

Jensen, Klaus

Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 3, S. 383-399



Quellenangabe/ Reference:

Jensen, Klaus: Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 3, S. 383-399 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140999 - DOI: 10.25656/01:14099

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140999>

<https://doi.org/10.25656/01:14099>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 3 – Juni 1980

I. Thema: Kinder und Medien

- BRIGITTE BRUNS Märchen in den Medien. Bestandsaufnahme – Kritik – Alternativen 331
- PEA FRÖHLICH Wie wirkt Kindertheater auf Vorschulkinder? Eine Erkundungsstudie 353
- MICHAEL SAHR Zur experimentellen Erschließung von Lesewirkungen. Eine empirische Studie zum Märchen „Der alte Sultan“ 365
- KLAUS JENSEN Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen 383

II. Literaturberichte zum Thema

- BERND SCHORB Medienarbeit im Kindergarten. Zum pädagogischen Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 401
- KLAUS DUMRAUF Neuere amerikanische Untersuchungen zur Wirkung des Fernsehens auf das prosoziale Lernen bei Kindern. Ein Sammelreferat 411

III. Diskussion

- SEBASTIAN F. MÜLLER/
HEINZ-ELMAR TENORTH Das pädagogische Establishment und die Lust an der Krise 423
- HANS BUSSMANN Überlegungen zur Theorie kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft 431

IV. Besprechungen

- WOLFGANG SCHEIBE Karl Renner: Ernst Weber und die reformpädagogische
Diskussion in Bayern 439
- WOLFGANG KLAFKI Elke Nyssen: Schule im Nationalsozialismus 441
- MARION KLEWITZ Günter Pakschies: Umerziehung in der Britischen Zone
1945–1949 447
- MARION KLEWITZ Maria Halbritter: Schulreformpolitik in der Britischen
Zone von 1945 bis 1949 449
- HANS-JÜRGEN APEL Jutta B. Lange-Quassowski: Neuordnung oder Restau-
ration? 452
- Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1979 459
- Pädagogische Neuerscheinungen 483

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Hans-Jürgen Apel, Vor den Feldern 7, 5000 Köln 90; Brigitte Bruns, August-Lämmle-Straße 30, 7134 Knittlingen; Dr. Hans Bussmann, Josef-Köllner-Straße 37 a, 4800 Bielefeld 1; Dipl.-Päd. Klaus Dumrauf, Immenhofweg 2, 8600 Bamberg; Dr. Pea Fröhlich, Clemensstraße 80, 8000 München 40; Klaus Jensen, Talstraße 1, 7400 Tübingen-Weilheim; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg/Lahn; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Sebastian F. Müller, Kirchstraße 17, 3000 Hannover 91; Dr. Michael Sahr, Boessnerstraße 22, 8400 Regensburg; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72 b, 8000 München 90; Dr. Bernd Schorb, Institut Jugend/Film/Fernsehen, Waltherstraße 23, 8000 München 2; Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Bornfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Der kindliche Umgang mit Massenmedien

Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen

Das Kind und die Massenmedien – fast täglich findet man zu diesem Thema Berichte und Kommentare in den Medien; auf Elternabenden, in Gesprächen mit Kindergärtnerinnen und Lehrern wird die Besorgnis darüber deutlich, was diese Medien mit den Kindern machen; es werden allenthalben Hinweise und konkrete Hilfen erwartet. Stets richtet sich das Augenmerk dabei nahezu ausschließlich auf das Fernsehen. Kinder sehen jedoch nicht nur fern; sie hören Rundfunk und Schallplatten, lesen Comics, Zeitschriften, Bücher, die Kinderseiten in den Zeitungen und gehen ins Kino; und es ist nicht anzunehmen, daß sie die jeweiligen Erfahrungen völlig getrennt voneinander aufnehmen und verarbeiten. Vielmehr ist zu vermuten, daß sie die spezifischen Erlebnisse mit dem jeweiligen Medium in ihre Konzepte „von der Welt“ integrieren. Diese Verbindung unter den Medien hat sich die Industrie längst zunutze gemacht, wenn sie etwa die ‚Heidi‘-Figur im Trickfilm, Comic, auf Schallplatten, als Quartett, Puzzle, Aufkleber etc. vermarktet (vgl. JENSEN/ROGGE 1980). Will man also etwas über die Bedeutung der Massenmedien für Kinder aussagen, so sollte man *alle* Medien im Auge behalten.

In der Forschung ist dies bisher kaum berücksichtigt worden; man ist vielmehr von einem Medium ausgegangen, anstatt das rezipierende Kind in seinem alltäglichen Umgang mit allen Medien zu betrachten. Erst ein derartiger Blickwinkel, der sich an den Handlungen und den zugehörigen kognitiv-emotionalen Prozessen orientiert, wird genaueren Aufschluß über die Bedeutung der Massenmedien für die Kinder bringen. In einem von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT finanzierten Forschungsprojekt werden seit 1975 an der Universität Tübingen entsprechende Untersuchungen sowohl in produkt- als auch rezeptionsanalytischer Hinsicht durchgeführt. Im folgenden Beitrag beschränke ich mich auf den rezeptionsanalytischen Teil. Es soll darin gezeigt werden, mit welcher vielfältigen Prozessen der (kindliche) Umgang mit Massenmedien verbunden ist.

1. Die Medien in der Umwelt der Kinder

Offensichtlich trifft das Kind in vielen alltäglichen Situationen auf Medien. Eine allgemeingültige Systematik von Rezeptions-Situationen scheint am ehesten vertretbar, wenn von den konkreten Tätigkeiten der Kinder ausgegangen wird. Im folgenden werden deshalb die Ergebnisse unserer Untersuchungen und die in der Literatur berichteten Befunde dem Tagesablauf der Kinder entsprechend dargestellt.

Die Ausstattung von Wohnungen, Heimen, Jugendhäusern und Schulen mit Medien ist umfassend; überall gibt es Fernsehgeräte, Radios, Schallplatten/Cassetten und Abspielgeräte, Spiele, Zeitschriften, Bücher; Kino und Theater sind in erreichbarer Nähe; Museen werden allenfalls im Urlaub oder auf Klassenfahrten aufgesucht. Sechs- bis zwölfjährige Kinder haben zu 10% ein eigenes Fernsehgerät, zu 15% ein Rundfunkgerät, zu

30% einen Plattenspieler, zu 40% einen Cassettenrecorder und zu 5% eigene Zeitschriften (STEINBORN 1979).

