf mit der Einschränkung, daß im sinnlich/perzeptiven Bereich nurmehr allgemeine wahrnehmungsmodale Aspekte (z.B. durch Vorkommen von Verben oder Adjektiven des Sehens und Hörens) repräsentiert sind. Die

Spezifik des perzipierten Mediums tritt in Gattungsschemata also nur dann und nur in wahrnehmungsmodaler Form in Erscheinung, wenn sie nutzungs- bzw. funktionsrelevant ist. Z.B. ist die Sichtbarkeit der in Filmen bildlich dokumentierten Vorgänge dann von Belang, wenn daran – wie z.B. im Falle von Nachrichtensendungen – Eigenschaften wie Glaubwürdigkeit oder Authentizität geknüpft werden.

Nach den bisher erarbeiteten Ergebnissen einerseits sowie aufgrund der oben dargestellten entwicklungspsychologischen Annahmen andererseits sind die folgenden *allgemeinen Vermutungen zur Entwicklung/Ausprägung von Gattungsschemata im Sozialisationsprozeß* formuliert worden:

- Gattungsschemata weisen Elemente auf, die abhängig von ihrer Ausbildung meta-stabile *Strukturkerne* bilden. Diese Kerne binden ontogenetisch und interindividuell hochvariable Strukturen, deren Gestalt und Inhalt vom Verlauf der individuellen Sozialisationsgeschichten, Medienerfahrungen usw. abhängig ist.
- Die Ausprägung solcher meta-stabilen Strukturkerne in der frühen Kindheit (mit Beginn der ersten TV-Erfahrungen und im Rahmen TV-typischer Ko- und Kontexte) ist durch eine vorausgehende Phase u.U. recht starker *struktureller Fluktuationen* gekennzeichnet. Die Kinder "experimentieren" zunächst mit verschiedenen konzeptuellen Alternativen, bis sie eine für den Bereich ihrer (persönlichen und sozialen) Erfahrungen stabilisierbare Struktur generiert haben.
- In Wechselwirkung mit den strukturellen Entwicklungen der Gattungsschemata werden auch deren Funktionen entwickelt, ausgeprägt und modifiziert. Die Funktion der Evaluation medialer Angebote hinsichtlich ihres dominanten Realitätsbezuges (Entscheidung, ob das Wahrgenommene wirklich/fiktional, echt/unecht, wahr/falsch etc. ist) ist insbesondere in den frühen Phasen der Entwicklung von Gattungsschemata zugleich dominanter Funktionsaspekt und "Katalysator" der weiteren strukturellen Ausprägung der Schemata. In dieser Eigenschaft fungiert die *Evaluationsdimension des Realitätsbezuges als Konzeptklassen bzw. -typen bildendes Merkmal*. Auf der einen Seite kann so der Typ der informierenden, berichtenden, dokumentierenden, protokollierenden, mitteilenden etc. Gattungen entstehen, auf der anderen Seite der Typ der spielenden, reproduzierenden, appellierenden, unterhaltenden etc. Formen.
- Während in den frühen Phasen der Schemaentwicklung (nach der Frage des Realitätsbezuges und abhängig von persönlichen Präferenzen) vor allem *einzelne Strukturelemente* (z.B. ein Protagonist) ein *ganzes Schema dominieren* können, treten in späteren Phasen vor allem differenzierte Evaluationen in bezug auf eine größere Anzahl von Strukturelementen in den Vordergrund (persönliche Wertungen und Einstellungen).

- Je deutlicher die *Frage des Realitätsbezuges* für bestimmte ausdifferenzierte Gattungsschemata entschieden ist, desto mehr gewinnen Struktur-, Einstellungs- und Evaluationsaspekte (z.B. inhaltliche und Geschmacksfragen) an Aufmerksamkeit.
- In einem frühen Entwicklungsstadium weisen Gattungsschemata eine dominante Evaluationskomponente mit der dominanten Dimension "Realitätsbezug" und eine vergleichsweise *gering entwickelte Inhalts-/Aufbau-Komponente* auf (die in Extremfällen aus nur einem einzigen Element bestehen kann). Sinnlich/perzeptive Aspekte sind auf die prägnanten Merkmale der jeweiligen medialen Kodierung beschränkt.
- In einem späten Entwicklungsstadium ist die ehemalige Dominanz der Dimension "Realitätsbezug" in der Evaluationskomponente deutlich relativiert (da das Dichotomisierungsproblem, die "ontologische Frage", weitgehend gelöst ist) zugunsten einer *Diversifikation von Evaluationsdimensionen und Evaluationsgegenständen* (vielfältige Bewertungen und Einstellungen können sich dann auch auf jedes einzelne Strukturelement eines Schemas beziehen). Die Inhalts-/Aufbau-Komponente ist z.T. sehr weit ausdifferenziert, zusammen mit sinnlich/perzeptiven Aspekten erhalten stilistische Merkmale soviel Gewicht, daß sie zur Ausdifferenzierung/Abspaltung eigenständiger Gattungsschemata führen können.

Die Erhebungen bei den 3- bis 6jährigen Kindern dienten daher im Hinblick auf eine mögliche Überprüfung der genannten Vermutungen in erster Linie zunächst einmal der Beantwortung der folgenden Fragen:

- Wenn man davon ausgeht, daß die Altersgruppe der Kindergarten- und Vorschulkinder zu den regelmäßigen Fernsehzuschauern zu zählen ist, dann stellt sich die Frage, ob und ggf. in welchem Ausmaß schon von dieser Altersgruppe Fernseh-Gattungsschemata mit den theoretisch beschriebenen Funktionen ausgebildet werden bzw. in welchen Ausprägungszuständen solche Gattungsschemata bei Kleinkindern anzutreffen sind.
- Genauer ist danach zu fragen, welche Funktionen und Strukturen (wie immer rudimentäre) Gattungsschemata in der kindlichen Kognition aufweisen.

3.2 Methode

Aus Gründen der vergleichsweise leichten Zugänglichkeit wurden Kinder in Kindergärten für die Erhebung ausgewählt. Wie schon die ersten Gesprächsversuche zeigten, ließen sich Gruppeninterviews wegen des außerordentlichen Störpegels und der unkontrollierbaren gegenseitigen Beeinflussung der jeweils anwesenden Kinder nicht realisieren. Andere – z.B. spielerische Formen der Exploration – kamen in erster Linie aus Zeitgründen nicht in Betracht; außerdem sollten, wegen ihrer stimulierenden Wirkungen, Vorgaben (z.B. in

Form von Fotos, dem Vorführen von Videos, dem Anregen von fernsehbezogenen Spielen o.ä.) vermieden werden.

Unter diesen Voraussetzungen wurde schließlich die Entscheidung zur Durchführung von Leitfaden-Interviews in Einzelgesprächen getroffen. Der Problematik von Interview-Verfahren bei Untersuchungen mit Kindern sind wir uns bewußt. Dennoch halten wir die Interview-Technik für das am besten geeignete Verfahren, weil sich z.B. seine Grenzen vergleichsweise leicht kontrollieren lassen (z.B. wenn ansonsten für die Altersgruppe verständliche Fragen nicht oder nur durch sinnlose Reaktionen beantwortet werden) und weil die Gesprächssituation den Kindern der vorgesehenen Altersgruppe i.a. aus der eigenen Erfahrung schon gut vertraut ist. Außerdem ging es in unserem explorativen Rahmen darum, möglichst solche Bedingungen zu schaffen, unter denen zumindest die Möglichkeit gegeben ist, daß die Kinder von sich aus neue Aspekte in die Untersuchung einbringen können. Dazu scheint das strukturierte Interview im Prinzip gut geeignet.

Diese Auffassung wird unter methodologischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten z.B. auch von L.J. YARROW, H.M. TRAUTNER oder J. LYLE & H.R. HOFFMAN speziell für den Zusammenhang der Befragung von Kindern vertreten. "The interview has a variety of applications in developmental research. It may be the principal instrument for data collection, as in studies on concept development and research on attitudes and values. Interviewing may be used in pilot studies for developing hypotheses ..." ⁵⁶ YARROW kommt zu der Einschätzung, daß das Interview für Kinder etwa vom vierten Lebensjahr an geeignet ist, wenn die hochgradig symbolische Ausdrucksweise der Kinder, gewisse Schwierigkeiten bei der Verbalisation von Emotionen sowie bei komplexen, abstrakten Gegenständen in Rechnung gestellt wird. "On the whole, research evidence suggests that the direct interview can be used effectively with 4-year-olds." ⁵⁷

Durch die Verwendung eines an die bereits durchgeführten Erhebungen angepaßten Interview-Leitfadens wurde die grundsätzliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den Untersuchungen in den verschiedenen Altersgruppen gefördert.

Um die grundsätzlich mit der Befragung von Kindern verbundenen Probleme teils besser kontrollieren, teils bis zu einem gewissen Grade relativieren zu können, wurden parallel zu den Kindern auch deren Eltern befragt. Ein weiterer wesentlicher Grund für die Befragung der Eltern ist der, daß das Elternhaus (und wie oben berichtet, speziell die Mutter) nach wie vor die größte Rolle in der Sozialisation, speziell auch in der (frühkindlichen) Mediensozialisation spielt.

Für die Befragung der Eltern wurde ein Fragebogen eingesetzt, der den Kindern zur Beantwortung durch die Eltern mitgegeben wurde. Die Erzieherinnen in den Kindergärten sorgten dafür, daß die Fragebögen auch tatsächlich weitergegeben wurden. Die Methode der Fragebogen-Erhebung scheint in diesem Falle gut vertretbar, da die wesentlichen Fehlerquellen als bekannt anzusetzen sind.

