

Dieter Baacke

Vom Vorlesen bis zum Internet

Die Medienwelten der kleinen Kinder

Die Generation der kleinen Kinder (zwischen 0 und 5 Jahren) wächst in Medienwelten auf, die sich nicht nur von denen anderer Generationen unterscheiden, sondern auch ganz andere Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen vom Kinderzimmer in die Schule transportieren. Kinder leben heute mit Vorlesebüchern und dem Computer in gleicher Weise; es gibt hier kein Konkurrenz-, sondern ein Ergänzungsverhältnis. Kinder, wenn sie angemessen gefördert werden, wachsen in umfassenden „Medienwelten“ auf, und da kann das Vorlesebuch ebensowenig ausgeschlossen werden wie das Kinderprogramm oder auch schon die Kommunikation über das Internet. Über Selbstsozialisation und Familie lernen kleine Kinder heute wichtige Elemente ihres kommunikativen und interaktiven In-der-Welt-Seins. Die Aufgabe der Schule wird es sein, diese neuen Erfahrungen psychologisch, aber auch didaktisch angemessen zu verarbeiten.

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag möchte mit Informationen, Daten und Reflexionen zwei Thesen erläutern und stützen. Die eine sagt: Lesekompetenz und Medienkompetenz bestehen nicht in einem Konkurrenzverhalten; für die Kinder wachsen sie vielmehr derart zusammen, dass von überwölbenden *Medienwelten* gesprochen werden kann, und dies meint: Schon in Kinderzimmern begegnen die Kleinen, bevor sie auf die Schule gehen, einer Fülle von Medien aller Art: Da liegt ein aufgeschlagenes Bilderbuch, Märchen- und Erzählbücher sind in einem Regal zusammengestellt; der Walkman liegt auf dem Bett, daneben einige CDs (u. a. die neueste der *Kelly Family*); auf einem großen Poster finden wir die Trickfigur von *Batman* (nun ist es klar: es muss sich um einen Jungen handeln), die Gameboy-Konsole steht in der Ecke, der Kassettenrekorder ist gerade eingeschaltet, während das Fernsehgerät, das freilich mit der Schwester geteilt werden muss, im Augenblick ausgeschaltet ist. Ein Comicheft liegt auch noch irgendwo herum, und ein Poster mit den kühnen *Power Rangers* ist noch aufgerollt und soll irgendwo an die Wand gepinnt werden. – Die zweite These soll deutlich machen, dass die *Grundfertigkeiten* in der Lese- wie überhaupt der umgreifenden Medienkompetenz sehr früh und vor allem in der *Familie* erworben werden und deshalb auch künftige Lehrer und Lehrerinnen wissen sollten, welchen Erfahrungsfundus sie vorfinden, wenn die sehr kleinen Medienkinder uns dann als Grundschulkind oder noch später wiederbegegnen. Pointiert: „Kompetent“ sind die Kinder, wenn sie auf die Schule gehen, schon in erstaunlich umfassender Weise; sie eignen sich viele Medienerfahrungen durch *Selbstsozialisation* an (das beginnt beim vorsichtigen Murmeln des Kleinkindes, beim leisen Fürsich-Spielen setzt es sich fort und endet noch lan-

ge nicht beim Nachsingen eines beliebten Popsongs vor dem Einschlafen); daneben spielen *Eltern* eine entscheidend unterstützende Rolle, die Breite des Medienangebotes (Lesemedien eingeschlossen) in ihrer ganzen Reichweite schon kleinen Kindern zu erschließen, damit sie später nicht zu kurz kommen.

Schauen wir uns also die Medienwelten der kleinen Kinder einmal an, damit wir wissen, welche Voraussetzungen die neue „Mediengeneration“ heute mitbringt.

Bücher und Vorlesen

Vergessen wir nicht: Bücher gehören immer noch zu den kulturell wichtigsten und in der Form von Bilderbüchern auch zentralen Medien in Kinderzimmern. So verwundert es nicht, dass Bilderbücher, mit einer Ausstattungsquote von 97,3 %, das am meisten genutzte Medium sind: 74 % der Kinder betrachten Bilderbücher fast täglich, 20,7 % mehrmals pro Woche und 5 % seltener. Lediglich 0,3 % der Kinder nutzen Bilderbücher nie. Während sich vor allem die Dreijährigen zu 86 % täglich mit Bilderbüchern befassen, nimmt die Nutzung mit zunehmendem Alter ab, sodass sich nur etwas mehr als die Hälfte der Sechsjährigen noch fast täglich mit Bilderbüchern beschäftigt: Während sich die Dreijährigen 41 und die Vierjährigen noch 40 Minuten täglich mit Bilderbüchern befassen, sind es bei den Fünfjährigen noch 30 Minuten. Erst bei den Grundschulern erfolgt wieder eine stärkere Nutzung, wohl wegen der Bedeutung erster Leseerfahrungen, die das Augenmerk der Kinder stärker auf Comics und altersadäquat bebilderte Printmedien richten. – Schaut man genauer hin, differenziert sich die Bilderbuchnutzung nach sozialer Schichtzugehörigkeit. 90 % der Oberschichtkinder greifen fast täglich zum Bilderbuch, während sich die tägliche Nutzungshäufigkeit bei Kindern aus

der oberen und unteren Mittelschicht um ein Drittel verringert, und in der Unterschicht nur noch die Hälfte der Kinder täglich mit Bilderbüchern umgeht; entsprechend verringert sich die Nutzungsdauer von 43 Minuten bei den Oberschichtkindern auf 33 Minuten bei den Unterschichtkindern (Grüniger / Lindemann 1998, Manuskript).