Der Zeitpunkt der Rezeption scheint insofern bedeutsam zu sein, als mit ihm eine je unterschiedliche Konzentration der Kinder verbunden sein wird. So sind offenbar der Nachmittag und der Abend – verbunden mit dem Rückzug (sofern möglich) ins eigene Zimmer – die günstigsten Zeiträume zur umfassenden Aufnahme und Verarbeitung von Medieninhalten. Betrachtet man den Tagesablauf der Kinder, so lassen sich Schwerpunkte der Mediennutzung ausmachen:

(a) *Morgens vor der Schule*: Besonders Mädchen hören täglich vor der Schule den Rundfunk neben anderen Tätigkeiten (Waschen, Frühstück); zumeist sind die Kinder dabei allein, allenfalls sind Geschwister oder die Mutter anwesend; gehört werden Unterhaltungsmusik oder Nachrichten.

(b) *Vormittags in der Schule / im Kindergarten*: In der Schule / im Kindergarten werden nahezu alle Medien eingesetzt (einschließlich Theateraufführungen, selten Hörfunk). Im Schulunterricht gibt es Lehrfilme, Schallplatten/Cassetten, Bücher, Zeitungen, Zeitschriften; in den Pausen werden Comics und Kinderzeitschriften gelesen.

(c) *Nachmittags zwischen Schule und Abendessen*: Noch rangiert das Spielen, gemessen an Dauer und Beliebtheit, vor dem Fernsehen, sieht man von altersspezifischen Differenzierungen einmal ab. Die Kinder spielen zumeist mit Freunden (56%) oder mit Geschwistern (34%) (TELESKOPIE 1974/75). Während die Jungen überwiegend auf dem Sportgelände sind (die Mehrheit spielt dort Fußball), spielen die Mädchen im oder beim Haus Ball, Gummitwist, Tischspiele u. a. Fernsehen geschieht eher nebenher (neben Lesen oder Spielen) (JFF 1972; HORN 1976); 28% der Kinder sehen allein, 55% mit wenigstens einem Elternteil und 50% mit Freunden fern (KOHLE 1976). Der Apparat steht bei 4/5 aller Fernseh-Haushalte im Wohnzimmer (HUNZIKER 1975). Der Nachmittag wird aber noch (jahreszeitlich und wetterbedingt) mit der Nutzung einiger anderer Medien ausgefüllt. So werden fast täglich (z. T. eigene) Schallplatten (auf dem eigenen oder elterlichen Abspielgerät) allein (seltener mit Geschwistern und Freunden) gehört; 32% der Sechs- bis Fünfzehnjährigen tun dies sehr oft (JF 1977). Jüngere Kinder bevorzugen dabei Märchen, während ältere vorwiegend Popmusik hören. 41% hören diese Inhalte von Cassetten (ebd.); vor allem die Mädchen nehmen auch selbst (besonders Musik) auf. Die Jungen hören nachmittags – mehr als die Mädchen – auch den Hörfunk als Hintergrundmusik, hauptsächlich zwischen 16 und 18 Uhr; 37% der Kinder tun dies sehr oft. Im Durchschnitt einmal pro Woche lesen die Kinder (besonders die Mädchen) Zeitungen und Zeitschriften. Um die Lektüre kümmert sich hauptsächlich die Mutter (STEINBORN 1979); angeblich wenden die Hälfte der Sechs- bis Siebzehnjährigen mehr Zeit für Bücher als Fernsehen auf (*Südwestpresse* vom 3. 10. 78); die Zeitung wird überwiegend im Wohnzimmer, die Zeitschrift und das Buch im Kinderzimmer gelesen. Selten gehen Kinder unter 13 Jahren ins Kino (viele waren noch nie dort); sie gucken dann mit Freunden (seltener mit Geschwistern) das Erwachsenenprogramm eher als das Kinderprogramm an.

(d) *Abends und nachts*: Es ist bekannt, daß Kinder abends (z. T. bis in die Nacht) fernsehen. In diesem Zeitraum werden aber auch am meisten Bücher gelesen (STEINBORN 1979). Über 90% der Kinder lesen monatlich in einem Buch (*Südwestpresse* vom 11. 11. 78). Während die Mädchen mehr eigene Bücher haben, leihen die Jungen die gelesenen Bücher vorwiegend in der Bücherei aus; die eigenen Bücher erhalten die Kinder zumeist geschenkt. Gelesen wird – wo möglich – im eigenen Zimmer, später auch im Bett, häufig läuft auch jetzt im Hintergrund Unterhaltungsmusik. Sehr selten (höchstens einmal pro Jahr) gehen die Kinder ins Theater; am ehesten tun dies noch die Mädchen; entweder geht die ganze Klasse, oder die Mutter geht mit.

Kinder sind also nahezu rund um die Uhr mit Massenmedien beschäftigt. Dabei zeigen sich einige Schwerpunkte: Morgens wird Radio gehört, nachmittags spielen sie Schallplatten und hören Rundfunk, abends wird ferngesehen und anschließend gelesen. Viele dieser Mediennutzungen geschehen ‚nebenher‘, bilden den Hintergrund für andere Tätigkeiten; möglicherweise erfüllen in diesen Fällen die Medien die Funktion, das Gefühl zu

vermitteln, nicht allein zu sein. Die Medienangebote sind demnach fast ständig präsent. Wie gehen die Kinder damit um?

Umfragen zur Medienrezeption bei Kindern zeigen, daß die Rezipienten (medienspezifische) Strategien entwickeln, d. h., ihr Nutzungsverhalten ist im konkreten Vollzug im allgemeinen nicht zufällig, sondern weist Habituation auf; diese gewohnheitsmäßige Nutzung betrifft den Zugang und den Umgang mit dem jeweiligen Medium.

Über Rezeptionsstrategien läßt sich wiederum am meisten bzgl. Fernsehen (als beliebtestem Forschungsbereich) aussagen. Die Kinder nehmen die Programmwahl nach Angaben der Programmzeitschriften oder Gesprächen mit Gleichaltrigen vor (HORN 1978; FEILITZEN 1974, 1975). Daß die Programmzeitschriften allerdings wenig Hilfen bieten, sei nur am Rande vermerkt.

Am Nachmittag und Vorabend schalten 30 bis 80% (INFRA TEST ermittelte 1974 den Wert 60%) der Kinder selbst ein; 50% der Drei- bis Neunjährigen müssen fragen, abends bestimmt der Vater (HORN 1978); in einem von uns untersuchten Kinderheim wählte die Leiterin (nach Angaben aus „Gong“) die Sendungen aus. Gelegentlich rufen Eltern ihre Kinder vom Spiel zum Fernsehen (FILIPSON 1976); wie wir von Eltern erfuhren, wird das Fernsehen hier als Besänftigungsmittel für familiäre Konflikte eingesetzt. Insgesamt zeigen die Kinder – trotz der relativ hohen Fernseh-Zeit – ein selektives Sehverhalten (FRANK 1978).