Im Rahmen der Interpretation der Erhebungsergebnisse sowie begleitend zu den Interviews mit den Kindern wurden (und werden im Rahmen der Evaluation der Gesamtergebnisse) Gespräche und Interviews mit den Erzieherinnen in den von uns besuchten Kindergärten durchgeführt. Sinn und Zweck dieser Gespräche und Interviews war es, die Untersuchungsergebnisse im Lichte der Erfahrungen der Erzieherinnen zu validieren. Oft kennen die Erzieherinnen auch die familiären Verhältnisse, in denen ein Kind lebt, recht genau, so daß sie ggf. schon die Qualität der Antworten, die uns die Kinder auf unsere Fragen gegeben haben, zuverlässig einschätzen können.

Der nach mehreren Tests und Überarbeitungen eingesetzte Interview-Leitfaden bestand aus dreizehn Hauptfragen, die je nach Interviewverlauf in z.T. mehrere Unterfragen spezialisiert wurden. Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 20 Minuten.

3.3 Durchführung

Die Untersuchungen mit den Kindergarten- und Vorschulkindern wurden in der Zeit vom 18. bis 29. Juni 1990 in 8 Siegener Kindergärten durchgeführt. Insgesamt wurden 80 ca. 20minütige Einzel-Interviews geführt, von denen 76 auswertbar waren. Auf die Hauptuntersuchung entfallen davon 65 Interviews in 6 Kindergärten im Siegener Stadtgebiet; davon waren 60 Interviews auswertbar.

Von den 80 Elternfragebögen erhielten wir 42 zur Auswertung zurück.

Die mit den Kindern geführten Interviews wurden transkribiert, nach den aus den ersten Erhebungen bekannten Kategorien kodiert und zur deskriptiven Analyse durch SPSS-PC erfaßt.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Überblick

Mit wenigen Ausnahmen haben alle Kinder durch ihre Antworten gezeigt, daß sie unsere Fragen verstanden haben, sogar Spaß an den Interviews hatten. In den Gesprächen war

nach wenigen Minuten das "Eis" gebrochen, und die Kinder erzählten mit großer Begeisterung von ihren Fernseherfahrungen. Der Einsatz der Interview-Technik scheint durch die Gewinnung auswertbarer Daten in vergleichsweise entspannten Situationen voll gerechtfertigt.

Nach Auskunft der Erzieherinnen ist das Fernsehen (und zwar nicht nur das Kinderprogramm) zu einem bestimmenden Faktor in der kognitiven und sozialen Entwicklung auch der von uns befragten Kinder geworden. In vielen Fällen verbringen die Kinder (vor allem im Winterhalbjahr) viele Stunden täglich vor dem Fernsehgerät. Dabei werden vor allem von den fünf- bis sechsjährigen Kindern auch Vorabendserien angeschaut, die im Kindergarten zusammen mit Freunden auch spielerisch "verarbeitet" werden. Im Hinblick auf die kognitive Entwicklung der Kinder machen einzelne Erzieherinnen in erster Linie das Fernsehen (mit all seinen Begleit- und Folgeerscheinungen) dafür verantwortlich, daß im Vergleich mit früheren Jahren immer weniger Kinder im Alter von 6 Jahren als 'schulreif' eingestuft werden können. Konzentrationsschwächen, motorische und motivationale Defizite sowie Sprachschwierigkeiten nehmen – nach Auskunft von Erzieherinnen – mit dem Fernsehkonsum in auffälliger Weise zu.

Nach unseren Daten kann man annehmen, daß bei der Mehrheit der Kindergartenkinder spätestens im Alter ab 4 Jahren deutlich ausgeprägtes gattungsschematisches Wissen vorhanden ist. Zum Teil ist dieses Wissen ausschließlich, zum Teil wesentlich durch die Vorschul-Programmangebote der TV-Anstalten geprägt. In nicht wenigen Fällen reicht die TV-Erfahrung der Kindergartenkinder jedoch bis ins Vorabend- und Abendprogramm oder in den Bereich der Erwachsenen-Videos hinein. Fast jedes Kind hat schon einmal Sendungen im Fernsehen gesehen, die es "eigentlich" (d.h. nach den sonstigen Gepflogenheiten der Familie) nicht hätte sehen sollen oder dürfen (etwa wegen zu später Sendezeit, wegen mangelnder Eignung für Kinder o.ä.). Dementsprechend sind angstbesetzte Fernseh-Erfahrungen (Angst im Zusammenhang mit gesehenem Geschehen im Fernsehen) keine Seltenheit. Allerdings darf diese Beobachtung nicht überbewertet werden; schließlich sind Kinder dieser Altersgruppe für emotionale Irritationen höchst sensibel.

Die Kinder bedienen sich zur Bezeichnung ihrer Gattungsschemata i.d.R. einer Terminologie, die durch Eltern oder andere enge Bezugspersonen (z.B. Großeltern) eingeführt wurde, z.B. "Kinderfernsehen", "Fernsehen für uns Kinder", "Kinderstunde", im Gegensatz zu "Sendungen für Große", "Fernsehen für Erwachsene" o.ä. Kinder mit Seherfahrungen im Bereich Vorabend- und Abendprogramm können auch Bezeichnungen wie "Krimi", "Familienserie", "Nachrichten" usw. mit einschlägigen Einzelsendungstiteln ver-

binden, Plot-Elemente namhaft machen und generelle thematische Orientierungen angeben.

Auffällig (und mit den Befunden der Entwicklungspsychologie übereinstimmend) ist die starke Tendenz der Kinder, einzelne Struktur- oder Aufbauelemente, z.B. einzelne Episoden oder Protagonisten, zu paradigmatischen Elementen eines Schemas zu machen bzw. für eine Sendeform zu generalisieren. Auffällig bei einer großen Zahl der Kinder ist auch das Wissen über den Realitätsstatus der gesehenen Sendungen; allerdings wird diese Evaluationsdimension von den Vorschulkindern noch nicht voll beherrscht. Im Bereich der nutzungsbezogenen Komponenten weisen die Schemata der Vorschul Kinder deutlich geringere Belegungen auf als die Gattungsschemata von Erwachsenen; im Bereich der Inhalts- und Formkomponenten tendieren die Schemata von Kindern dagegen (insbesondere bei etwa Sechsjährigen) zu höheren Belegungen.

In diesem Aufsatz (eine vollständige Darstellung der Ergebnisse wird an anderer Stelle erfolgen) möchte ich eine besonders auffällige Differenzierung im gattungsschematischen System der Kinder behandeln, nämlich die zwischen Kinder- und Erwachsenenprogramm.

3.4.2 Soziodemographische und Nutzungsangaben

Der überwiegende Teil unserer Interviewpartner (78 %) war fünf (40 %, n=24) oder sechs Jahre (38 %, n=23) alt; der Rest war mit einer Ausnahme jünger als fünf Jahre. Die Kinder stammten überwiegend aus Drei- oder Vier-Personen-Haushalten (ca. 79 %, n=33). In 47 % (n=25) der Fälle waren beide Elternteile berufstätig. Die Geschlechterverteilung war annähernd ausgeglichen (27 Mädchen (46 %), 32 Jungen (54 %)).

Wie die Befragung der Eltern zeigte, bewegten sich die Nutzungsmuster des Fernsehens im Tages- und Wochenrhythmus sowie die durchschnittliche tägliche Sehdauer im Rahmen des nach den Ergebnissen der Medienforschung erwartbaren.

Hinsichtlich der Kontrolle des Fernsehkonsum der Kinder durch die Eltern läßt sich feststellen, daß – obwohl ein Teil der Eltern die Ansicht vertritt, eine Kontrolle sei eigentlich nicht nötig –, doch fast alle Befragten angaben, die Fernsehünsche der Kinder (nach Fernsehzeit, Dauer oder Inhalt) einzuschränken. 83 % der Elternpaare, die unsere Fragen beantwortet haben, wählen Programme speziell für ihre Kinder aus. Keines dieser Elternpaare läßt die Kinder anschauen, was sie wollen. Das Gespräch mit den Kindern über im Fernsehen Gesehenes scheint nach den Angaben der Eltern eher die Regel als die Ausnahme zu sein.

Diese Nutzungsconstraints werden durch die Angaben der Kinder im wesentlichen bestätigt. So geben die Kinder z.B. an, daß sie praktisch nie allein fernsehen (88 %, n=50), sondern dies gemeinsam mit Eltern (53 %) oder Geschwistern (51 %) tun. Etwa die Hälfte

te der Kinder gibt an, von den Eltern auf bestimmte Sendungen aufmerksam gemacht worden zu sein bzw. sich aufgrund früherer Fernseherfahrungen für ein Programm zu interessieren. Eine Folge dieser Nutzungserfahrungen ist, daß die Kinder, die beim Einschalten des Fernsehgerätes überhaupt konkretere Erwartungen hinsichtlich des laufenden Programmes hegen (das sind 56 %, n= 23) zu annähernd 100 % Kinderprogramme (einschließlich Zeichentrick) erwarten. Etwa 64 % der Kinder geben an, daß sie mit anderen (Eltern, Freunden im Kindergarten usw.) über gesehene Sendungen sprechen.

Die Kinder gehen aber auch mit anderen Medien, nicht nur mit dem Fernsehen um. 75 % der befragten Kinder können spontan mindestens einen Titel eines Lieblingsbuches (bzw. eine entsprechende Kennzeichnung) nennen; bis zur Nennung von drei Lieblingsbüchern reicht es dann aber nur noch bei 7 % (n=4) der Kinder.

78 % der Kinder können mindestens einen Titel einer Lieblingscassette (Toncassette) nennen; drei Nennungen produzieren hier aber immerhin deutlich über 12 % der Kinder. Mindestens ein Lieblingsvideo benennen 45 % (n=27) der Kinder; 8 % (n=5) bringen es bis zur Nennung von drei Videotiteln.

Ebenfalls 45 % (n=27) geben mindestens einen (Kino-) Filmtitel an, 37 % (n=22) sind in der Lage, mindestens einen Titel oder eine Bezeichnung für Theateraufführungen (Kasperle-Theater eingeschlossen) zu nennen.

Medien und Medienerfahrungen der unterschiedlichsten Arten gehören also zum Alltag der befragten Kinder.