Die vorgelegten Daten machen eins überdeutlich: Ganz offensichtlich kommt es darauf an, mit welchem Bildungsinteresse die Eltern selbst den Kindern Vorleseerfahrung vermitteln. Hier scheint sich ein unterschiedlicher Bildungshintergrund allzu deutlich abzubilden, und wir dürfen hier bereits auch für alle anderen Medien schlussfolgern: **Die entscheidende Förderung im Umgang mit Medien erfolgt gerade bei kleinen Kindern im aktiven Kommunizieren mit Eltern und anderen Bezugspersonen.** Wieler (1997, S. 112f) fasst die Analyse familialer Erzählsituationen in verschiedenen sozialen Milieus so zusammen: Schon in den ersten Familiengesprächen mit Vierjährigen unterscheiden sich die kommunikativen Anforderungen, Bewertungen und strukturellen Hilfeleistungen grundlegend; dies zeigt sich insbesondere in der „*unterschiedlichen Reaktion der Erziehenden auf die imaginativen Komponenten des kindlichen Erzählens, der jeweils geleisteten Unterstützung, die den Kindern bei ihrer Schilderung alltäglicher Erlebnisse – im Spannungsfeld zwischen Realität und phantasiegeleiteter Projektion – zuteil wurde. Die Einsicht in die milieuspezifische Normativität familialer Erzählsituationen steht in einem direkten Bezug zur festgestellten Variation von Vorlese-Formaten, abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Familie. Wie sehr die familiäre Gesprächskultur, in die das Kind hineinwächst und in der es sich behaupten muss, als Weichenstellung für die spätere Bewältigung kommunikativer und verstehensorientierter Leistungsanforderungen in institutionellen Lehr-Lernkontexten fungiert, zeichnete sich bereits in der rekonstruktiven Analyse von Vorlese- und Erzählaktivitäten innerhalb des Kindergartens ab. Denn das in diesem pädagogisch strukturierten Kontext beobachtete dominante Handlungsmuster des kontextstiftenden Querverweisens zwischen fiktionaler und alltäglicher Wirklichkeit knüpft vorzugsweise an die familiäre Vorlese- und Erzählerfahrung von Kindern aus dem sozialen Milieu der Mittelschicht an.*“

In diesem Kontext spielt die Rolle des *Vorlesens* eine offenbar entscheidende Rolle. Sie stellt eine kulturelle Praxis dar, die am Beispiel dieses Mediums genauer analysieren hilft, inwieweit sich die Aussage präzisieren lässt, Kinder nähmen Stoffe aus den Medien in ihren Alltag auf, in dem sie diese bearbeiten. Entscheidend ist nämlich die Frage, wie diese Umsetzung von Medien-Stoffen in den Alltag eigentlich tatsächlich erfolgt,

Es lohnt sich wegen der grundsätzlichen Einsichten, hier einen kurzen Blick auf die Diskussion der Forschung zu werfen, die sich mit Medienwahrnehmung und -verarbeitung beschäftigt. Charlton / Neumann (1990) gehen von der Textförmigkeit sozialer

Wirklichkeit aus und fassen die kindliche Wahrnehmungs- und Rezeptionsform auf dem Hintergrund der Annahme, dass Kinder sprachliche Regeln als sinnstrukturierende Grundeinheit sozialen Handelns erlernen und dann auch anwenden. Ein Beispiel ist Maurice Sendaks Bilderbuch „*Wo die wilden Kerle wohnen*“: Es erzählt die Geschichte des kleinen Max, der von der Mutter als „wilder Kerl“ ausgescholten und ohne Abendessen zu Bett geschickt wird. Darauf verwandelt sich sein Zimmer in einen Zauberwald, Max macht sich auf in eine Traumreise, „*wo die wilden Kerle wohnen*“; hier tobt und tanzt er mit ihnen, zähmt sie aber schließlich und wird ihr König; danach kehrt er zurück auf sein Zimmer, wo das Abendessen noch warm ist und auf ihn wartet. – Diese Geschichte kann psychoanalytisch als Bewältigung von „*wilden*“ Phantasien und Träumen gedeutet werden mit einer schließlichen „*Rückkehr zum Realitätsprinzip*“; die Autoren (ebd., S. 47) erläutern die zu erwartende Interpretation des sechsjährigen Christian in den eigenen Lebenskontext seiner Entwicklung und seiner Situation so: „*Die Regression in die Phantasiewelt wird von ihm genutzt, um sich mit seinen abgespaltenen, ‚wildem‘ Anteilen wieder zu identifizieren. Max und die wilden Kerle tanzen auf dem Höhepunkt der Geschichte ihren ausgelassenen ‚Rumpus‘ [Text im englischen Original] ohne alle Gewissensbisse. Max erfährt, dass er keine Angst vor der Wildheit haben muss, er kann sie beherrschen, nach seinen Wünschen lenken und ihr auch ein ‚Nein‘ entgegensetzen, wenn sie ihn von der mütterlichen Zuneigung und Fürsorge zu isolieren droht. Am Ende der Geschichte steht die angedeutete Aussöhnung mit der Mutter, die Max niemals wirklich verstoßen hat.*“

Genaue teilnehmende Beobachtungen zweier Psychologinnen des Teams führen zu subtilen Einsichten in die Familiendynamik von Christians Familienalltag, und sie diagnostizieren die für Christian zentralen Themen so: „*Christian hatte zu seinem 6. Geburtstag von den Beobachterinnen das Buch ‚Wo die wilden Kerle wohnen‘ geschenkt bekommen. Wie die meisten Geschenke war auch dieses Buch vom Team so ausgesucht worden, dass es möglichst die Thematik des Kindes (...) ansprechen sollte. Im vorliegenden Fall wurden die Untersucher von der Hypothese geleitet, dass Christians häufig auftretenden Ängste mit seinen abgewehrten aggressiven Impulsen und seinen Bemühungen um Loslösung von der versorgenden Mutter in Verbindung stehen könnten. Das Buchgeschenk sollte Christian Gelegenheit bieten, zu einem weniger angstbesetzten Umgang mit seinen Phantasien zu finden.*“