Ein weiteres Indiz für Rezeptionsstrategien ist die Ausgabe von Taschengeld für die Medienprodukte (vgl. STEINBORN 1979). 24% der Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren geben einen Teil ihres Geldes für Schallplatten bzw. Cassetten aus, die sie (wie den Hörfunk) eher fakultativ nutzen; 10% geben Geld für Kinobesuche aus (wegen der hohen Preise und z. T. weiten Anfahrten wird dieses Medium relativ selten genutzt). Ebenfalls 10% kaufen sich Bücher (im oben erwähnten Heim wählte diese auch die Leiterin aus); gelesen wird ca. 20 Minuten pro Tag (Fernsehen 1 Std.) (STEINBORN 1979). Ein elfjähriger Junge sagte: „Kleinere Bücher les' ich kurz durch, damit sie fertig sind, dann kann ich sie auf die Seite stellen.“ Für 7% sind Zeitschriften einen Teil des eigenen Geldes wert. Das Lesen der Zeitschriften erfolgt ohne feste Strategie („Ich les' alle möglichen Zeitschriften, was mir halt unter die Finger kommt“) (vgl. JENSEN 1979; JENSEN/ROGGE 1980); sie werden entweder zunächst durchgeblättert, oder es werden erst die Comics und Witze angeguckt. Verhaltensangebote (Basteln und Spielen) werden von der Hälfte der befragten Kinder hin und wieder ausgeführt. Ähnlich verhält es sich mit den Seiten für Kinder in Zeitungen und Zeitschriften für Erwachsene (vgl. ARBEITSGRUPPE 1979). Gezielt lesen diese Seiten ca. 50% der befragten Kinder; sie schauen sich in erster Linie die Rätsel, Witze und Geschichten an, wenden sich sehr selten an die Redaktionen (5%), und wiederum etwa die Hälfte führt die Verhaltensangebote gelegentlich aus. Eltern machen nur sehr selten auf diese Seiten aufmerksam. – Für die Nutzung von Theater und Museum scheint es keine Strategie zu geben, da beide selten besucht werden. Hörfunk, Schallplatten und Cassetten sind den Kindern im allgemeinen uneingeschränkt zugänglich (viele haben eigene Geräte). Jüngere Kinder scheinen den Hörfunk eher nebenher mitzuerleben (das von den Erwachsenen gewählte Programm), während sie Schallplatten z. T. wiederholte Male hintereinander abhören und manchmal Dialogparts mit-sprechen. Ältere Kinder nutzen Hörfunk und Schallplatten/Cassetten gezielt – sie hören ihre Musik.

Strategien des Umgangs mit Medien verändern sich mit dem Alter (wechselnden Einstellungen und Interessen); möglicherweise würden medienbiografische Untersuchungen die These stützen, daß es altersabhängige Vorlieben für bestimmte Medien gibt, evtl. in der Reihenfolge: Spiel – Fernsehen – Hörfunk – Kino – Museum – Theater. Unter klassen- und schichtspezifischen Aspekten dürften sich weitere Unterschiede finden lassen.

Häufiges (regelmäßiges) Rezipieren der Medieninhalte, habituell vollzogen und erlebt, hat seine Folgen; das Kind „lernt“ i. S. des Aufbaus zeitüberdauernder Konzepte. Insofern kann zu Recht von „Wirkung“ gesprochen werden. Hier ist jedoch keine Neuaufgabe des kritisierten (weil korrelativ orientierten) „Wirkungsansatzes“ vorgesehen. Kognitionspsychologisch betrachtet, heißt „Lernen“ vielmehr, kognitive (Teil-)Konzepte (die Emo-

tionalität mit einschließen) zu modifizieren (vgl. KAMINSKI 1970). Dazu müssen während des Lernvorgangs die Teilkonzepte (die aufgrund der Produktrezeption aktualisiert werden) präsent gehalten werden, damit der Rezipient an ihnen „Ablesungen“ vornehmen kann. Das Präsenthalten kann durch gleichzeitig aktualisierte, starke Affekte (z. B. Angst, Wut) erschwert werden (ebd., S. 522). Deshalb sind Aussagen über „Wirkungen“ nur möglich, wenn über die aktuellen Zuständigkeiten der Rezipienten konkrete Daten vorliegen.

Das im Zusammenhang mit Folgen der Nutzung von Massenmedien (besonders des Fernsehens) häufig diskutierte Konzept des „Modellernens“ (A. BANDURA; vgl. z. B. zum Theater LAMPE 1973) läßt sich kognitionspsychologisch folgendermaßen fassen (KAMINSKI 1970, S. 126): Während des Modellernens müssen bereits kognitive und Verhaltenssysteme zur Verfügung stehen, die in die Nähe des zu imitierenden Verhaltens führen; zwischen beiden Verhaltenssystemen müssen Ähnlichkeitsbezüge hergestellt werden. Die (ersten) Ausführungen des neuen Verhaltens werden dann mit dem Modellverhalten verglichen; mögliche Differenzen werden auf dieselbe Art allmählich beseitigt (vgl. *Newsletter* 1977, E 13). Verstärkungen des neuen Verhaltens erhöhen dessen Auftretenswahrscheinlichkeit. Der Lernprozeß vollzieht sich an kognitiven *Teil*-Beständen; d. h. auf niederen kognitiven Ebenen. Ein Transfer auf andere Teilbestände ist möglich, wenn zwischen ihnen Ähnlichkeiten codiert werden oder wenn die gemeinsame(n) höhere(n) Ebene(n) der aktualisierten Teilbestände als solche (d. h. übergreifend) erkannt wird (werden). – Anhand einiger Beispiele soll der Ertrag bisheriger Untersuchungen diskutiert werden. Dabei wird hauptsächlich das Medium ‚Fernsehen‘ herangezogen, da es das am meisten untersuchte ist.

Vielfach wird berichtet, daß Kinder nur das lernen, was sie mit persönlichen Erfahrungen verbinden können (z. B. RYDIN 1976; AG VORSCHULERZIEHUNG 1978; LÜSCHER 1978), und daß Fernsehinhalt Anlaß zu kurzen Assoziationen bzgl. des eigenen Alltags geben (KELLNER 1978); dies ist mit dem Vorgang der Ähnlichkeitsbeziehung erklärbar. Die Herstellung solcher Bezüge braucht Zeit; deshalb wird von SINGER/SINGER (1979 b) zu Recht an der „*Sesamestreet*“ kritisiert, daß deren Aufbau die Aufmerksamkeitsspanne von jüngeren Kindern verkürze und ihre Fähigkeit behindere, neue Informationen zu reflektieren.