3.4.3 Gattungsbezeichnungen bei Vorschulkindern

Wie bereits angedeutet, so zeigen sich bei den von den Kindern verwendeten Ausdrücken zur verbalen Kennzeichnung der "Arten von Sendungen", die sie sich im Fernsehen anschauen, nicht nur im Vergleich mit den bei Erwachsenen üblichen Bezeichnungen einige Auffälligkeiten.

Insgesamt gaben die 60 Kinder auf die Frage, was bzw. welche Arten von Sendungen sie sich im Fernsehen ansehen, 218 Bezeichnungen an; das sind durchschnittlich 3,6 Bezeichnungen pro Kind. Von den genannten Bezeichnungen wurden 177 Konzepte weiter bearbeitet. Daneben wurden von den Kindern aber auch Titel oder Kennzeichnungen für einzelne Sendungen oder Serien genannt und im Interview weiter bearbeitet (80 Bearbeitungen von Einzelsendungen bzw. Serien). Diese entspricht für die Gesamtzahl der bearbeiteten Konzepte immerhin einem Anteil von 31 %. Diese Zahl belegt nach unserer Einschätzung, daß die Vorschulkinder die Abstraktion von den einzelnen Programmangeboten auf Programmgattungen noch nicht im vollem Umfang leisten.

Die Rangliste der genannten Gattungsbezeichnungen wird mit großem Abstand von synonymen Bezeichnungen für "Kinderprogramm" angeführt:

Gattungsbezeichnung	Anzahl d. Nennungen (ab 5)
KINDERFILME	22
KINDERSENDUNGEN	12
FUSSBALL	8
ERWACHSENENFILME	8
FILME	7
TRICKFILME	5
FILME, BÖSE	5

In dieser Rangliste drückt sich allerdings nicht nur der Umstand aus, daß – wie aus den Untersuchungen zu Kindern und Medien bekannt und wie für die Gruppe der von uns befragten Kinder aus Elternbefragung und Titel-Angaben der Kinder bestätigt – die Kinderprogramme zu den beliebtesten bzw. am häufigsten gesehenen TV-Angeboten bei Vorschulkindern gehören. Für die Belange unserer Untersuchung ist viel interessanter die Tatsache, daß sich unter den am häufigsten genannten Konzepten zwei befinden, die Rückschlüsse auf die von den Kindern zu Organisation ihrer Fernseherfahrungen und ihres Gattungswissens verwendeten Differenzierungskriterien zulassen, nämlich "*Kinderfilme*" bzw. "*Kindersendungen*" einerseits und "*Erwachsenenfilme*" andererseits.

Die Bildung dieser beiden Makro-Typen von Fernsehfilmen bzw. Sendungen weist direkt auf die Erfahrungen der Kinder zurück, die sie mit der Nutzung des Mediums in der Familie gemacht haben. Zugleich gibt die Unterscheidung dieser beiden Typen einen Rahmen ab zunächst für die Bildung erster Gattungsschemata und sodann für die Bildung von Gattungs-Schema-Klassen oder Makro-Schemata, die andere Gattungsschemata umfassen können. Das relevante Differenzierungskriterium ist dabei zunächst der *Personenkreis der Fernsehzuschauer*.

(1) Wie dominant die Unterscheidung in Kinder- und Erwachsenenprogramm bei den Vorschulkindern ist, wird deutlich, wenn man deren Gesamtanteile an den insgesamt genannten Gattungsbezeichnungen einerseits und an den insgesamt von den Kindern zur Bearbeitung ausgewählten Sendeformen betrachtet.

Gattungsklasse	Anzahl d. Nennungen
Differenzierungskriterium: Publikum (Kinder)	
KINDERFILME	22
KINDERSENDUNGEN	12
KINDERPROGRAMM	4
KINDERSTUNDE	4
EXTRA FÜR KINDER	2
folgende je	1
BABYGRAM	
EXTRA KINDERFILM	
FILME FÜR KINDER	
FILME FÜR KLEINE	
FÜR KINDER	
GANZ NORMALE KINDERSENDUNGEN	
GESCHICHTEN FÜR GRÖßERE KINDER	
KINDERSACHEN	
KINDERSERIEN	
KRIMIS FÜR KINDER	
SACHEN, DIE ICH GUCKE	
WAS FÜR KINDER	
Summe	57

Die Nennung von Items aus dem Konzeptbereich "Kinderprogramm" macht also mehr als ein Viertel (26 %) aller überhaupt genannten Bezeichnungen aus. Diese Zahl belegt eindrucksvoll die Relevanz dieser Kategorie für die Organisation der TV-Erfahrung in dieser Altersgruppe. Außerdem ist zu vermuten, daß die Verwendung dieser Bezeichnungen sich am Vorbild der Eltern, an der verbalen Praxis der Bezugspersonen orientiert. Für die Untersuchungsgruppe legen die Angaben der Eltern, den Fernsehkonsum ihrer Kinder in großem Umfang zu steuern, diese Vermutung nahe.

Komplementär zur Kategorie "Kinderprogramm" generiert das Differenzierungskriterium "Zuschauergruppe" die Kategorie "Erwachsenenprogramm":

Gattungsklasse	Anzahl d. Nennungen
Differenzierungskriterium: Publikum (Erwachsene)	
ERWACHSENENFILME	8
ERWACHSENENSENDUNGEN	1
ERWACHSENENKRIMI	
FILME FÜR ERWACHSENE	
GROSSENFILME	
GROSSENKRIMI	
KEIN KINDERFILM	
KEIN BABYKRAM	
PROGRAMM FÜR ERWACHSENE	
SENDUNGEN FÜR ERWACHSENE	
WAS DIE MAMA IMMER GUCKT	
WAS FÜR DIE MAMA	
WAS MAMA UND PAPA GUCKEN	
WAS MEIN BRUDER GUCKT	
Summe	21

Die Nennung von Items im Konzeptbereich "Erwachsenenprogramm" macht 10 % aller Nennungen aus. Zusammen mit "Kinderprogramm" beträgt der Anteil der zuschauerbezogenen Bezeichnungen also weit mehr als ein Drittel aller Nennungen, nämlich 36 %. Auch bei den in den Interviews auf Wunsch der Kinder ausführlicher behandelten Sendeformen machen beide Klassen (mit entsprechenden Anteilen) zusammen ebenfalls über 30 % (33,3 %, n=59, Basis: 177) aus.

Die restlichen zwei Drittel der angegebenen Bezeichnungen können nun in weitere Makro-Kategorien differenziert werden, z.B. nach inhaltlichen Kriterien, nach Gratifikationen bzw. Erfahrungen und Erwartungen sowie nach formalen, z.B. auf Sendezeit oder Machart bezogenen Gesichtspunkten. Differenziert man die verbleibenden, von den Kindern genannten Gattungsbezeichnungen nach den Kriterien "*Thema/Gegenstand*", "*Rezeptionserfahrung*" und "*Formalia*" so ergeben sich die folgenden Listen:

(2) Inhaltsbezogene Bezeichnungen

Gattungsklasse	gesamt	bezogen auf Ereignis- struktur	bezogen auf Charaktere
Differenzierungskriterium: Thema/Gegenstand			
FUSSBALL	8	8	
KRIMIS	4	4	
NACHRICHTEN	4	4	
COWBOYFILME	3		3
FILME MIT PISTOLEN	2	2	
FILME MIT UNGEHEUERN	2		2
KRIEGSFILME	2	2	
SAURIERFILME	2		2
WINNETOU-FILME	2		2
FERNSEHEN VOM KRIEG	1	1	
FILME MIT BRUCE LEE	1		1
FILME MIT COWBOYS	1		1
FILME MIT HUND	1		1
FILME MIT INDIANERN	1		1
FILME MIT OLD SHATTERHAND	1		1
FILME VOM KRIEG	1	1	
FILME, DA GEWINNEN DIE BÖSEN	1	1	
FILM MIT DER BIENE	1		1
FILM VOM BRUMMBÄR	1		1
INDIANERFILME	1		1
KÄMPFEFILME	1	1	
KÄMPFESERIE	1	1	
KARL-MAY-FILME	1	1	
KRIMISERIEN	1	1	
KUNG-FU-FILME	1	1	
MÄRCHEN	1	1	
MÄRCHENFILME	1	1	
MAULWURFSENDUNGEN	1		1
MIT DINOSAURIERN	1		1
MIT HASEN	1		1
MIT FALLEN	1	1	
MIT FANGEN	1	1	
MIT PUPPEN	1		1
MIT SCHIESSEN	1	1	
MIT SEILEN	1	1	
MIT WAFFEN	1	1	
MONSTERFILME	1		1
MUSIK	1	1	
NAZI-FILME	1		1
PORNOFILME	1	1	
RAUMSCHIFF-FILME	1	1	
RITTER MIT MUSKETEN	1		1
RITTERFILME	1		1
SENDUNGEN MIT BÄR	1		1
SENDUNGEN MIT GESPENST	1		1
SENDUNGEN MIT INDIANERN	1		1
SPORT	1	1	
TENNIS	1	1	
WAS MIT GESPENSTERN	1		1
WIKINGERFILM	1		1
ZIRKUS	1	1	
Summe	71	41	30

Die *inhaltsbezogenen* Bezeichnungen haben an den insgesamt genannten Bezeichnungen einen Anteil von 33 % (n=71, Basis: 218). Sie stellen damit die zweitstärkste Gruppe nach den publikumsbezogenen Bezeichnungen. Dieser Befund paßt durchaus in den Rahmen des Erwartbaren. Er bestätigt nämlich die relativ starke Orientierung der Kinder an der Bildoberfläche, dem wahrgenommenen Ereignistyp bzw. der wahrgenommenen *Ereignisstruktur* (58 %, n=41; bezogen auf die Basis von 218 genannten Bezeichnungen entspricht dies einem Anteil von immerhin noch 19 %) einerseits und an den Haupt-Protagonisten bzw. *Charakteren* (42 %, n=30; bezogen auf die Basis von 218 genannten Bezeichnungen entspricht dies einem Anteil von immerhin noch 14 %) andererseits. Für die Entwicklung von Fernsehnutzungs-Schemata bei Vorschulkindern bietet dieser Befund einen deutlichen Hinweis auf die ontogenetisch frühen Formen der Schema-Strukturen bzw. ihrer Belegungen: Ereignisstrukturen und Charaktere scheinen in diesem Entwicklungsstadium die zentralen Schema-Komponenten zu sein. Die Detailanalyse der Schemata für Kinder- und Erwachsenenprogramm wird dies noch deutlicher zeigen.