Mit Recht weist Wieler (1997, S. 122f) in ihrer kritischen Analyse dieses Vorgehens darauf hin, dass die beiden Psychologinnen damit schon in der Vorauswahl des Buchgeschenkes eine bestimmte, quasi vorab festgelegte Theorie verfolgen, indem sie von der „*Regelmäßigkeit sozialer Interaktionen*“ ausgehen, da Deutungsintentionen folgen, die darin bestehen, Christian zu veranlassen, die eigenen Angstphantasien nicht, wie bisher vermutet, weiter abzuwehren, sondern über den Bilderbuchtext „*Wo die wilden Kerle wohnen*“ abzarbei-

ten. Allerdings müssen die beiden Beobachterinnen dann vor, während und nach der Aufforderung, sich das Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ anzusehen, erleben, dass Christian nur begrenztes Interesse für dieses Buch zeigt, öfters ausweicht und eher aus Höflichkeit sich in das Vorlese-Gespräch einlässt – mit der dann nahe liegenden Deutung, dass Christian sich auf den offenbar noch angstbesetzten Text noch nicht hinreichend verstehend einlassen könnte, sondern mit Abwehrhaltungen reagiert. Könnte aber nicht – und dies ist die entscheidende Frage bzw. der interessante Einwand – möglicherweise ein übergreifendes theoretisches Konzept des Medienhandelns und seiner sprachlichen Regelmäßigkeit *vorab* Interpretationen produzieren, die möglicherweise Christians Interessen und seine reale Situation (trotz der genauen Familienbeobachtungen) *doch verfehlen*? Vermittelt wird der Eindruck, „dass sich die dominante Thematik der familialen Sozialisation eines Vorschulkindes in der symbolischen Struktur

Subtile Wahrnehmungsprozesse und kommunikative Handlungen sind zwischen nahestehenden Personen und Kindern zunächst die entscheidenden Ausgangspunkte für Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion.

von Text und Illustration eines einzelnen Kinderbuchs widerspiegelt. Unberücksichtigt bleiben hingegen der Stellenwert des Vorlesens in der alltäglichen Interaktion der beobachteten Familie, die Funktion des Vorlesens und andere Aktivitäten des Mediengebrauchs für die Stabilisierung und Neudefinition familialer Beziehungsmuster – all diese Struktur- und Prozesselemente der kindlichen Medienrezeption, die das vorgestellte Modell zu integrieren beansprucht. Charakteristisch für die Ausblendung der sozialen Struktur der Familie ist, dass das wiedergegebene Material nicht Eltern-Kind-Gespräche, sondern Interaktionen zwischen Kind und Versuchsleitern (PsychologInnen) dokumentiert.“ Hergestellt wird also eine Untersuchungspraxis, „in der genau diese Beobachter als die einzigen Ansprechpartner im Prozess der kindlichen Rezeption und Verarbeitung von Mediengeschichten agieren.“ Wieler setzt ein anderes, der kindlichen Situation näher liegendes Verfahren dagegen, das bestimmt wird „als ein durch den Dialog mit dem Erwachsenen strukturiertes Verfahren hinter subjektiver Bedeutungskonstitution. Der mögliche Beitrag des Vorlesens für die Lebensbewältigung des Kindes bestimmt sich dieser Konzeption zufolge im Spannungsfeld zwischen den im Zuge der Rezeption konkret artikulierten Fragen und Problemen des Kindes und den Steuerungsaktivitäten des Vorlesenden, d. h. ihren jeweiligen Reaktionen, aber auch ihrer

*Antizipation der kindlichen Verstehensprobleme und Verstärkungsbedürfnisse.“ (ebd., S. 128) Dies ist tatsächlich ein konstitutiv anderes Vorgehen als das, das Charlton/Neumann vorgeschlagen haben, denn jetzt steht die *reale Situation*, das Vorlesen zwischen Eltern und Kindern und die sich *daraus* ergebenden Gespräche im Vordergrund, aber nicht das (versteckt) anleitende Eingreifen zweier Psychologinnen, die auf Grund vorgewusster theoretischer Elemente immer schon Deutungskontexte in die Situation hineinbringen. So zeigt sich in diesem Fall, dass Christian aus verschiedenen Gründen, vor allem aber auch, weil er das Bilderbuch schon kennt, nicht so aufmerksam wie von den Psychologinnen gewünscht sich auf das Leseerlebnis einlässt, sodass die Unterstellung, hier sei „Angstabwehr“ der Grund, sich als verfehlt erweist.*

Was hat diese Diskussion erbracht? Sie macht wünschenswert deutlich, dass gerade die Perspektive kleiner Kinder nicht durch übergreifende theoretische Annahmen erreicht wird, sondern eher durch *situationsnahe, familiär gegebene* und insofern *unauffällig-alltägliche* Bedeutungskontexte, in denen das Vorlesen zwischen Eltern und Kindern (beispielsweise) stattfindet. *Vor* der Deutung wird also erst einmal Sprechen und Interagieren des Kindes mit der Mutter in den Mittelpunkt gestellt, um auf diese Weise vorgängig herauszufinden, was Thema der Gespräche sein könnte. Diese Perspektive liegt auch deshalb nahe, weil schon zu Beginn dieses Kapitels – unter Rückverweis auf Bruner u. a. – noch einmal deutlich gemacht wurde, dass die subtilen Wahrnehmungsprozesse und die kommunikativen Handlungen zwischen nahe stehenden Personen und Kindern zunächst die entscheidenden Ausgangspunkte für Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion sind. Nur so aber erreichen wir (dies ist die Behauptung) eine *Kinderperspektive*, die diesen Namen wirklich verdient, weil die Konkretheit des konkreten Vorleseerlebnisses und des Austauschs darüber mit der Mutter dann Erfahrungen einbringt, Gedanken lenkt, Erwartungen stimuliert (oder auch nicht). – Auf diese Weise lässt sich ein weiteres erklären: Charlton/Neumann übertragen die theoretisch-vorgängige These einer textuellen Regelstruktur mit psychischen Elementen konsequent *auf alle Medien*, etwa auch auf das Fernsehen. Wielers Ansatz hingegen würde zunächst nahe legen, die Vorlese-Situation, die Rolle der Vorlesenden (der Mutter) und Christians (des Kindes) in den Blick zu nehmen, also die literarische Sozialisation durch text- oder sprechbegleitende *Bilderbücher* einzufangen. Ob sich diese spezifische Situation dann auf andere Medien, etwa das Ansehen eines kleinen Spielfilms, übertragen ließe, muss dann dahingestellt bleiben, weil nicht nur die nicht diskursiv-narrative, sondern audiovisuelle Darbietungsstruktur und die damit verbundene andere Art und Weise, in der die Kinder möglicherweise fernsehen, auch die Interaktionserfahrungen unterschiedlich prägt. Während Wieler in ihrer Untersuchung zum