Daß bereits bestehende Wertsysteme Urteile der Kinder leiten, zeigt sich auch, wenn Kinder die aktivsten und dynamischsten Darsteller bevorzugen oder Trickszenen-Inhalten weniger sachliche Bedeutung zuweisen (ERNST 1972). Bei Behaltensprüfungen zeigte sich, daß Anfang und Ende einer Sendung am besten behalten werden, daß die Anwesenheit vertrauter Personen die Behaltensleistung steigert (LÜSCHER 1978; ERNST 1972), daß am besten bei einem mittleren Erregungsniveau gelernt wird (HUTH 1978), daß konkrete, vertraute Inhalte richtiger wiedergegeben werden und daß die Behaltensleistung durch Wiederholungen erleichtert wird (RYDIN 1976).

Untersuchungen, die sich auf Verhaltensänderungen konzentrieren (vgl. die Aggressionsdebatte), verzeichnen keinen generell nachweisbaren Einfluß (FLOTTAU 1978; STOLTE 1978; BERGLER/SIX 1979). Hin und wieder gibt es eine intermediale Verbindung zwischen Fernsehinhalt und Buchlektüre (STOLTE 1978); die „Vielseher“ (KELLNER 1978) zeigen geringere familiäre Kommunikation (STOLTE 1978); den Inhalt dieser Gespräche bilden häufig die TV-Sendungen; Interaktionen sind – in Form von Ermahnungen – hauptsächlich zwischen Mutter und Kind beobachtet worden (KELLNER 1978). Ob dadurch Konflikte verdrängt werden (KELLNER) oder sich darin eher ein Mangel an Kommunikationsfähigkeit zeigt, läßt sich anhand bisheriger Untersuchungen nicht entscheiden, da auch hier zu wenig Daten über kognitive *Prozesse* vorliegen.

Die Betonung, daß – allgemein gesagt – aus den Massenmedien das übernommen wird, was sie im Alltag wiedererkennen oder was (auf der Verhaltensebene) verstärkt wird, verweist auf den sozialpsychologischen Aspekt des Lernens. Die Fernseh-Tätigkeit der Kinder ist an der der Erwachsenen

(besonders der Mutter) orientiert (LÜSCHER 1978). Erwachsene sind 38% der wach verbrachten Zeit (= 185 Stunden/Monat) mit Mediennutzung beschäftigt (*Südwestpresse* vom 3. 10. 78), davon entfallen 72% auf Hörfunk und Fernsehen, 10% auf Zeitungen, 10% auf Bücher, 5% auf Zeitschriften und 3% auf Schallplatten und Cassetten; bei Abwesenheit der Eltern sehen die Kinder weniger fern (HUNZIGER et al. 1975), und kindliche Aggressionen sind eher von der entsprechenden Einstellung und dem Verhalten der Eltern als von Fernseh-Inhalten abhängig (KELLNER 1978). Allgemein scheint die Auswirkung eher im Bereich der Emotionen zu liegen, und LÜSCHER befürchtet, daß die unerwünschten Folgen vielen Fernsehens möglicherweise größer sind, als bisher vermutet wurde.

Diese Beispiele mögen genügen (gegenwärtige Folgen der Nutzung anderer Medien sind in keinem vergleichbaren Ausmaß untersucht worden; bis zu den fünfziger Jahren gab es vergleichbare Untersuchungen über die Folgen des Kinofilms), um zu verdeutlichen, daß die Medienforschung bisher zu wenig prozeßhaft orientiert ist; denn erst das Aufdecken mikropsychologischer Vorgänge im Rezipienten wird gültigere und zuverlässigere Ergebnisse über die Folgen (gewöhnheitsmäßiger) Massenmedienbenutzung erbringen.

2. Rezeption als Handlung

Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, daß eine prozeßorientierte Forschung „Wirkungen“ von Massenmedien genauer zu beschreiben vermag, denn der Vorgang des Rezipierens ist eine Tätigkeit. Diese Tätigkeit (oder Handlung) ist die Vermittlung zwischen dem Subjekt (dem Rezipienten) und dem Objekt (dem Medium und/oder seinem Inhalt). Durch die Betrachtung der Rezeption als *Handlung* ist die Beliebigkeit wissenschaftlicher Fragestellungen eingeschränkt, da sich entsprechende Untersuchungen und Überlegungen stets an konkreten Verhaltensabläufen orientieren. Das hier angewendete handlungstheoretische Konzept läßt sich kurz folgendermaßen charakterisieren (vgl. KAMINSKI 1970, 1973, 1978; SEILER 1978):

Eine Handlung ist eine zielgerichtete Tätigkeit, die durch kognitive Informationsaufnahme und -verarbeitungsprozesse vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird. Da davon ausgegangen werden kann, daß eine Person gleichzeitig mehrere Ziele unterschiedlichen Konkretheitsgrades verfolgt, wird eine hierarchische Ordnung kognitiver Konzepte und der zugehörigen Verhaltensweisen angenommen. Jede Einzelhandlung ist somit als eingebettet in komplexe Handlungsgefüge zu verstehen; ihrer Ausführung gehen mehr oder weniger komplizierte kognitive Prozesse voraus, insbesondere bei Bestehen widersprüchlicher Ziele. Diese Prozesse laufen in engster Verbindung zu gespeichertem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. ab. Die kognitiven Konzepte, die gleichzeitig unter informatorischen wie emotionalen Aspekten zu betrachten sind, leiten einerseits die Handlung an, andererseits werden sie über Handlungen und deren Auswertungen Veränderungen zugänglich gemacht. – Kognitive Konzepte und Handlungen unterliegen individuellen und sozio-kulturellen Wandlungen.

Betrachtet man das reale Rezeptionsverhalten eines Kindes, so lassen sich drei Phasen unterscheiden: (1) Das Kind bereitet sich in irgendeiner Weise auf die Rezeption vor (dabei werden seine Einstellungen, Interessen, Erfahrungen, Fertigkeiten, sein Wissen etc. bedeutsam sein); (2) während der Rezeption werden kognitive und behaviorale Operationen wirksam sein; (3) während und nach der Rezeption wird das soeben Wahr-

genommene in unterschiedlicher Form und in mehr oder weniger differenzierter Weise in bestehende Konzepte integriert werden.

2.1. Vorbereitung und Zugang zu den Medien

Das Kind, das sich anschickt, ein Medium zu nutzen, trifft auf dieses Medium nicht als *tabula rasa*. Es hat bereits (demografisch zu differenzierende) überdauernde Dispositionen aufgebaut (z. B. Einstellungen zu sich, der Umwelt, den Medien etc.), es hat Gewohnheiten und Fertigkeiten entwickelt, es hat Wissen u. a. auch über einzelne Medien.