Die weitere Analyse der auf Ereignisstrukturen orientierten Bezeichnungen weist Action-Programme (n=15), "Sport" (n=10), "Krimi" (n=5), "Nachrichten" (n=5) und eine Restkategorie (n=6; Karl-May-Filme, Märchen, Märchenfilme, Pornofilme, Musik und Zirkus) aus. Die auf Protagonisten orientierten Bezeichnungen bilden eine Cowboy/Indianer-Gruppe (n=10), eine Monster/Saurier-Gruppe (n=7), eine Ritter/Wikinger-Gruppe (n=3) und eine Restkategorie (n=10; Nazi-Filme, Mit Puppen, Mit Hasen, Maulwurfsendungen, Filme mit Hund, Filme mit Bruce Lee, Film mit Biene, Film mit Brummbar, Sendungen mit Bär, Sendungen mit Gespenst). Zusammengefaßt bedeutet dies für beide Kategorien einen deutlichen Schwerpunkt von Action-Programmen (n=40; Action, Krimi, Cowboy/Indianer, Monster/Saurier, Ritter/Wikinger) bei den inhaltlich charakterisierten Bezeichnungen aus.

(3) Bei der Differenzierung nach Gratifikationserwartungen bzw. *Rezeptionserfahrungen* spielen insbesondere Emotionen, Affekte, Präferenzen und Stimmungsaspekte eine Rolle. Dies sind – wie auch die Orientierung an der Zuschauergruppe – im wesentlichen nutzungsbezogene und nicht primär inhaltlich orientierte Differenzierungen.

Obwohl, wie noch zu zeigen ist, die Gattungsschemata der Vorschulkinder im Bereich der nutzungsbezogenen Eigenschaften nur schwache Belegungen der Komponenten aufweisen, zeigt die begrifflich/verbale Konzeptualisierung von nutzungsbezogenen Gattungsbezeichnungen doch, daß auch hier dieselben Faktoren wie in den Konzepten der Erwachsenen eine Rolle spielen, wenngleich sie hier noch nicht voll in bestimmte Gattungssche-

mata integriert sind. Es ist zu vermuten, daß die noch sehr stark mikrostrukturelle Form der kindlichen Kognition erst im Begriff ist, Strukturen höherer Ordnung auszubilden. Zwar stehen die Merkmalsgruppen von Nutzung und Inhalt schon in einem Zusammenhang, aber dieser Zusammenhang weist noch nicht die Integriertheit und Diversifikation in verschiedene Gattungsschemata auf, wie wir sie bei Erwachsenen antreffen.

Gattungsklasse	Anzahl d. Nennungen	Stimmung		
		neg.	pos.	neutral
Differenzierungskriterium: Rezeptionserfahrung				
FILME, BÖSE	5	-		
FILME, GEFÄHRLICHE	4	-		
FILME, LUSTIGE	3		+	
FILME, GUTE	2		+	
FILME, TOLLE	2		+	
FILME, GRUSELIGE	2	-		
FILME, WITZIGE	2		+	
FILME, BESONDERE	1			+/-
FILME, DOOFE		-		
FILME, FRECHE				+/-
FILME, LIEBE			+	
FILME, NEUE				+/-
FILME, NORMALE				+/-
FILME, SCHLIMME		-		
FILME, SCHÖNE			+	
FILME, TRAUERIGE		-		
GRUSELIGES		-		
SACHEN, SCHÖNE			+	
SACHEN, WITZIGE			+	
SCHAUERMÄRCHEN		-		
SENDUNGEN, LUSTIGE			+	
SENDUNGEN, NICHT SO GUTE		-		
SENDUNGEN, NORMALE				+/-
SENDUNGEN, TOLLE			+	
WAS GANZ DOOFES		-		
WAS SCHÖNES			+	
Summe	39	18	16	5

Daß bewertende Bezeichnungen von Fernsehgattungen schon bei den Vorschulkindern angetroffen werden (und zwar mit einem Anteil von 18 % der insgesamt genannten Bezeichnungen), verweist nicht nur auf die in dieser Altersstufe sich entwickelnden EVALUATIONs- und EINSTELLUNGs-Komponenten innerhalb der Gattungsschemata, auch nicht nur auf die in der Kommunikation der Kinder untereinander sowie mit ihren Bezugspersonen zunehmende Relevanz der Mitteilung von Einstellungen und Wertungen (für die Herstellung sozialer Nähe oder Distanz, für die Konsensualisierung persönlicher Wirklichkeiten, etc.). Die Verwendung evaluativer Gattungsbezeichnungen läßt außerdem

Wenn 18 von 39 Bezeichnungen (das entspricht einem Anteil von 46 %) negative Bewertungen ausdrücken, und wenn von diesen wiederum 13 (72 %) auf Angsterfahrungen verweisen (z.B. Böse Filme, Gefährliche Filme, Gruselige Filme), dann darf dies zumindest als Hinweis auf die Bedeutung von Angst in der kindlichen Erfahrung mit dem Medium gewertet werden. Zugleich weisen aber auch 16 von 39 wertenden Bezeichnungen (41 %) auf positive Fernseherfahrungen hin, die im wesentlichen mit Freude, Spaß und angenehmen Stimmungen assoziiert sind.

Gattungsklasse	Anzahl d. Nennungen
Differenzierungskriterium: Formalia	
FILME	7
TRICKFILME	5
ZEICHENTRICKFILME	3
FILME, ANDERE	2
FILME, SCHWARZ-WEISS	2
folgende je	1
FILM, ALTER VON FRÜHER	
FILME, ECHTE	
NACHMITTAGSSENDUNG	
NICHT-ZEICHENTRICKFILME	
SACHEN, AMERIKANISCHE	
SATELLITENPROGRAMM	
SENDUNGEN, DIE ES GAR NICHT GIBT	
SERIEN	
SPIELFILME	
TRICKFILMSENDUNGEN	
WAS SPÄT ABENDS KOMMT	
Summe	30

42

lia-Kategorie und unter 1 % Anteil an den genannten Gattungsbezeichnungen). Dies bestätigt allerdings, daß die Kinder i.a. nicht regelmäßig zu einer bestimmten Tageszeit sehen können, was immer dann ausgestrahlt wird, sondern von den Eltern selektiv (nach inhaltlichen Gesichtspunkten) entschieden wird, welche Sendungen die Kinder zu sehen bekommen.

Einen relativ großen Anteil in dieser Bezeichnungskategorie stellen dagegen Zeichentrickprogramme (mit 30 % der Formalia-Kategorie und noch 4 % Gesamtanteil) dar. Sie fallen den Kindern ganz offenkundig als deutlich unterschieden von den übrigen Programmen auf. Außerdem gehören Zeichentrickprogramme – wie auch die neuesten GfK-Ergebnisse (cf. FEIERABEND & WINDGASSE 1996) belegen – zu den bei den Kindern beliebtesten Programmangeboten. Gerade die privaten TV-Anbieter (PRO SIEBEN und RTL2) binden das Kinderpublikum mit ihren Trickfilmserien im Vormittags- und Nachmittagsprogramm.

Mit einer ähnlich hohen Zahl der Nennungen und als eigenständiges Format tritt aber auch schon die Kategorie "Filme" (mit 23 % der Formalia-Kategorie und 3 % Gesamtanteil) in Erscheinung. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, daß es sich allein um Nennungen von "Filme" ohne jeden Zusatz und ohne Komposita-Formen handelt. Die quantitativen Verhältnisse würden sich sofort und grundlegend ändern, wenn man alle Film-Formen zusammenfaßte. Dann nämlich würde die Gruppe der Bezeichnungen, die das Item "Film" enthalten mit weitem Abstand die größte Kategorie darstellen, enthielte aber ein buntes Sammelsurium der unterschiedlichsten Film-Typen. Eine Ausdifferenzierung von Filmuntergruppen – z.B. Kinderfilm, Erwachsenenfilm, Cowboy-film, etc. – wäre möglich, würde aber mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zu prinzipiell anderen Ergebnissen als die hier vorgenommene Differenzierung führen.