kindlichen Lesen/Vorlesen interessante Ergebnisse über die Bedeutung kindlicher Kommunikationen und Interaktionen vorgelegt hat, gibt es derzeit trotz vieler Beobachtungen nicht eine entsprechend genaue Analyse der *Fernsehsituation* kleiner Kinder. Hier sind ja Varianten zu vermuten: Nicht nur die ästhetische Struktur der *audiovisuellen* Botschaft ist anders und führt vielleicht auch zu anderen Äußerungsformen, zu vermuten ist auch, dass die Mutter das Vorlesen aus Kinderbüchern stärker als beim Sehen von Filmen unterbrechend begleitet; des Weiteren könnte es sein, dass schon die Sitzarrangements (einander gegenüber Sitzen oder Sich-Anschmiegen) andere Effekte zeigen etc.

Generell kann nicht von einer einheitlichen Fernsehnutzung der Kinder gesprochen werden.

Um abschließend auf das Vorlesen zurückzukommen: Hier handelt es sich offensichtlich – auch wegen des „alten“, etwa 200 Jahre erprobten Mediums – um eine in kulturellen Traditionen gesicherte Form des Umgangs mit Printmedien. Dass die Qualität des dialogischen Umgangs mit den Bildungserfahrungen der Eltern steigt, ist ein weiteres Zeichen dafür, dass das *Vorlesen* eine relativ gefestigte kulturelle Tradition mit hoher interaktiver Bedeutung ist, die Kinder bis heute fesselt. Zwar ist das Vorhandensein von Vorlesebüchern, wie wir sie gesehen hatten, in den meisten Haushalten selbstverständlich, und auch die Praxis des Vorlesens ist längst nicht verdrängt und spielt gerade bei *kleinen* Kindern eine wesentliche Rolle; dennoch ist es zunehmend das Fernsehen (als Tätigkeit) und das Fernsehgerät (als technisch-elektronisches Instrument), das bereits bei kleinen Kindern zunehmende Beachtung auf sich zieht.

Fernsehen: Daten und Tendenzen

Was ergeben Analysen der Fernsehnutzung (neueste Daten in dieser Auflage: 1997) in Deutschland (Feierabend/Klingler 1997, S. 16ff); die Altersgruppe der 3- bis 13-jährigen wird dabei oft zusammengefasst, bei einzelnen Fragen aber auch aufgesplittet?

(1) Generell kann nicht von einer einheitlichen Fernsehnutzung der Kinder gesprochen werden. Seh- und Verweildauer variieren nach Alter, Geschlecht, geographischer Herkunft, sodass alle zusammenfassenden Querschnittsdaten nur als grobe Richtlinien zu sehen sind. Diese Einsicht ist voranzustellen, weil sie die Notwendigkeit differenzierter Beobachtungen, wie sie auch am Beispiel des Vorlesens erläutert war, bestätigt: Fassen wir Daten zusammen, können wir nur von ungefähren „Trends“ sprechen und müssen dann im Einzelnen die differenzierten Familienklimata mit ihren unterschiedlichen Interaktionsstilen genauer ins Auge fassen.

(2) Für Fernsehkritiker tröstlich mag sein, dass die Nettoreichweite der Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren an einem durchschnittlichen Wochentag des Jahres 1997 im Vergleich zum Vorjahr um 2 Prozentpunkte zurückgegangen ist und nun bei 59% liegt – trotz vermehrter Angebote und zwei zusätzlichen Kinderprogrammen. Aus der Gruppe der 3- bis 5-jährigen war nur gut jedes zweite Kind an einem Durchschnittstag (zumindest kurz) vor dem Fernsehgerät anzutreffen (54%). Bei den 6- bis 9-jährigen wuchs der Anteil auf 59%, bei den 10- bis 13-jährigen betrug er 64%. Fazit: Je älter die Kinder sind, desto eher und mehr schauen sie fern (die Fernsehnutzung bei Personen ab 14 Jahren liegt für einen Durchschnittstag im gleichen Jahr bei 73%). Diesen Daten entspricht die durchschnittliche *Sehdauer*: Bei den 3- bis 5-jährigen umfasste sie 76 Minuten, bei den 6- bis 9-jährigen 91 Minuten und bei den 10- bis 13-jährigen kamen noch einmal 22 Minuten hinzu (insgesamt 113 Minuten). Fazit: Kleine Kinder sehen nicht nur seltener, sondern auch kürzer fern. Die Differenz zwischen der jüngsten und der ältesten Gruppe beträgt mehr als eine halbe Stunde.

(3) Es wäre jedoch ein Fehlurteil aus diesen Daten zu schließen, dass kleine Kinder offensichtlich eine weniger zu beachtende Zuschauergruppe darstellen. Ermittelt man nämlich die Altersgruppe der 3- bis 5-jährigen, so zeigt diese jüngste Altersgruppe einen kontinuierlichen *Anstieg der Sehdauer* seit 1992: Lag die Sehdauer im Jahr 1992 in dieser Altersgruppe noch bei durchschnittlich 66 Minuten, kamen im Laufe der Jahre bis 1997 zehn Minuten hinzu. Da sich der Fernsehmarkt hinsichtlich des Angebots gerade für junge Zuschauer erheblich verändert hat, hat dies ganz offensichtlich Auswirkungen auch auf das Fernsehverhalten der jüngsten Altersgruppe. Zwar betrug bei den 3- bis 5-jährigen die Verweildauer 141 Minuten, während sie bei den 6- bis 9-jährigen um 13 Minuten auf 154 Minuten anstieg, bei den älteren Kindern sogar auf 178 Minuten, also bei fast drei Stunden lag, jedoch zeigt ein Rückblick auf die vergangenen drei Jahre, dass eine Angleichung der Nutzungswerte zu verzeichnen ist.

(4) Obwohl also kleine Kinder inzwischen dank eines größeren Angebots „aufholen“, lässt sich doch über die Jahre hinweg eine auffällige Stabilität der kindlichen Fernsehnutzung feststellen, die kritische Fernsehnutzer beruhigen könnte. Bei gleich bleibendem Umfang wird offenbar das Fernsehangebot auch entsprechend stärker *ausgewählt* und nicht *ausgeweitet*.