Die Vorbereitung auf eine konkrete Mediennutzung kann unterschiedlich lange vorher beginnen (z. B. durch Auswahl bestimmter Sendungen im Funk, sobald deren Programm publiziert ist; durch das Abonnieren einer Zeitschrift; durch den Geburtstagswunsch bezüglich einer bestimmten Platte), dann für einige Zeit im Wechsel deaktualisiert und aktualisiert werden (z. B. bei Unterhaltungen mit Schulfreunden über die demnächst erscheinende neue Nummer einer Zeitschrift oder eine bestimmte Fernsehsendung). Sie kann aber auch sehr kurzfristig erfolgen, etwa bei einem spontanen Entschluß. Alle dazwischenliegenden Varianten sind denkbar und vermutlich empirisch nachweisbar. Diese vorausgehenden Aktualisierungen werden in eine bestimmte, unterschiedlich konkrete Erwartungshaltung bezüglich der dann real erfolgenden Rezeption münden.

Die Regelung des Zugangs zum jeweiligen Medium ist unterschiedlich. Während der Zugang zum Spielzeug, ist dieses einmal vorhanden, am wenigsten elterlicher Kontrolle unterliegt, scheint er zum Fernsehen am stärksten kontrolliert zu sein. Medien in Schriftform, Schallplatten und der Hörfunk nehmen vermutlich Mittelpositionen ein. Dahinter lassen sich mehr oder weniger explizite Annahmen der Erzieher über die Wirkung des jeweiligen Mediums auf die Kinder vermuten. Für die Kinder wird die Zugangsregelung Einfluß auf die Attraktivität der Medien haben; diese Attraktivität wird wiederum ihr Bemühen um Zugang beeinflussen.

2.2. Während der Rezeption

Jede Rezeption hat einen Anfang und ein Ende. In diesem Zeitraum sind eine Reihe unterschiedlich komplizierter und mehr oder weniger Zeit verbrauchender Detailprozesse zu beobachten bzw. zu vermuten. Das Kind befindet sich zu Beginn in einer bestimmten Disposition, es hat medienspezifisches Setting-Wissen aktualisiert (z. B. Fernsehen mit Mutti ist schön; solange ich lese, habe ich meine Ruhe; Kino dauert länger als Fernsehen – das ist gut). Die Rezeption beginnt, und der Rezipient decodiert in einem ständigen Prozeß die von ihm wahrgenommenen Merkmale des Produkts, seinen Inhalt und seine Form, aktualisiert Wissen aus verschiedenen Gedächtnisspeichern; integriert gerade Wahrgenommenes in bereits Gespeichertes; überprüft die eigene Motivation, die Rezeption fortzusetzen oder abzubrechen, und beendet irgendwann die Rezeption (weil die Sendung, die Schallplatte, das Buch zuende sind oder weil er „keine Lust“ mehr hat – d. h. weil andere Ziele in den Vordergrund treten).

Die (relativ) zeitüberdauernden Dispositionen können nun durch aktuelle Zuständlichkeiten modifiziert werden. Das Kind befindet sich stets in einer bestimmten psychophysischen Aktualdisposition (z. B. albern, müde, verärgert, fröhlich, erregt, gelangweilt), die die Aufnahme und Verarbeitung der Merkmale so beeinflusst, daß die Aktualisierung bestehender Konzepte und damit die Integration des neu Wahrgenommenen gefördert oder behindert wird. Derartige aktuelle Zuständlichkeiten können in ihrer behavioralen Auswirkung tendenziellen Charakter haben; etwa derart, daß ein Kind vorwiegend dann liest, wenn es sich in sich zurückziehen möchte. Mit diesen Dispositionen und der jeweiligen Zuständlichkeit befindet sich das Kind in einem konkreten Rezeptions-Setting.

2.2.1. Rezeptions-Setting

Der Begriff ‚Setting‘ weist auf Ansätze der Umweltpsychologie hin. „Eine handlungstheoretisch akzentuierte Ökopsychologie fragt . . . nach der funktionalen Einbettung kognitiven Geschehens in den realen Umgang mit Umwelt“ (hier: Massenmedien) (KAMINSKI 1978, S. 94). Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung über Umwelt und Verhalten setzt sich dieser Ansatz zunehmend durch (s. MÜHLICH et al. 1978; vgl. auch FATKE 1977). Innerhalb der Ökopsychologie ist das Konzept des *behavior-setting* (BARKER/SHOGGEN 1973) fest etabliert. Es erhebt den Anspruch, Situationen mit festen Rahmenbedingungen umfassend zu beschreiben. Hier soll nun geprüft werden, wie weit dieser Ansatz für die Erforschung der Medienrezeption Verwendung finden kann. Dabei wird – verallgemeinert – die gegenwärtige Rezeptionssituation für Kinder und Erwachsene zugrunde gelegt; Sonderformen (z. B. Kindermuseum, Straßentheater) bleiben außer Betracht.

Ein *behavior-setting* soll folgende Eigenschaften haben:

(a) Über einen bestimmten Zeitraum bestehen feste Orts- und Zeitbeziehungen. – Für Theater, Kino und Museum trifft dies zu: Sie stehen für viele Jahre am selben Ort und sind für die Besucher nur zu bestimmten Zeiten zugänglich. Dieses Prinzip der „Synomorphie“, d. h. der Annahme struktureller Ähnlichkeit von Umwelt und Verhalten, bedeutet also z. B. deren gemeinsame räumliche und zeitliche Grenzen, die im Kino durch Wände und Vorführzeiten auch das Verhalten des Rezipienten betreffen. Auf Fernseh-, Rundfunk-, Schallplatten-Nutzung sind diese Eigenschaften nur bedingt anzuwenden: Zwar stehen die Geräte im allgemeinen am festen Ort (besonders der Fernsehapparat), ihre Nutzung ist jedoch prinzipiell zeitunabhängig (beim Fernsehen gibt es allerdings noch fernsehfremde Zeiten). Die übrigen (gedruckten) Medien und Spiele sind mit diesen Kategorien nicht sinnvoll beschreibbar.

(b) Das *behavior-setting* weist menschliche und nicht-menschliche Komponenten auf. – Das Theater (mit seinen Schauspielern u. a.), das Kino (mit Vorführer, Platzanweiser etc.) und das Museum (mit den Wärtern etc.) erfüllen diese Kriterien. Die dort arbeitenden Personen haben bestimmte Aufgaben in diesem *setting* zu erfüllen. Bei den übrigen Medien gilt dies nicht, auch wenn sich in der Familie etwa bestimmte Fernsehriten zeigen, so sind sie nicht durch die Fernseh-Situation allein erklärbar.

(c) Das Gesamt des *behavior-setting* ist stabiler als seine Teile. – Das Interieur und die dort anwesenden Personen (Angestellte und Besucher) sind im Theater, Kino, Museum austauschbar, ohne daß diese *settings* ihre Funktion einbüßen. Im weiteren Sinne gilt dies auch für die übrigen Rezeptions-Situationen.