(5) *Neologismen und Bezeichnungen aus der öffentlichen Kommunikation.*

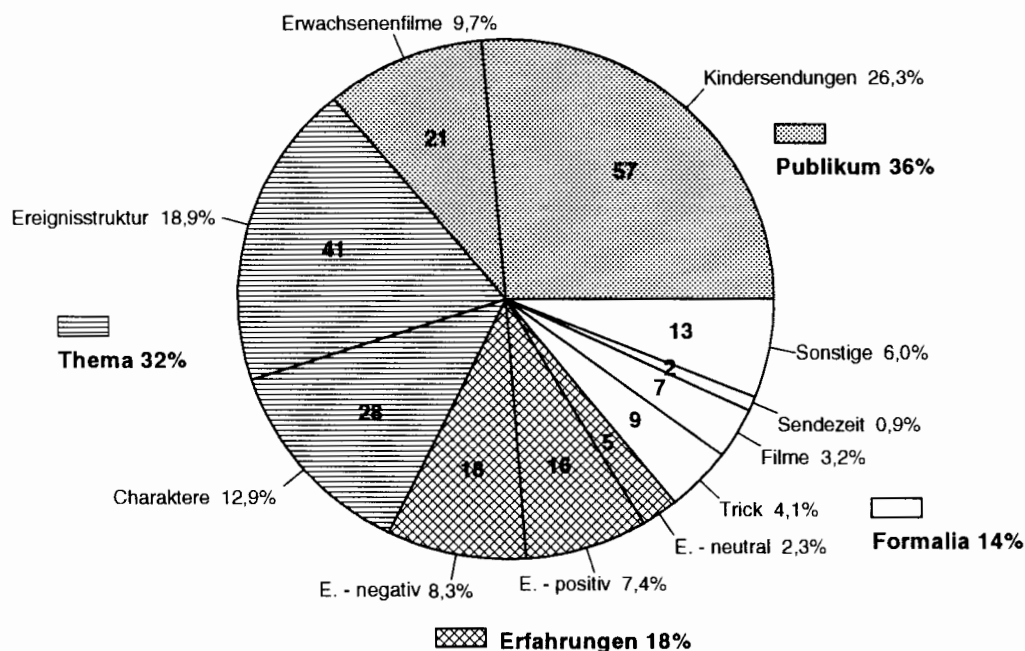
Wie den Begriffslisten aus den Abschnitten (1) bis (4) zu entnehmen ist, verwenden die Kinder zur Bezeichnung der von ihnen generierten Gattungsschemata zum Teil eigene Wortschöpfungen bzw. eigene Kennzeichnungen, zum Teil aber auch Begriffe, die in der familiären und öffentlichen Kommunikation (z.B. Programmzeitschriften) zur Bezeichnung von TV-Sendeformen verwendet werden. Dabei fällt besonders auf, daß der Anteil der eigenen Begriffskreationen überwiegt; 62 % der von den Kindern genannten Bezeichnungen können als Neologismen bzw. selbst geprägte Kennzeichnungen (z.B. Babykram,

Erwachsenensendung, Film vom Brummbär, Liebe Filme, Böse Filme, Traurige Filme, Was-Mama-immer-sieht o.ä.) gelten. Allerdings muß hier der Einfluß des kommunikativen Kontextes in der Familie und in der Gruppe der weiteren Bezugspersonen mit gesehen werden.

Auffällig ist weiterhin, daß die Kinder in ihren Bezeichnungen zwar auf TV-Erfahrungen Bezug nehmen (z.B. Traurige Filme, Lustige Sendungen, etc.), dafür aber noch keine übergeordneten Makro-Gattungsschemata wie z.B. "Unterhaltung" bilden. Der Begriff "Unterhaltung" taucht in der Liste der genannten 218 Bezeichnungen überhaupt nicht auf. Dies ist auch deshalb bemerkenswert, weil "Unterhaltung" bei den von uns befragten erwachsenen Zuschauern die am vierthäufigsten genannte TV-Gattung war.

(6) Betrachtet man die gewonnenen Makrokategorien im Vergleich (siehe dazu Abb. 2), so zeigt sich folgendes Bild:

Abb. 2: Verteilung der genannten Gattungsbezeichnungen nach dominanten Selektionskriterien



Das Differenzierungskriterium "Publikum" erweist sich als dominant, weil es – in quantitativer Hinsicht – die Mehrzahl der genannten Bezeichnungen subsummiert und – in qualitativer Hinsicht – auch begrifflich und gattungsschematisch von den Kindern umgesetzt wird. Darin zeigt sich auch die primäre Einbettung bzw. Einordnung der Tätigkeit des

Fern-Sehens und der Programminhalte in den sozialen Kontext der Kinder. Die thematische Kategorisierung ist kaum weniger häufig als die publikumsbezogene. Die weitere Analyse zeigt, daß die Kinder überwiegend nach Ereignis- bzw. Action-Mustern kategorisieren, erst in zweiter Linie nach Charakteren oder Rollen-Mustern. Die deutlich nach positiven und negativen Affekten polarisierte Kategorisierung nach TV-Erfahrungen läßt neben dem emotionalen Involvement erkennen, daß die Ausbildung von Einstellungs- und Evaluationskomponenten der Gattungsschemata bereits in der frühen TV-Erfahrung affektiv angelegt und kommunikativ gefestigt wird.

Bei den formalen Kriterien muß der hohe Anteil der Zeichentrickformen hervorgehoben werden. In der nachfolgenden Altersgruppe der 7- bis 10jährigen gehören Zeichentrickprogramme zu den beliebtesten Fernsehgenres, ein Tatbestand, der sich bei den Kindergartenkindern bereits andeutet.

3.4.4 Struktur von Gattungsschemata bei Vorschulkindern

Im Vergleich mit den Gattungsschemata bei Erwachsenen fällt bei den Vorschulkindern die Belegung nur weniger Schemakomponenten auf, vorzugsweise im Bereich des SETTINGS, und dort der CHARACTER-Komponente, sowie im Bereich EVENT STRUCTURE. Während bei Erwachsenen der Bereich der nutzungsbezogenen Schemakomponenten (INVOLVIERTHEIT, EVALUATION, ATTITUDES) zumindest genauso stark belegt ist wie die Bereiche SETTING und EVENT STRUCTURE, ist er bei Kindern auffällig unterbelegt. Ein Grund dafür könnte sein, daß die Schemagenese noch nicht so weit fortgeschritten ist, daß die auch in der kindlichen Fernsehkognition bereits präsenten Nutzungsaspekte als schemaspezifische Einstellungen, Bewertungen und Funktionszuschreibungen integriert sind. Ein anderer Grund könnte sein, daß die Kinder aufgrund eingeschränkter Verbalisierungsmöglichkeiten insbesondere im Bereich Einstellungen, Werturteile etc. einfach nicht in der Lage sind, für uns auswertbare Outputs zu produzieren. Ein dritter – verstehenstheoretisch und methodisch gleichermaßen wichtiger – Grund, der mit dem letztgenannten eng zusammenhängt, könnte schließlich die bei jüngeren Kindern vermutete noch eingeschränkte Leistungsfähigkeit im Bereich Meta-Kognition, Meta-Kommunikation sein. Demzufolge würden kleinere Kinder Hinweise auf die genannten Schemakomponenten deshalb nicht erkennen lassen, weil sie noch nicht wissen, daß die Äußerung von Einstellungen, Werturteilen und Funktionszuschreibungen zum Kommunikationsspiel 'Gespräch über Fernsehen' gehört. Daß dieser Umstand eine Rolle spielt, hatte die Analyse der von den Kindern genannten Gattungsbezeichnungen bereits deutlich gemacht; Nutzungsaspekte sind auch in der kindlichen Fernsehkognition relevant. Deshalb scheint ein anderer Aspekt des Metakognitions-Ansatzes hier einschlägiger. Die Kinder beobachten das Geschehen auf dem Fernseh Bildschirm *einerseits* und interpretieren

ihre Gefühls- und Stimmungslagen *andererseits*. Sie beobachten und interpretieren aber nicht ihre Stimmungslagen unter Maßgabe der Beobachtungen des Geschehens auf dem Bildschirm, d.h., sie beobachten sich nicht beim Fernsehen. Sie verhalten sich nicht metakognitiv. Und weil und solange sie dies nicht tun, schaffen sie auch nicht die Voraussetzungen für eine integrative Konzeptualisierung ihres Umgangs mit dem Fernsehen unter den bei verschiedenen Stimuli-Typen erfahrbaren Bedingungen.⁵⁸

Wie die Analyse der genannten Gattungsbezeichnungen ergeben hat, bevorzugen die Kinder dieser Altersgruppe evaluative Bezeichnungen (z.B. "Böse Filme"), um ihre emotionale Involviertheit zu markieren. Hier fungiert das evaluative Attribut noch als qualitatives Merkmal des TV-Angebots, während es später als zuschauerspezifische Evaluation bzw. Einstellung kommuniziert wird.

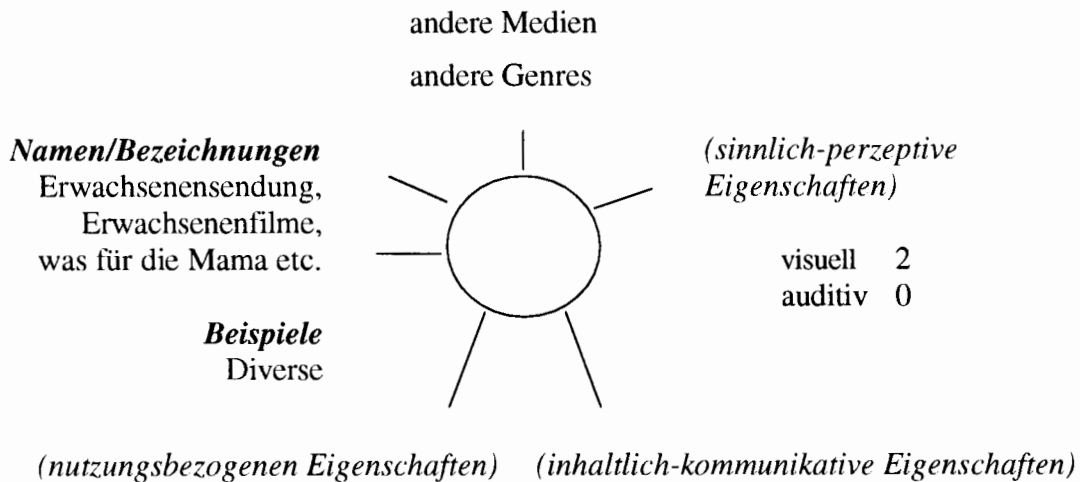
Betrachten wir nun die Schemata "Kinderprogramm" und "Erwachsenenprogramm" (siehe Abb. 3 und Abb. 4) etwas genauer. Auffällig ist zunächst, daß in beiden Schemata etwa dieselben Komponenten mit ähnlicher bzw. annähernd gleicher Häufigkeit belegt sind. Deutliche Unterschiede treten zunächst für die VISUALITÄT- und WORLD-Komponenten sowie für FREUDE und QUALITÄT in den Dimensionen INVOLVIERTHEIT, EVALUATION und EINSTELLUNGEN hervor. Angesichts der geringen Fallzahlen sollte dieser Befund jedoch nur als Hinweis auf einen allgemeinen Zusammenhang gewertet werden.