(5) Betrachten wir einmal am Beispiel die unterschiedlichen Nutzungsmengen bzw. Verweildauerintervalle: Im Jahr 1997 sahen 1,3% aller 3- bis 13-jährigen (dies sind rund 120.000 Kinder) an einem durchschnittlichen Tag weniger als 5 Minuten fern, 3% (etwa 270.000 Kinder) sahen 5 bis 15 Minuten fern, weitere 6,4% (ca. 580.000 Kinder) zwischen 15 und 30 Minuten: Jedes neunte Kind kann zu den Wenigsehern gezählt werden, deren Fernsehkonsum

unter einer halben Stunde am Tag liegt. Der Vielseheranteil, also jene Kinder, die mehr als drei Stunden am Tag vor dem Fernsehgerät zubringen, umfasst etwa 6%. Zu dieser Gruppe gehören insgesamt mehr ältere als jüngere Kinder und mehr Jungen als Mädchen.

(6) Für alle Altersgruppen ist der wichtigste Fernsehtag der Woche, rein quantitativ betrachtet, der Samstag, sodann folgt der Sonntag.

Werfen wir nun einen Blick auf die *Fernsehinhalte* und Programmpräferenzen, so ist insbesondere für die kleinen Kinder der Start des öffentlich rechtlichen Kinderkanals von ARD und ZDF mit gewalt- und werbefreiem Programmangebot ein wichtiges Medienereignis für diese Altersgruppe. Der Kinderkanal Nickelodeon (inzwischen wieder eingestellt) hatte schon vorher sein Programm aufgenommen. Dieses Angebot aus Unterhaltung und Information in kindgerechter Ansprache findet bei jungen Fernsehzuschauern großen Anklang: „Zeichentrickserien wie beispielsweise ‚Flitz, das Bienenkind‘ oder ‚Isnogud‘, Serien wie ‚Sprechstunde bei Dr. Frankenstein‘ oder ‚Amanda & Betsy‘ sind Klassiker, die ‚Augsburger Puppenkiste‘ sowie Spielfilme stehen für Unterhaltung, ‚Die Sendung mit der Maus‘, ‚Logo‘ oder die ‚Sesamstraße‘ sind hingegen für die kindgerechte Information zuständig. Somit konnte das Anliegen des Kinderkanals, der stetig anwachsenden Kinderprogrammflut eine qualitativ hohe Alternative entgegenzusetzen, erfolgreich umgesetzt werden.“ (ebd., S. 173) Die erfolgreichsten Sender bei Kindern sind jedoch wie in den Vorjahren PRO 7, RTL, Super RTL und RTL 2. Der Kinderkanal erreichte im Jahresdurchschnitt einen Marktanteil von 5,6%, das ZDF kam auf 5,2%, Nickelodeon auf 3,8% – im Vergleich: PRO 7 hat einen Marktanteil von 5,4%, RTL 15,3%, Super RTL 13,0% und RTL 2 9,4%. Bei den 3- bis 5-jährigen ist Super RTL der Marktführer, und der Kinderkanal erreicht für die Kleinen rund 10%. Hier zeigt sich insofern eine deutliche Schneise, weil die kleinen Kinder ganz offensichtlich eher an speziellen Kinderprogrammen orientiert sind und der „Run“ auf die Privaten erst bei den schulpflichtigen Kindern in steigendem Maße zum Zuge kommt.

Kleine Kinder, hatten wir gesehen, weisen eine vergleichsweise geringe Fernsehzuwendungsrate auf, aber diese ist im Anstieg begriffen. Allerdings haben wir noch keine „japanischen Verhältnisse“, wonach bereits viermonatige Babys auf den Bildschirm schauen, wenn dort ein Programm sichtbar wird. Nach Groebel (1993, S. 11f) zeigt sich die „Konkurrenz“ zwischen Medien- und direkten Umwelteindrücken hier schon sehr früh. Ab dem siebten Monat beginnt – wenn die Möglichkeit besteht – bereits das Spiel mit der Fernbedienung; mit acht Monaten klatschen Kinder nach, wenn dies ihnen auf dem Bildschirm vorgemacht wird; Einjährige schließlich imitieren Mimik und Gestik von Fernsehdarstellern, und mit anderthalb Jahren werden Fernsehmelodien nachgesummt. Diese frühe Zuwendungsrate in Japan erklärt sich wohl auch daraus,

dass dort in 75% aller Haushalte mit 2- bis 3-jährigen im eigenen Zimmer ein Fernsehapparat steht; berichtet wird entsprechend, dass von 80% der japanischen 1- bis 3-jährigen mehr als zwei Stunden täglich ferngesehen wird und 10% der gleichen Altersgruppe sogar schon mehr als 8 Stunden vor dem Bildschirm verbringen. Hier liegen die Werte in Europa, vor allem auch in Deutschland, deutlich niedriger – beeinflusst vom Modellverhalten der Eltern und der Verfügbarkeit eines Gerätes in der unmittelbaren Kinder-Umgebung. Ein Fernsehapparat schon im Kleinkinderzimmer würde hier sicherlich schnell manches ändern.

Beobachtungen zum *Aufmerksamkeitsverlauf* beim Fernsehen geben einige interessante Hinweise, die sich gut in das bisher Gewusste einordnen (ebd., S. 14ff), einige bedenkenswerte Ergebnisse sollen hier daher mitgeteilt werden:

(1) Untersucht wurde, welche Reize besonders stark die Aufmerksamkeit von Kindern binden können. Um dies herauszufinden, wurden Kinder in ein Zimmer gebracht, in dem sie spielen durften, während im Hintergrund ein Fernsehgerät lief. Manchmal wurden plötzlich laute Geräusche über den Fernsehapparat produziert, zum anderen wurden plötzlich schnell wechselnde und farbige Bilder auf den Bildschirm gebracht. Im Vergleich wurde deutlich, dass zunächst einmal die akustischen Reize ein viel stärker Aufmerksamkeit erzeugendes Potential haben als optische Reize. Laute Schüsse oder andere laute Geräusche fesselten die Kinder am ehesten. In der „Konkurrenz“ findet also die erste Aufmerksamkeitsbindung über Geräusche statt – vorausgesetzt freilich, dass diese laut genug sind, um von Bildern abzulenken.