(d) Die Einheit des *behavior-setting* besteht durch die Abhängigkeit der ‚Teile‘ voneinander, quasi ‚von selbst‘; d. h. es erübrigen sich wiederholte Verhaltensanweisungen. – Der Architekt von Theater, Kino, Museum muß nie mit den Besuchern gesprochen haben; die Angestellten müssen

ihr Verhalten nicht absprechen – trotzdem weiß jeder, was in ein Theater, Kino, Museum gehört und welches Verhalten dort angemessen ist, da die Begriffe dieser *settings* bereits bestimmte Verhaltensvorstellungen evozieren und/oder im *setting* durch Beobachtung und Imitation der Anwesenden *setting*-gemäßes Verhalten angeeignet wird. Die Rezeption der übrigen Medien erfordert zumeist (d. h., wenn nicht bereits Normen in der Familie bestehen) aktuelle Absprachen hinsichtlich Zeitpunkt, Dauer, Programm bei Rundfunk und Fernsehen, bzw. wer wann welches gedruckte Medium lesen darf.

(e) Die Abhängigkeit des *setting* nach innen und seine Unabhängigkeit nach außen können präzise beschrieben werden. – Innerhalb von Kino, Museum und Theater ist ein Zusammenwirken aller Aspekte Bedingung für eine Funktion (z. B. Ruhe, eine Blickrichtung etc.); ihre Grenzen sind räumlich exakt beschreibbar. Alle übrigen Medien sind aktuell unabhängig von allen anderen Personen und (mit Batterie-Betrieb) am beliebigen Ort zu gebrauchen.

(f) Nutzer und Personal eines *setting* sind austauschbar und haben feste, hierarchisch gegliederte Rollen mit individuellem Spielraum, d. h. das *behavior-setting* ist für ein bestimmtes Verhaltensrepertoire ‚eingrichtet‘. – Auch diese Bedingungen erfüllen nur Kino, Theater, Museum; ihre Funktion ist von der Erfüllung der jeweiligen Rolle (Besucher, Schauspieler, Wärter) abhängig. Die anderen Medien sind ohne derartige Normen nutzbar.

(g) Jedes *behavior-setting* braucht eine Mindestanzahl von Teilnehmern. – Ein Theater, Kino, Museum mit nur einem Besucher pro Veranstaltung würde bald geschlossen werden. Alle anderen Medien sind auch von Einzelpersonen zu nutzen.

Diese sieben Eigenschaften eines *behavior-setting* zeigen, daß sie alle auf die räumlich fixierbaren Medien Theater, Kino und Museum zutreffen. Für den Umgang mit den übrigen Medien gilt, daß räumliche Umstände, die keine eindeutigen Verhaltenserwartungen signalisieren, verschiedene Codierungen zulassen und damit ggf. eine Vielzahl alternativer Verhaltensweisen (was auch zu Verhaltensunsicherheiten führen kann). Im *behavior-setting* ist das Verhalten situationskonform und relativ unabhängig von spezifischen Persönlichkeitsvariablen, die Handlungsmuster sind zeitlich stabil und überindividuell.

2.2.2. Die Merkmale und ihre Verarbeitung

Da Medienrezeption häufig audio-visuelle Kognitionsprozesse erfordert (Kino, Theater, Fernsehen), ist eine intersensorische Informationsverarbeitung notwendig. Die in diesen Medien vorgegebenen Bezüge zwischen Text und Bild erfordern Decodierungsstrategien, die im Alltag kaum gebraucht werden und deshalb speziell gelernt werden müssen, z. B. daß eine Person, die aus dem Bild geht, nicht hinter der Leinwand zu finden ist (FORSDALE/FORSDALE 1970). Bei der Medienrezeption sind epistemische Handlungen (D. E. BERLYNE), also intensivere Erkundungen, wie Wiederholungen, Rückfragen, beliebig lange Aufmerksamkeitszuwendung, nähere Exploration allenfalls in beschränktem Maße möglich (z. B. wenn eine Sendung wiederholt wird, Tonträger häufig abgehört, Bücher mehrfach gelesen werden); vielmehr muß der Rezipient in Sekundenschnelle Reize wahrnehmen, auswählen und verarbeiten. In den unterschiedlichen Rezeptionssituationen wirken verschiedene Reize auf einige oder alle Sinnesmodalitäten des Rezipienten ein. Nur ein Teil dieser Reize wird für den Verarbeitungsprozeß effektiv. Diese gerichtete Aufmerksamkeit ist eine von Informationsbedürfnissen gesteuerte Durchmusterung der Teilkonzepte. Da dieser Vorgang auch nach sehr kurzfristigen (akustischen, optischen, taktilen etc.) Reizen stattfinden kann, ist die Annahme einer ‚Echospicherung‘ hilfreich, die die Einheiten/Teilkonzepte für einen kurzen Zeitraum über die Präsentation hinaus

für die kognitive Bearbeitung zur Verfügung hält. So können Töne, Konturen, Formen, auch nachdem sie medial nicht mehr dargeboten werden, weiter kognitiv bearbeitet werden.

Das Wahrgenommene kann auf zwei Weisen gespeichert werden: ikonisch (bildlich) und/oder symbolisch (sprachlich), beide Arten sind unabhängig voneinander oder teilweise verbunden. Die Verarbeitung und Speicherung großer Mengen komplexer Information (wie es etwa ein Fernseh-Magazin darstellt) ist nur durch Reduzierung und Reorganisation zu bewältigen, d. h., das ‚Lernmaterial‘ wird bei der Speicherung umformuliert; es werden Informationen aus der Echospeicherung ‚herausgenommen‘ und in ein System ‚hineingebracht‘ – echoische wird in (bei Erwachsenen zumeist) linguistische (symbolische) Information umcodiert. Kinder speichern jedoch mehr als Erwachsene Informationen auch ikonisch.

Der mit der Wahrnehmung eines ‚Gegenstandes‘ verbundene Konstruktionsprozeß (NEISSER 1974: „Analyse-durch-Synthese“) beschränkt sich nun nicht auf die Verarbeitung der präsentierten Medieninhalte; vielmehr wird gleichzeitig der damit verbundene räumliche, zeitliche und begriffliche Bezugsrahmen auf- und ausgebaut. Es kann davon ausgegangen werden, daß Bildmaterial eher geeignet ist, Informationen zu überdecken, als sprachliches Material, d. h., daß – bei gleichzeitiger Präsentation – im allgemeinen optisch Dargebotenes vorrangig vor akustischem Material bearbeitet wird. Möglicherweise hängt das mit der (phylogenetisch begründbaren) höheren Bedeutung der optischen Orientierung im Vergleich zur akustischen zusammen (vgl. RYDIN 1973, 1976).