Beim *Erwachsenenprogramm* im Bereich CHARACTERS sind 4 von 16 Nennungen unspezifische Angaben (z.B. "da ist einer, der ...", "die machen da 'was'"), in 3 von 16 Fällen wird festgestellt, daß es sich bei den Akteuren um Schauspieler handelt, 5 von 16 Nennungen betreffen gespielte Rollen (z.B. "Winnetou"). Angaben über den Handlungs-ORT wurden in 5 von 16 Nennungen gemacht. Die inhaltsbezogenen Komponenten GEGENSTAND/THEMA (z.B. "Kämpfe", "schlimme Sachen") sind bei 2 von 16 Nennungen, FORM und PLOT/AUFBAU (z.B. "einer wird umgefahren", "schlagen sich gegenseitig nieder") sind bei 8 bzw. 7 von 16 Nennungen belegt. Im Bereich der nutzungs- bzw. funktionsbezogenen Aspekte werden im wesentlichen nur in der Dimension INVOLVIERTHEIT und dort vor allem in der Kategorie ANGST mit 4 von 16 Nennungen (25 %) Angaben gemacht.

Insgesamt weist die Belegung des Schemas im Vergleich mit der Nennung des Begriffes "Erwachsenenprogramm" darauf hin, daß zwar eine größere Zahl der Kinder über Gattungsbezeichnungen des Typs "Erwachsenenprogramm" verfügt, daß aber nur wenige Kinder in der Lage sind, das bezeichnete Schema 'zu füllen'. Das kann bedeuten, daß die überwiegende Zahl der Kinder zwar weiß, daß es außer dem Kinderprogramm noch das Programm für Erwachsene gibt, daß sie aber dieses Programm überhaupt nicht genau genug aus eigener Erfahrung kennen. Diese Annahme würde auch dadurch gestützt,

Abb. 3: GATTUNGSKONZEPT: **Erwachsenenprogramm**

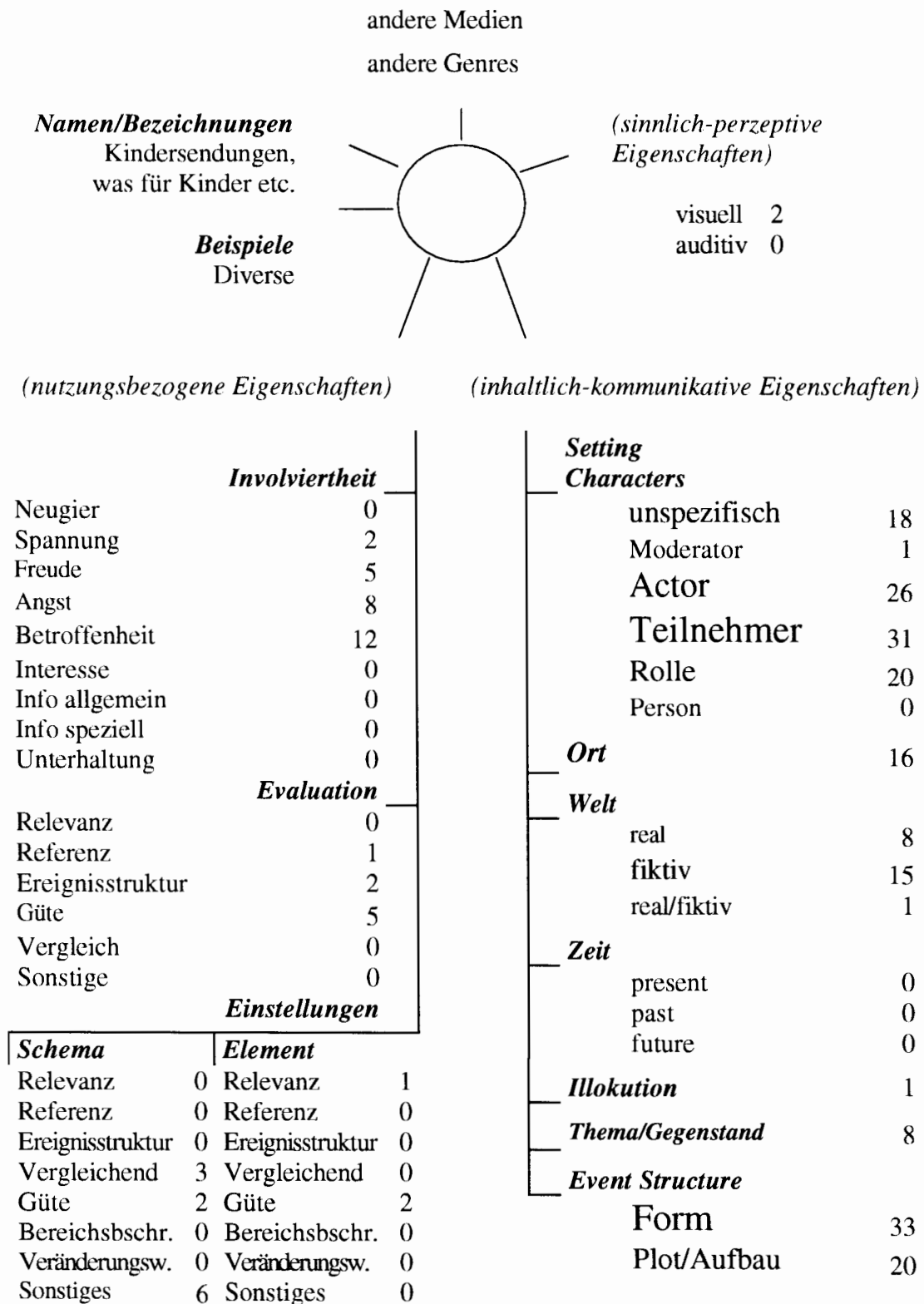
Kategoriebesetzungen: absolute Häufigkeiten. Die verschiedenen Schriftgrößen symbolisieren die Stärke der Kategorienbesetzung.



Involviertheit				Setting			
				Characters			
Neugier	0			unspezifisch		4	
Spannung	0			Moderator		0	
Freude	0			Actor		3	
Angst	4			Teilnehmer		7	
Betroffenheit	2			Rolle		5	
Interesse	2			Person		0	
Info allgemein	0						
Info speziell	0			Ort		5	
Unterhaltung	0			Welt			
Evaluation				real		1	
Relevanz	0			fiktiv		1	
Referenz	0			real/fiktiv		0	
Ereignisstruktur	0			Zeit			
Güte	0			present		0	
Vergleich	0			past		0	
Sonstige	0			future		0	
Einstellungen				Illokution		0	
Schema		Element		Thema/Gegenstd.		2	
Relevanz	0	Relevanz	0	Event Structure			
Referenz	0	Referenz	0	Form		8	
Ereignisstruktur	0	Ereignisstruktur	0	Plot/Aufbau		7	
Vergleichend	1	Vergleichend	0				
Güte	2	Güte	0				
Bereichsbschr.	0	Bereichsbschr.	0				
Veränderungsw.	0	Veränderungsw.	0				
Sonstiges	0	Sonstiges	0				

Abb. 4: GATTUNGSKONZEPT: **Kinderprogramm**

Kategoriebesetzungen: absolute Häufigkeiten. Die verschiedenen Schriftgrößen symbolisieren die Stärke der Kategorienbesetzung.



daß die mittleren Anzahlen der in den einzelnen Kategorien (speziell CHARACTERS, FORM, AUFBAU) genannten Items deutlich unter den entsprechenden Werten im Kinderprogramm-Schema liegen. Immerhin liegt der Anteil genauerer Angaben zum Erwachsenenprogramm doch bei ca. 5 von 16 Nennungen. Dabei ist zu betonen, daß die Erfahrungsdieser Kinder mit dem Erwachsenenprogramm (bemerkenswerterweise fast ausnahmslos) angstbesetzt sind. Dies besagt für sich genommen wenig, weil auch das Kinderprogramm von Kindern (allerdings nur gelegentlich) angstbesetzt erlebt wird. Im Kontext der Involviertheitsfaktoren deutet sich hier aber an, daß ANGST (jedenfalls in 4 von 16 Fällen) das Erleben von Erwachsenenprogrammen zu einem erheblichen Maße mitbestimmt.

Die als Beispiele für Erwachsenenprogramme von den Kindern angeführten Titel zeigen, daß die Kinder durchaus wissen, wovon sie sprechen. So werden z.B. "Crocodile Dundee", "Mein Name ist Nobody", "Löwenmenschen", "Lindenstraße", "Simon und Simon" genannt, also Sendungen aus dem Vorabend-, Abend- und Spätprogramm sowie aus dem Videobereich.

Zum *Kinderprogramm* haben sich – wie bereits angedeutet – deutlich mehr Kinder geäußert als zum Erwachsenenprogramm. Die Belegung der Schemakomponenten zeigt jedoch ein ähnliches Muster. Schwerpunktmäßig sind auch hier die Dimensionen CHARACTERS, THEMA/GEGENSTAND, FORM und AUFBAU sowie einige INVOLVIERTHEITS-Komponenten belegt. Die deutlich häufigere und durchschnittlich höhere Belegung dieser Kategorien beim Kinderprogramm dürfte auf die größere Vertrautheit der Kinder mit den unter dieser Kategorie subsumierten Programmangeboten zurückzuführen sein. Die – im Vergleich mit den Gattungsschemata von Erwachsenen deutlich höhere – Belegung in den Komponenten der CHARACTER-Dimension scheint allerdings von den Schematypen bzw. Sendeformen unabhängig zu sein. Dies belegen Studien zur kindlichen Fernsehrezeption⁵⁹, denen zufolge Kinder sich mit besonderer Aufmerksamkeit den Protagonisten zuwenden, mit dem Effekt, daß z.B. abhängig von Alter und Geschlecht der Protagonisten die Präferenz für einzelne Programme variiert. Man kann also – wie auch unsere Befunde nahelegen – für die kindliche Fernsehrezeption und Schema-Konstitution von einer besonderen Relevanz des personellen Inventars der Fernsehangebote ausgehen.