(2) Kleine Kinder richten die Aufmerksamkeit nicht in erster Linie auf den Bildschirm – wenn das Fernsehgerät läuft –; sondern gleichzeitig werden Umgebungsreize wahrgenommen. Kleine Kinder schauen also nicht permanent hin, bedienen sich vielmehr des *schweifenden Blicks*, und nur bei sehr stark beanspruchenden Reizen kommt es zu einer Dauerbeachtung. Wie wichtig das Modellverhalten ist, zeigen Beobachtungen, wonach die kindliche Aufmerksamkeit sofort in die Höhe ging, wenn die Eltern die Instruktion bekamen, dass sie sich das nächste Programm genau anschauen möchten.

(3) Kleine Kinder sehen noch nicht „programm-konzeptgemäß“, sondern sie stellen sich ihr Programm insofern selbst zusammen, als sie vor allem auf Reize reagieren, die in ihren eigenen Alltag und in ihre Erfahrungen eingebunden sind. Dies entspricht der Feststellung, dass insbesondere kleine Kinder zunächst die *Assimilation* (das Angleichen des Wahrgenommenen in die eigenen Konzepte) gegenüber der *Akkommodation* (dem Einfügen des Wahrgenommenen in vorgefundene Wahrnehmungsbestandteile) bevorzugen.

(4) Bemerkenswert ist schließlich ein Bindungseffekt, der sich einstellt, wenn es den Programmen ge-

lungen ist, Kinder länger als 10 Sekunden an das Gerät zu fesseln. Es entsteht dann – wie übrigens auch bei Erwachsenen – eine Art „Sogwirkung“, in der die Umweltreize dann zunehmend ausgeklammert werden.

(5) Kinder achten noch nicht auf den gesamten Handlungskontext und sind oft auch nicht in der Lage (oder haben kein Interesse), eine längere narrative Sequenz geschlossen zu verfolgen. Dies bedeutet, dass einzelne Bilder oder Szenen für Kinder sehr viel stärker eigenständig wahrgenommen werden und einen eigenen Deutungscharakter gewinnen. Groebel (ebd., S. 16). „Von daher ist nicht verwunderlich, dass gerade auch Nachmittagstrailer, die auf Erwachsenenprogramme zum Teil brutalen Inhalts im Abendprogramm hinweisen sollen, bei Kindern mit äußerst starken Angstreaktionen verbunden sind. Das Einzelbild, die einzelne Szene hat hier gewirkt und nicht der gesamte Handlungskontext.“

In diesem Zusammenhang gibt ein Ergebnis Anlass zum Nachdenken: Wir hatten schon berichtet, dass Vorlesen bei Kindern mit höherem „Bildungsquotienten“ auf Grund einer entsprechend stärkeren Bildungszuwendung der Eltern/der Mutter möglicherweise eine anspruchsvollere kommunikative Förderung darstellen könnte als das Fernsehen. Dies ist für die Altersgruppe der Kleinkinder inzwischen durch eine Studie belegt (Grüniger/Lindemann 1997, S. X12). Danach gelten folgende Zusammenhänge.

- (1) Je niedriger die soziale Schicht der Kinder, desto häufiger wird ferngesehen.
- (2) Je niedriger die soziale Schicht der Kinder, desto länger schauen die Kinder pro Tag fern.
- (3) Je niedriger die soziale Schicht der Kinder, desto häufiger sehen diese am Nachmittag fern.
- (4) Je niedriger die soziale Schicht, desto häufiger lassen Eltern ihre Kinder unbeaufsichtigt fernsehen.
- (5) Je niedriger die soziale Schicht, desto häufiger wird das Fernsehverbot als erzieherische Maßnahme eingesetzt.
- (6) Je niedriger die soziale Schicht, desto indifferenter ist die Grundeinstellung der Eltern gegenüber den konsumierten Fernsehinhalten.
- (7) Je stärker die Fernsehzuwendung ist, desto geringer ist die Zuwendung zum Medium Bilderbuch und auch zu Hörspiel- und Musikkassetten.

So problematisch der „Schicht“-Indikator heute ist, korreliert er doch in jedem Fall mit höherem bzw. mittlerem oder niedrigem Bildungsverhalten und entsprechenden Bildungsansprüchen. Kurz: Aufs Ganze gesehen kann zu viel Fernsehen andere Medien verdrängen und so die Vielschichtigkeit und Multidimensionalität von Medien-Geschichten aller Art beeinträchtigen. Diese Feststellung geht freilich von einer Wertung aus: dass nämlich ein Umgang mit verschiedenen Medien – von Bilderbüchern über Hörspielkassetten bis zum Fernsehen und zu CD-Liedern – wünschenswert sei und eine einseitige Fernseh-Bevorzugung kleine Kinder möglicherweise

weniger fördere. Diese Vermutung erscheint nicht unplausibel, ist aber bisher nicht hinreichend belegt. Eine Diskriminierung des Fernsehens kleiner Kinder ist also keineswegs angebracht, sehr wohl aber der Hinweis, dass die Nutzung einer breiteren Medien-Palette insofern förderlich sein könnte, weil unterschiedliche Codierungsstrategien (Hören, Sehen, Hören und Sehen oder in genaueren Tätigkeitsmodalitäten: Zuhören, Nachfragen, Anschauen, Zurückblättern, Vorblättern, Sich-Anschmiegen etc.) mehr Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten für kleine Kinder bereitstellen, die in ihrer multiplen Breite insgesamt förderlich sind.