Mit Beginn der Rezeption konkreter Medieninhalte wird also ein komplizierter Bearbeitungs- und Auswertungsprozeß in Gang gesetzt; das Wahrgenommene wird decodiert, so daß es in Beziehung zu bereits gespeicherten Konzepten gebracht werden kann. Diese ‚Beziehung‘ mündet in eine Integration des gerade Wahrgenommenen mit bereits gespeichertem Wissen und den damit aktualisierten Zielen oder Bedürfnissen.

2.2.3. Das konkrete Medium

Für Kinder scheint gegenwärtig von allen Medien unter verschiedenen Aspekten das Fernsehen am attraktivsten zu sein; dennoch spielen sie am liebsten, und ein möglicher Kinobesuch wird aktuell dem Fernsehen vorgezogen, da die Seltenheit seine Attraktivität erhöht. Die allgemeine Einstellung zum jeweiligen Medium *kann* die Rezeption aufrecht erhalten, unabhängig vom konkreten, aktuellen Medieninhalt:

(a) Das Kind sieht fern, weil diese Tätigkeit mit Sozialprestige in der Peer-Gruppe verbunden ist; weil es nur fernsehen darf, wenn es etwas besonderes geleistet hat – sieht es nicht fern, bleibt es ohne Belohnung; das Fernsehen ist nach BERGLER/SIX (1979) Spielersatz, erhöht das Prestige („Ich hab' gestern bis 23 Uhr ferngesehen!“), bietet Unterhaltung und Information; gleichzeitig schafft es „künstlich“ Unterhaltungsinteressen; das Fernsehen bietet auf verlässliche und gleichbleibende Weise Unterhaltung (TANNENBAUM 1978) („im Fernsehen kommen immer so schöne Sachen“).

(b) Im Spiel erlebt das Kind die Aktivierung vieler Sinnesorgane; diese kann für sich genommen bereits Motivation genug sein, um die Handlung zu beginnen und aufrechtzuerhalten; es stellt eine umfassende Erlebnisform dar. Spiel kann bedeuten, mit anderen zusammenzusein; gegenüber den Spielfiguren nimmt das Kind eine Gulliver-Position ein – alles erscheint machbar und nur von ihm abhängig (vgl. *Ästhetik und Kommunikation* 27/1977).

(c) Akustische Medien können Angst vorm Alleinsein mildern oder beseitigen; sie geben Raum für Phantasie, da sie nur auditive Sinne ansprechen und keine ‚Bilder‘ vorgeben: „Die Heidi-Schallplatte ist besser als der Heidi-Film, da kann man sich alles selbst vorstellen.“

(d) Gedruckte Medien sind schnell aktuell verfügbar; ihre Nutzung kann kurzfristig abgebrochen werden, ohne Verlustgefühle zu hinterlassen: „Ein Buch ist besser als eine Schallplatte, bei Schallplatten weiß man nicht genau, wo die Leute hingehen – ins Wohnzimmer oder wo.“ – „Da bin ich dann richtig wütend, wenn man mich wegzieht vom Buch.“ – „Ein Buch ist besser als ein Film, das ist ausführlicher beschrieben.“ – „Ein Buch finde ich besser als Zeitschriften. Im Buch geht es immer weiter, das ist nicht so kurz und aktuell, bei Fortsetzungsgeschichten in Zeitschriften muß ich immer warten.“ – „Im Buch kann man sich Stimmen ausdenken.“ – „Im Trickfilm [Biene Maja] werden die Abenteuer ungenauer geschildert als im Buch.“

(e) Der Kinobesuch kann wegen der möglichen Anonymität (Zahl der gleichzeitigen Nutzer, Dunkelheit), des gemeinschaftlichen Erlebens und (bei Kindern) der Seltenheit eine eigene Attraktivität erhalten.

(f) Dagegen scheint das Museum *per se* kaum positiv zu aktivieren. Es muß sich erst erweisen, wieweit neuere Ansätze des ‚Kinder-Museums‘ (z. B. Karlsruhe) hier motivationale Veränderungen erreichen.

Das heißt also, daß auch bei ‚langweiligen‘ Medieninhalten die mit dem jeweiligen Medium verbundenen Konzepte (Wissen, Einstellungen, Erwartungen, Gefühle) den Beginn und die Aufrechterhaltung der Rezeption bewirken können. Damit wird deutlich, daß die Analyse von Massenmedien nicht bei deren Inhalten haltmachen darf, sondern ebenso Form und Funktion einschließen sollte. – Empirische Untersuchungen über derartige medienspezifische Konzepte liegen bisher kaum vor (vgl. ERNST 1979; HAASE 1979).

2.2.4. Die Integration des Wahrgenommenen

Was das rezipierende Kind hört, sieht, fühlt, integriert es in bereits gespeicherte Konzepte. Das beobachtbare kindliche Rezeptionsverhalten deutet darauf hin, daß dieser Integrationsprozeß auf zwei Arten verläuft, die die Extreme eines Valenz-Kontinuums darstellen: Die eine ist die Bearbeitung evozierter Emotionen (z. B. Freude, Angst, Ärger), die andere die aktualisierten Wissens mit schwacher emotionaler Tönung. Die aktualisierten Konzepte lassen sich (auf der Beobachtungsebene) auf einem Valenz-Kontinuum einordnen. Es scheint, daß bei Kindern stark valenzhaltige (positive oder negative) Aktualisierungen vordringlich einer Bearbeitung zugeführt werden. Nur wenn keine oder schwache Emotionalität erlebt wird, scheinen kognitive Kapazitäten für die Aktualisierung und Bearbeitung von „Sachwissen“ frei zu sein. Im realen Rezeptionsprozeß können beide Extremformen und die dazwischenliegenden Übergänge in rascher Folge einander abwechseln. Das heißt nun nicht, daß bei starken Emotionen keine kognitiven Operationen und Speicherungen stattfinden. Zwar ist der Einfluß affektiver Spannungen auf kognitive Leistungen bisher wenig erforscht, doch scheinen starke Affekte die kognitive Leistungsfähigkeit einerseits zu erschweren, andererseits mobilisierend auf die Aktivierung kognitiver Operationen zu wirken (KLIX 1980), so daß in einem „mühsamen“ Prozeß eine Affektminderung angestrebt wird. – Wie im aktuellen Vollzug das Wahrgenommene bearbeitet wird, soll anhand einiger Rezeptionsstudien dargestellt werden, die wir durchgeführt haben (Fernsehen, Kino, Schallplatte, Zeitschrift).