Interessanter als die Ähnlichkeiten oder gar Übereinstimmungen zwischen den Schemata für Kinder- und Erwachsenenprogramm sind aber deren Unterschiede. Hier zeigt sich zunächst die Tendenz, daß die Kinder beim Kinderfernsehen in anderer Weise, nämlich emotional stärker und positiver (in Richtung auf Spaß, Freude) involviert sind. Wie die Belegungen in der WORLD-Dimension zeigen, trauen sich die Kinder für Kinderprogramm auch eher ein Urteil über den Realitätsbezug bzw. Realitäts-Status des im Fernse-

hen beobachteten Geschehens zu. Die gleichzeitige Belegung der beiden Komponenten REAL und FIKTIV (erhoben über die Beantwortung der Frage, ob ein bezeichneter Protagonist die Kinder zuhause oder im Kindergarten besuchen könnte) zeigt aber, daß die Problematik des Realitätsbezuges von den Kindern noch nicht beherrscht wird.

4. Zusammenfassung und Schluß

Die Ergebnisse der Untersuchung des TV-Gattungswissens bei Vorschulkindern müssen im Kontext der Gesamtuntersuchung betrachtet und im Vergleich mit den Befunden für die anderen untersuchten Altersgruppen interpretiert werden. Soweit die hier dargestellten Ergebnisse jedoch für sich stehen können, lassen sie im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen bzw. Annahmen einige bedeutsame Relativierungen zu. So muß die Kategorie des dominanten Realitätsbezuges in ihrer Funktion als "Katalysator" der Entwicklung von TV-Gattungsschemata mit größerer Zurückhaltung neu gewichtet werden.

Die Frage, ob Kinder bereits im Vorschulalter über TV-Gattungsschemata verfügen, muß eindeutig positiv beantwortet werden. Auch hat die Untersuchung zeigen können, daß – wie erwartet – die Kategorien für Protagonisten und Ereignisstrukturen die am stärksten belegten Schemakomponenten darstellen. Deutlicher als für die Altersgruppe erwartet sind die Kategorien der Involviertheit (Freude, Angst, Betroffenheit) hervorgetreten.

Als Fazit kann daher festgehalten werden, daß für die Altersgruppe der Vorschulkinder drei Schema-Makro-Komponenten die entscheidenden Rollen spielen: Protagonisten, Ereignisstrukturen und Involviertheit. Damit scheint die Involviertheits-Kategorie für die weitere Schemaentwicklung in Richtung auf die Ausprägung der Komponenten Evaluation und Einstellungen einen entscheidenden Zwischenschritt darzustellen, eine Annahme, die auch durch die Analyse der von den Kindern benutzten Schema-Bezeichnungen gestützt wird.

Die weitere Auswertung der in dieser Untersuchung erhobenen Daten (nach Fallzahlen sinnvoll z.B. für die Gattungsschemata "Sport", "Western" und "Zeichentrick") wird besonderes Augenmerk auf die Problematik des Realitätsbezuges und die im Vergleich der Schemata gattungsspezifischen Ausprägungen zu legen haben.

Anmerkungen

- * Diese Arbeit ist Teil des Forschungsprogramms des Projektes "Mediengattungstheorie" des DFG-Sonderforschungsbereiches 240 der Universität-Gesamthochschule Siegen. Andrea Menn, Anke Kramer, Lisa Heuel und vor allem Brit Großmann danke ich für Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchungen sowie für viele Hinweise und Anregungen.
- ** SCHRAMM, W.; LYLE, J. & E.B. PARKER 1961. Television in the lives of our children. Stanford, CA:Stanford University Press, S. 74.
- *** KATZ, E. & D. FOULKES 1962. "On the use of the mass media as "escape": Clarification of a concept" In: POQ, Vol. XXVI, No.3, S. 378.
- ¹ Zu der angegebenen Nettoreichweite und Einschaltdauer cf. DARSCHIN, W. & B. FRANK 1996. "Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbewertungen 1995" In: Media Perspektiven 4/1996, S. 175; in 98,5 % der Haushalte gab es 1995 mindestens ein Fernsehgerät, in 59,2 % der Haushalte einen Videorecorder, cf. Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 1995, S. 66; zu den zurückliegenden längerfristigen Veränderungen und Trends cf. BERG, K. & M.L. KIEFER 1987. Massenkommunikation III. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1985. Frankfurt/M.: Metzner, S. 21. Von der Einschaltdauer ist natürlich die Sehdauer zu unterscheiden; sie lag 1995 für Erwachsene bei 186 Minuten, für Kinder (3-13 Jahre) bei 95 Minuten.
- ² cf. z.B. FEIERABEND, S. & WINDGASSE, TH. 1996. "Was Kinder sehen." In: Media Perspektiven 4/96, S. 189.
- ³ cf. BAACKE, D. 1976. Einführung in die außerschulische Pädagogik. München, S. 77.
- ⁴ TEICHERT, W. 1972. "'Fernsehen' als soziales Handeln" In: Rundfunk und Fernsehen 20, S. 435.
- ⁵ cf. zum Fernsehen als Sozialisationsfaktor z.B. BAACKE, D. 1975. Kommunikationssituation Fernsehen als Sozialisationsfaktor" In: GEISLER, W. & P.E. KALB (Hrsg.). Fernseherschule. Weinheim, Basel: Beltz, S. 37-60.
- ⁶ Fernseh-Kompetenz verwende ich hier als Terminus für Fernsehfähigkeit analog zum Begriff der Literalität für Lese- und Rechtschreibfähigkeit. Im englischen und amerikanischen Sprachraum ist dafür bereits der Terminus TV-literacy verbreitet; aus systematischen Gründen könnte man allerdings die Einführung einer speziellen Terminologie erwägen. Televisionalität bzw. televisioncy wäre vielleicht vorzuziehen. Das Adjektiv televisional könnte dann mit televisionate oder TV-literate übersetzt werden.
- ⁷ cf. z.B. HUNZIKER, P., LÜSCHER, K. & R. FAUSER 1975. "Fernsehen im Alltag der Kinder" In: Rundfunk und Fernsehen 23, S. 284-313; KERSTIENS, L. & B. THÜRMER 1975. Fernsehgewohnheiten der Kinder im Vorschulalter. Stuttgart: Klett; HORN, I. 1978. "Einstellungen und Verhalten der Eltern zum

Fernsehen der Kinder. Ergebnisse aus Sonderuntersuchungen und Projektstudien" In: Familie und Fernsehen. Neueste Ergebnisse der Fernsehforschung und deren Konsequenzen für die Programmarbeit. ZDF-Schriftenreihe Medienforschung, H. 21, Mainz, S. 30-38; BÖCKELMANN, F., HUBER, J. & A. MIDDELMANN 1979. Werbefernsehkinder. Berlin; DARSCHIN, W. & B. FRANK 1984. "Tendenzen im Zuschauerverhalten. Teleskopie-Ergebnisse zur Fernsehnutzung im Jahre 1983" In: Media Perspektiven 4/1984, S. 279-289; BUSS, M. 1985. Die Vielseher. Fernseh-Zuschauerforschung in Deutschland. Theorie – Praxis – Ergebnisse. Schriftenreihe Media Perspektiven Bd. 4. Frankfurt/M.; ENGELBERT, A. 1986. Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern. Frankfurt/M.; WINTERHOFF-SPURK, P. 1986. Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern, Stuttgart, Toronto; HURRELMANN, B., POSSBERG, H. & K. NOWITZKY 1988. Familie und erweitertes Medienangebot. Begleitforschung des Landes NRW zum Kabelpilotprojekt Dortmund Bd. 7. Düsseldorf; TIETZE, W., PEEK, R. & R. LINK 1989. Zur Mediensituation drei- bis sechsjähriger Kinder. Medien im Alltag von Kindern im Kindergartenalter Teilstudie I. Begleitstudie des Landes NRW zum Kabelpilotprojekt Dortmund Bd. 17. Düsseldorf; GROEBEL, J. & W. KLINGLER 1990. "Kinder und Medien 1990" In: Media Perspektiven 5/1990, S. 311-322.

⁸ cf. TIETZE, PEEK, LINK 1989 a.a.O., S. 81; FEIERABEND & WINDGASSE 1996 a.a.O., S. 187.

⁹ cf. DARSCHIN & FRANK 1990 a.a.O., S. 254; FEIERABEND & WINDGASSE 1996 a.a.O., S. 187.

¹⁰ cf. BRECHNER, I. & F. HERRATH 1987. Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Kritik zwischen Mythen und Fakten. München: DJI-Verlag, S. 92; FEIERABEND & WINDGASSE 1996 a.a.O., S. 187.

¹¹ cf. auch DARSCHIN, W. 1989. "Nach der Schule: Kabelfernsehen" In: televIZion 2/1989/1, S. 31f.; cf. TIETZE, PEEK, LINK 1989 a.a.O., S. 82f.

¹² cf. ebd.

¹³ LIPP, C. 1980. "Das Kinderfernsehen in der BRD. Dramatisch – dokumentarisch – spielerisch." In: Jensen, K. (Hrsg.). Der Medienmarkt für Kinder in der Bundesrepublik. Tübingen, S. 71.

¹⁴ cf. TIETZE, PEEK, LINK 1989 a.a.O., S. 86.

¹⁵ cf. ebd, S. 88, und LIPP 1980 a.a.O., S. 70; FEIERABEND & WINDGASSE 1996 a.a.O., S. 189.

¹⁶ cf. DARSCHIN 1989 a.a.O., S. 31.

¹⁷ cf. DARSCHIN, FRANK 1989 a.a.O., S. 254; BRECKNER, HERRATH 1987 a.a.O., S. 92; LIPP 1980 a.a.O., S.70.

¹⁸ TIETZE, PEEK, LINK 1989 a.a.O., S. 92.

¹⁹ DARSCHIN 1989 a.a.O., S. 31.