Kassetten, Computer, Internet

Auch wenn das Bilderbuch das älteste und „vornehmste“ Medium ist, das Fernsehen Kinder in starkem Maße fasziniert: Wie eingangs gesagt, spielen auch alle anderen Medien in komplexen Medienensembles eine Rolle. Neben Bilderbüchern und Fernsehprogrammen (die von „erzieherisch anspruchsvollen Eltern“ weniger gern geduldet werden) haben auch Hörspiel- und Musikkassetten eine große Bedeutung im Kinderzimmer. Kinder, die sich *mehrmals* pro Woche mit Hörspielkassetten beschäftigen, sehen dabei ca. 55 Minuten täglich fern, während Kinder, die seltener Hörspielkassetten abhören, länger fernsehen, ca. 68 Minuten. Ein ähnlicher Zusammenhang findet sich bei den Musikkassetten: Wer sie gern hört, schaut ca. 58 Minuten täglich fern; Kinder, die seltener dieses Medium benutzen und das Fernsehen bevorzugen, haben einen höheren Fernsehkonsum (ca. 69,5 Minuten). Entsprechend sieht die Zuwendung aus, wenn man Videospiele und Videofilme einbezieht. Kinder, die viel Zeit mit dem Fernsehen verbringen, bevorzugen mehr Videofilme und Videospiele als Kinder, die eher Hörspiel- und Musikkassetten sowie Bilderbücher bevorzugen (vgl. Grüniger/Lindemann, 1998, Manuskript; dort auch detaillierte Daten). Bestätigt sich diese These, könnten hier zwei medien-kulturelle Polaritätsprofile entstehen, in der Weise, dass zwar zunehmend alle Kinder alle Medien in irgendeiner Weise schon im Vorschulalter benutzen, aber eine eher print- und hörorientierte Gruppe einer eher videospield- und videofilmorientierten Gruppe gegenübersteht, oder noch pointierter: dass kindliche Wahrnehmungskulturen sich kulturell ein Stück weit ausdifferenzieren, indem sie unterschiedliche Präferenzgruppen bilden.

Dennoch gilt gleichzeitig: *Hörspielkassetten* sind für Vorschulkinder wichtig – sie rangieren hinter den Bilderbüchern und dem Fernseher auf dem dritten Platz. 38,8% der Kinder integrieren den Hörspielgenuss täglich und 31,4% der Kinder mehrmals pro Woche in ihren Alltag – die durchschnittliche tägliche Verweildauer beträgt immerhin 36,6 Minuten (ebd., S. X8). Auch *Musikkassetten* werden gern gehört, sind aber wie das Radio eher Medien des Nebenbeihörens, weil während der Rezeption genug

Aufmerksamkeit für das Betrachten von Bilderbüchern und das gemeinsame Spiel von Freunden bleibt. Nutzungsdauer und Nutzungsfrequenz sind etwas geringer: 26,7% der Kinder hören fast täglich, 34,8% mehrmals pro Woche und 32,3% seltener Musikkassetten. Wie Hörkassetten werden auch Musikassetten dabei mehr von Mädchen als von Jungen genutzt. Das *Radio*, mit einer Ausstattungsquote von 85% vor allen anderen auditiven Medien liegend, rangiert in der Hörergunst und der aufgewendeten Zeit unter den eben genannten Medien. Das durchschnittliche tägliche Zeitbudget fürs Radiohören liegt bei ca. 13 Minuten; vermutet wird eine „tendenzielle Umverteilung der Zeit für Hörmedien weg vom Radio, hin zu den Tonträgern Schallplatte, Kasette und CD“ (Klingler 1996, S. 20). – Auch *Videofilme* sind wie Hörspielkassetten Teil des Mediensystems. Sendungen, ursprünglich für das Fernsehen produziert wie etwa „Pumuckl“ oder „Pippi Langstrumpf“, werden anschließend häufig als Videokassetten erworben oder liegen zur Ausleihe in Video-

Die Phantasie- und Selbsterprobungsfähigkeit der Kinder werden durch die unterschiedlichen Medienangebote eher gefördert.

theken und Bibliotheken vor. Der Vorteil liegt hier darin, dass Eltern eine gezielte und altersgerechte Vorauswahl treffen können und die Rezeptionsdauer besser dosierbar ist, zumal die kinderrelevanten Sendungen aufgezeichnet werden und zu passender Zeit, möglichst gemeinsam, angeschaut werden können (Grüninger/Lindemann 1998, Manuskript). Obwohl der Videorekorder vorrangig Instrument der Eltern ist, kennen schon 17% der Vorschulkinder die Funktionsweisen, die es ihnen erlauben, den Rekorder ein- und auszuschalten. Solche Kinder, die also den Videorekorder ohne fremde Hilfe in Gang setzen können, schauen 40 Minuten und damit deutlich mehr fern als ihre Altersgenossen (25 Minuten), die auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen sind. *Videospiele* – Spiele, die mit einer Konsole an den Fernseher angeschlossen werden können – bieten nach ersten Anfängen heute (z. B. bei den Produkten von Nintendo oder Sega) graphisch und technisch ausgefeilte Programmangebote und Projektionsflächen sowie Phantasiewelten, in die Kinder eintauchen können. Ihre tragbaren Ableger, Gameboys, die von der Definition eigentlich schon zu den Computerspielen zu rechnen sind, sind klein und preiswert, technisch und graphisch weniger gut entwickelt, fordern aber dem kindlichen Spieler genügend Geschicklichkeit ab. Da eine gewisse motorische Geschicklichkeit Voraussetzung ist, sind es eher die Vorschulkinder, die sich mit Videospielen beschäftigen, wobei die Nutzungsfrequenz und die Nutzungsdauer mit steigen-

dem Alter zunehmen. – *Computer* werden als Arbeits- und Kommunikationsinstrumente immer wichtiger und dienen zunehmend auch der Regelung von Alltagsabläufen (Homebanking als Beispiel). Vorschulkinder sind die professionellen Anwender von morgen. Inzwischen gibt es auch schon Angebote für Kinder im Vorschulalter, die den Computer über einen Netzanschluss (Internet) ansprechen, etwa den „Kids Club“ oder das „kindernetz“ des bisherigen Südwestfunks; diese können durch das Anklicken von Symbolen aktiviert werden und setzen diese Fähigkeit nicht voraus. Auch kommerzielle Computerspiele und Lernspielcomputer sind für kleine Kinder erhältlich, erfordern freilich kognitive und sensomotorische Fähigkeiten, die erst von älteren Vorschulkindern erbracht werden können. Immerhin stellen sich hier mindestens vier Spielanforderungen, die einerseits erfüllt sein müssen, andererseits aber auch immer frühzeitiger geübt und gelernt werden können, liegt hinreichende Motivation vor: Dazu gehören (1) sensomotorische Synchronisierung (Erweiterung des Körperschemas auf den „elektrischen Stellvertreter“); (2) die Bedeutungsübertragung (Erfassung der Inhalte und Darstellungen im Spiel), (3) die Regelkompetenz (Regeln verstehen und angemessen nach ihnen handeln), (4) Selbstbezug (einen Bezug zum Spiel herstellen, eigene Handlungsimpulse und Interessen umsetzen).

Ausblick

Unsere Darstellung hat gezeigt, dass übergroße Ängste unbegründet sind. Vielmehr sieht es so aus, dass die Phantasie- und Selbsterprobungsfähigkeit der Kinder durch unterschiedliche Medienangebote in der Regel eher gefördert werden. Dies wurde beim klassischen Vorlesen ebenso deutlich wie bei einer Fernsehnutzung, die ins Spielrepertoire eingeht und damit die Alltagsscripts direkter Handlungen zwischen Mutter und Kind erweitert. **Es dringt mehr Welt ein in die Kinderstuben, und dies muss keinesfalls von Nachteil sein.** Die Kinder selbst hegen am wenigsten Befürchtungen. Im Gegenteil, sie wenden sich allen neuen Medien begierig und neugierig zu und zeigen keinerlei Berührungängste. Eine anthropologisch zu begründende „Unvertrautheit“ mit Technik, die sich von biologischen Grundlagen entfernt und nach der Geburt erst allmählich überwunden werden muss, ist nicht aufzuspüren. Ebenso gibt es kaum Hinweise darauf, dass Kinder sich – jedenfalls in der überwiegenden Mehrzahl – nur einem Medium allzeitig zuwenden oder ihre Freundschaften und Peer-Gesellungen vernachlässigen. Im Gegenteil: **Vielleicht sind es gerade die Medien mit ihren welterschließenden Botschaften, die mit ihren Inhalten weit über Familie und Kinderzimmer hinausdringen und Kindern damit neue Begegnungsmöglichkeiten und Kontaktwelten erschließen.** Jedenfalls wird es immer schwieriger sein, schon bei den 0- bis 5-jährigen eine frühkindli-

che Welt in einer Art medienfreier Provinz zu garantieren, in der sich alles nur um die Mutter-Kind-Beziehung dreht. Raum und Reichweite der Bilder, Sehnsüchte und Hoffnungen, freilich auch Ängste haben ein Repertoire entstehen lassen, das in die Bedeutungsfigurationen der sozialen Beziehungen, aber auch der Objektwelt eindringt und Kindern einem Symbolreichtum gegenüberstellt, der herausfordernd und vielseitig ist, freilich auch verarbeitet werden muss. Denn schon Kinder im Vorschulalter wachsen in komplexen Lebenswelten auf, die alle Räume als Querstruktur durchdringen und einschneidende Veränderungen auf den Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Lernachsen verursachen.

Es ist zu vermuten, dass all diese Früherfahrungen in der Lese- und Mediensozialisation Auswirkungen auch auf den Unterricht in der Schule haben. Kinder von heute haben ein anders geartetes, im kommunikativen Bereich aber auch breiteres Erfahrungsrepertoire. **Eine Konkurrenz zwischen Lesen und anderen Medien ist dabei nicht auszumachen, im Gegenteil: Das Medienensemble wird von geförderten kleinen Kindern in breiter Weise genutzt und bringt sie auch in ihrer Entwicklung voran.** Darauf hinzuweisen ist freilich, dass es eine Kluft gibt zwischen den sozial gefestigten Milieus und jenen, in denen keine Vorlesekultur gepflegt wird – mit Verschiebungen, die wir deutlich angeben haben. **Dass jemand zu viel fernsieht, ist dann aber nicht eine Folge des Mediums selbst, sondern verdankt sich dem ungünstigen sozialen Milieu, aus dem die Kinder kommen.** Hier werden gerade Grundschulkinder noch aufzuholen haben.

Überhaupt wird – angesichts schon frühkindlicher Medien-Selbstsozialisation und Familienerfahrungen – eine Aufgabe wichtig sein: In der Schule, die für alle da ist, Ungleichgewichte auszugleichen und Kindern jene Medienkompetenz zukommen zu lassen, die ihnen heute grundsätzlich zur Verfügung

steht. Neben diesem *Kompensationsauftrag* wird die Schule dann selbst mit den neuen Medien ganz neue Lernwelten erstehen lassen. Das „elektronische Klassenzimmer“, erweitert um das „virtuelle Klassenzimmer“ ist keine Utopie mehr. Aber dies steht auf einem anderen Blatt.

Literatur:

- Baacke, D.: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Bd. 1 (hgg. von Erich Straßner), Tübingen 1997.
- Baacke, D.: Die 0- bis 5-jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim 1999.
- Baacke, D./Kommer, S./Sander, U./Vollbrecht, R.: Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelt und Werbeinszenierungen. Opladen 1997.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K.: Medienrezeption und Identitätsbildung: Kulturpsychologische und Kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen 1990.
- Eschenauer, B.: Kinder und Fernsehen – eine Textsammlung aus Publikationen des Gemeinschaftswerks der Evangelischen Publizistik (GEP). Frankfurt a. M. 1989.
- Feierabend, S./Klingler, W.: Was Kinder sehen, in: Media-Perspektiven 4, 1998, S. 167–178.
- Groebel, J.: Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms: eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Leske + Budrich 1993.
- Grüninger, Chr./Lindemann, F.: Frühfernsehen. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von 3- bis 6jährigen Vorschulkindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Manuskript Dissertation Universität Bielefeld 1998.
- Klingler, W./Groebel, J.: Kinder und Medien: eine Studie der ARD-ZDF-Medienkommission.
- Schriftenreihe Media-Perspektiven, Bd. 13, Baden-Baden 1994.

Univ. Prof. Dr. Dieter Baacke, Universität Bielefeld, Fakultät Pädagogik, ist Vorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.