- ²⁰ KELLNER, H. 1978. "Fernsehen als Sozialisationsfaktor. Studie über die Wirkungen des Fernsehens am Beispiel der Gewaltdarstellungen im Fernsehen und des Verhaltens der Zuschauer. Ergebnisbericht III." In: Media Perspektiven 12, S. 897.
- ²¹ cf. auch für das Folgende: TIETZE, PEEK, LINK 1989, S. 226ff.
- ²² ebd., S. 227-229.
- ²³ ebd., S. 230-232.
- ²⁴ ebd., S. 98.
- ²⁵ ebd., S. 233f.
- ²⁶ ebd., S. 235.
- ²⁷ ebd.
- ²⁸ ebd., S. 236.
- ²⁹ ebd.
- ³⁰ ebd., S. 237.
- ³¹ cf. zum Wirkungsproblem allgemein: MERTEN, K. 1994. "Wirkungen von Kommunikation" In: Merten, K.; Weischenberg, S. & S.J. Schmidt (Hg.). Die Wirklichkeit der Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 291-328. cf. zum Begriff Voraussetzungssystem: SCHMIDT, S.J. 1980. Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft Bd. 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg, S. 29, 50ff, und RUSCH, G. & S.J. SCHMIDT 1983. Das Voraussetzungssystem Georg Trakls. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg, Kap. 3.
- ³² Media Perspektiven II/1990, 99.
- ³³ cf. z.B. ZILLMANN, D. & J. BRYANT 1982. "Pornography, sexual callousness, and the trivialization of rape" In: Journal of Communication 4/1982, S. 10-21; NEVERLA, I. 1990. "Männerwelten – Frauenwelten. Wirklichkeitsmodelle, Geschlechterrollen, Chancenverteilung" Studieneinheit 15. des Funkkollegs 'Kommunikation und Medien'. Studienbrief 7. Tübingen: DIFF, Weinheim u.Basel: Beltz, S. 28f.
- ³⁴ cf. z.B. PIAGET, J. 1975. Gesammelte Werke. Studienausgabe Bde. 2, 5, 8, 9, 10. Stuttgart: Klett; GINSBURG, H. & S. OPPER 1978. Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett Cotta.
- ³⁵ STURM, H. 1980. "Programmausweitungen: Das Problem sind die Kinder" In: Media Perspektiven 9/1980, S. 623; cf. auch STURM, H. & S. JÖRG 1980. Informationsverarbeitung durch Kinder. Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt. München, New York, London, Paris; CHARLTON, M. & K. NEUMANN 1982. Fernsehen und die verborgenen Wünsche des Kindes.

Inhaltsanalyse einer Kinderserie und Untersuchung des Rezeptionsprozesses. Weinheim, Basel: Beltz.

- ³⁶ JÖRG, S. 1977. "Charakteristische Merkmale der visuellen Wahrnehmungsentwicklung bis zum Beginn der Schulzeit" In: Fernsehen und Bildung 11. Jg. 1977 1/2, S. 41.
- ³⁷ ebd., S. 42f.
- ³⁸ ebd., S. 215.
- ³⁹ cf. ebd., S. 213f.
- ⁴⁰ ebd. 214f. cf. dazu auch: NOBLE, G. 1975. Children in front of the small screen. London: Constable; LEIFER, A.D., COLLINS, W.A., GROSS, B.M., TAYLOR, P.H., ANDREWS, L. & E.R. BLACKMER 1971. "Developmental aspects of variables relevant to observational learning" In: Child Development 1971, 42, S. 1509-1516; MINKKINEN, S. 1969. Experiments on comprehension and impact of movies among children and young people. Helsinki: Oy. Yleisradio AB; NUMMENMAA, T. 1969. Childrens descriptions of simple events. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia; RYDIN, I. 1983. "How children understand television and learn from it: A swedish perspective" In: MEYER, M. (Ed.) 1983. Children and the formal features of television. Approaches and findings of experimental and formative research. München, New York, London, Paris: K.G. Saur, S. 166-187; GREENFIELD, P.M. 1984. Mind and Media. The effects of television, computers and video games. Aylesbury: Fontana; WINN, M. 1977. The Plug-In Drug. New York: Viking Press; DORR, A. 1986. Television and Children. A special medium for a special audience. Beverly Hill, London, New Dehli: Sage; SALOMON, G. 1983. "Beyond the formats of television: The effect of student preconceptions on the experience of televiewing" In: MEYER, M. (Ed.) 1983 a.a.O., S. 209-229; SALOMON, G. 1979. Interaction of media, cognition and learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- ⁴¹ cf. NUMMENMAA 1969 a.a.O. und RYDIN 1983 a.a.O., S.169f.
- ⁴² cf. RYDIN 1983 a.a.O., S. 169-172; RYDIN, I. 1976/77. Children's understanding of television. Preschool children's perceptions. Stockholm:Sveriges Radio, Audience and Program Research Dept.; RYDIN, I. 1979. Children's understanding of television II. From seed to telephone pole. Moving vs. still pictures. Stockholm: Sveriges Radio, Audience and Program Research Dept.
- ⁴³ cf. BROWN, A.L. 1976. "Semantic integration in children's reconstruction of narrative sequences" In: Cognitive Psychology 1976, 8, S. 247-262; DONALDSON, M. 1978. Children's minds. Lund: Liber; COLLINS, W.A. 1981. "Schemata for understanding television" In: KELLY, H. & H. GARDNER (Eds.) 1981. Viewing children through television. San Francisco:Jossey-Bass, S.; WIMMER, H. 1982. Zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- ⁴⁴ STRUM, H., VITOUCH, P., BAUER, H. & M. GREWE-PARTSCH 1982. "Emotion und Erregung. Kinder als Fernsehzuschauer". In: Fernsehen und Bildung 16, 1982, S. 11-114.

- 45 cf. z.B. RUSCH, G. 1987. Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 46 cf. z.B. PIAGET, J. 1975 a.a.O.; GROEBEN, N. 1982. Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff; KELLY, G. 1955. The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton; RUMELHART, D.E., LINDSAY, R. & D.A. NORMAN 1972. 'A Process Model for long term memory' In: TULVING, E & W. DONALDSON (Eds.). Organisation of Memory. New York: Academic Press, 197-246; LINDSAY, R. & D.A. NORMAN 1972. Human Information Processing. New York, London: Academic Press; KINTSCH, W. 1974. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, NJ: Erlbaum; VAN DIJK, T.A. 1980. Macrostructures. Hillsdale, NJ: Erlbaum; MANDLER, J.M. & N.S. JOHNSON 1977. "Remembrance of things parsed: Story Structure and Recall" In: Cognitive Psychology 9, S. 111-151; MINSKY, M. 1975. "A theoretical framework for representing knowledge" In: P. Winston (Ed.) The Psychology of Computer Vision. New York: Mc Graw-Hill; WINOGRAD, T. 1975. "Frame representations and the declarative/procedural controversy" In: D.G Bobrow & A.M. Collins (Eds.) Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science. New York: Academic Press; SCHANK, R. & R.P. ABELSON 1977. Scripts, Plans, Goals and Understanding. An inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, NJ: Erlbaum; JOHNSON-LAIRD, P.N. 1983. Mental Models. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- 47 cf. SCHMIDT, S.J. (Ed.) 1987. Media Genre. POETICS Special Issue. Vol. 16, No. 5.; SCHMIDT, S.J. 1987. "Towards a constructivist theory of media genre" In: SCHMIDT, S.J. (Ed.) 1987 a.a.O., S. 371-398.
- 48 cf. RUSCH, G. 1987. "Kognition, Mediennutzung, Gattungen" In: SPIEL 6, H. 2, S. 227-272 (Orig. "Cognition, Media Use, Genres" In: SCHMIDT, S.J. (Ed.) 1987 a.a.O., S. 431-469); für die folgenden Punkte cf. vor allem SCHMIDT, S.J. 1987 a.a.O.
- 49 cf. für das Folgende: RUSCH, G. 1987 a.a.O., S. 247-256.
- 50 cf. SCHMIDT, S.J. 1987 a.a.O.
- 51 cf. dazu z.B. LANGER, E.J. 1981. "Playing the middle against both ends: The usefulness of adult cognitive activity as a model for cognitive activity in childhood and old age" In: YUSSEN, S.R. (Ed.). The development of reflection. New York: Academic Press.
- 52 SALOMON, G. 1983 a.a.O., S. 211.
- 53 DORR, A. 1986 a.a.O., S. 47.
- 54 WIMMER, H. 1982 a.a.O., S. 117.
- 55 ebd., S. 122f.
- 56 YARROW, L.J. 1960. "Interviewing children" In: MUSSEN, P.H. (Ed.). Handbook of research methods in child development. New York, S. 561.

- ⁵⁷ ebd., S. 564; im gleichen Sinne äußert sich auch H.M. TRAUTNER 1978. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie Bd.I. Göttingen: Hogrefe, S. 442 und 444. Die amerikanischen Medienforscher LYLE, J. & H.R. HOFMAN haben strukturierte Interviews mit Erfolg bei Kindern vom dritten Lebensjahr an 1976 durchgeführt; cf. LYLE, J. & H.R. HOFMAN 1976. "Television viewing by pre-school-age children" In: BROWN, R. (Ed.). Children and Television. London: Collier Macmillan, S. 45-61. Kritisch äußert sich z.B. KELLER, M. 1979. "Entwicklungspsychologie sozial-kognitiver Prozesse" In: WALLER, M. (Hrsg.). Jahrbuch für Entwicklungspsychologie. Bd.2. Stuttgart: Klett Cotta, S. 89-126.
- ⁵⁸ cf. WIMMER 1982 a.a.O., S. 127ff; DONALDSON, M. 1978 a.a.O.
- ⁵⁹ cf. LIEBERT, R.M. 1975. "Die Gestaltung von wirkungsvollen Kinder-Fernsehsendungen. Jüngste Schritte zu einer Theorie der Produktion" In: FERNSEHEN UND BILDUNG 9, 2-3, 1975, S. 255-266.