(1) Der Umgang mit evozierten Emotionen

Da evozierte Emotionen – verstanden als „Reaktionssyndrome mit Prozeßcharakter“ (Newsletter 1977, D 4) – vorrangig bearbeitet zu werden scheinen, soll hiermit begonnen werden. Die Bedeutung von (im Fernsehen) dargestellten Emotionen wird mehr und mehr von den Machern anerkannt; das Thema des *Prix Jeunesse 1979* war „Emotion als Mittel der Dramaturgie“. Unsere Untersuchungen deuten allerdings nicht darauf hin, daß es – wie BERGHAUS (1979) meint – zwei Wege zu den Emotionen der Kinder gibt: einen „instinktiven“ und einen, der „über den Verstand“ läuft. Die durch das Wahrgenommene aktualisierten Konzepte sind stets stärker oder schwächer emotional gefärbt. Das beobachtbare Verhalten stark affektiv geladener Konzepte ist weder instinktiv noch verstandesmäßig gesteuert, sondern wohl eher von der Stärke der Affekte und vom erlernten Umgang mit ihnen abhängig. Als neu erlebte Situationen werden, verbunden mit dem erlebten Gefühl, gespeichert. Daß zunächst Emotionen bearbeitet werden, deutet auf die Berechtigung der Annahme eines homöostatischen Modells hin, d. h. daß ein Gleichgewichtszustand angestrebt wird (vgl. HUTH 1978).

Beim Ausagieren lassen sich vorwiegend verbale und vorwiegend non-verbale Formen unterscheiden. Dabei darf nicht übersehen werden, daß diese Trennung nur auf der *Beobachtungsebene* beschreibt. Das Erleben (der Kinder) bildet stets eine „körperlich-seelische Einheit“ (KEILHACKER 1979); so ist auch die hier vorgenommene Unterscheidung der Bearbeitung von Emotionen und Sachwissen nicht als das in der Psychologie vorherrschende Auseinanderreißen von Emotion und Kognition mißzuverstehen, sondern stets als kognitiver Prozeß bei unterschiedlich starker Gefühlsbeteiligung.

(a) *Verbale Formen:* Am verbreitetsten ist nach unseren Untersuchungen das *aktuelle Verbalisieren*; d. h., die Kinder entlasten ihre Gefühle durch Kommentare, Wiederholungen, Mitsingen oder Lachen, z. B.: „Hui – spannend!“ – „Wah – jetzt weinen die!“ – „Das träumen die“ – „Huch – der hat ein Gewehr“ – „Och – ist das süß!“ – „Ich sag mir dann – ist ja bloß 'n Film.“ (Als ein dargestelltes Kind etwas nicht bekommt:) „Würd ich denen wegreißen“. Eine weitere Form, Emotionen zu bearbeiten, ist das *prospektive Verbalisieren*; d. h., die Rezipienten verbalisieren den Fortgang des Geschehens, z. B.: „Stirbt die?“ – „Jetzt gibt es einen Gnadenschuß – eh!“ – „Jetzt reitet der zum Schäfer“ – „Die schießen da rein, dann sind die ‚putt‘.“ Schließlich wird – selten – rückwirkend Beeindruckendes verbalisiert: *retrospektives Verbalisieren*, z. B.: „Der hat sich irgendwie zum Werwolf gewandelt“ – „Das haben die Gespenster gemacht“.

(b) *Non-verbale Formen:* Angenehme oder unangenehme Gefühle werden gleichzeitig verbal (auch in Form des „inneren Sprechens“) oder alternativ auch non-verbal bearbeitet. Diese non-verbale Reaktionen erfolgen mit Hilfe psychogenetisch älterer Kommunikationssysteme, die sich durch weniger komplexe Codes auszeichnen, wie raumbezogenes Verhalten, Körperhaltung, Mimik, Vokalisation und Gestik (vgl. BERGLER/SIX 1979, S. 26f.). Dabei beobachteten wir ein weitgespanntes behaviorales Kontinuum: *Erstarrung, Sinne-Verschließen oder krampfartige Bewegungen:* Bei als sehr unangenehm erlebten Emotionen nehmen die Kinder entweder eine starre Körperhaltung ein (z. B. Augen aufreißen, stuporös dasitzen, Mund verkrampfen), zucken mit dem ganzen Körper, den Beinen oder Armen oder verschließen die Sinne (Augen schließen, Augen/Ohren/Mund zuhalten, weggucken, Atem anhalten). – *Taktile Kontakte* scheinen ebenfalls eine entlastende Funktion zu haben. Dabei nehmen die Kinder sowohl Körperkontakte zu sich selbst (z. B. Finger in den Mund stecken, in der Nase bohren, auf die Lippen beißen, Finger aneinander reiben) oder zu Gegenständen auf (z. B. Teddy oder Puppe an sich drücken). – Das *Mitmachen* (z. B. klatschen, sich im Rhythmus bewegen) scheint das Wohlgefühl zu unterstützen. – Ebenso ist es mit der *entspannten Ruhehaltung*, in der das Kind mimisch und körperlich entspannt und locker wahrnimmt.

Der von Kindern gleichzeitig erwünschte und befürchtete Schreck, den manche Formen und Inhalte von Medienprodukten hervorrufen, läßt sich verstehen als schlagartige De-

aktualisierung von Ich-kontrollierten Konzepten und Aktualisierung unwillkürlicher Verhaltensprogramme; da die non-verbalen Reaktionen dem Verhalten erschreckter Tiere ähneln, haben diese Handlungen möglicherweise eine phylogenetische Grundlage. Das würde die empfundene Intensität derartiger Erlebnisse für die Kinder und ihre vorrangige Bearbeitung erklären. Nach D. E. BERLYNE wird der Zustand reduzierter Spannung nach einem Spannungsanstieg als besonders angenehm erlebt, und deshalb werden Erregung hervorrufende Situationen aufgesucht (vgl. TANNENBAUM 1978). Als angenehm wird nach BERLYNE die Erregung erlebt, die nicht zu stark ist und schnell wieder abgebaut werden kann (vgl. HUTH 1978). Der Anregungswert von Medieninhalten steigt mit seiner Komplexität, Neuigkeit, Dramatik und seinem Überraschungswert (HAASE 1979). Sehr selten scheinen Kinder in der Lage zu sein, die Rezeptionssituation zu verlassen, um unangenehme Gefühle abzubauen. In Situationen, in denen das Kind emotional wenig oder gar nicht betroffen ist, wird Wissen aktualisiert, das soeben gewonnen wurde oder aus bereits länger bestehenden Konzepten abgerufen wird; ein extremes Aktivierungsniveau behindert dagegen eine rationale Bearbeitung (VITOUCH 1978).

(2) Wissens-Aktualisierungen

Wissen ist hier nicht nur im Sinne von Sachinformation gemeint; es werden darunter auch Fragen, Assoziationen und Phantastereien verstanden. Im Zusammenhang mit der Rezeption von Massenmedien lassen sich verschiedene Wissens-Bereiche unterscheiden:

(a) *produktspezifisches Wissen*: Hierunter wird das aktuell aus dem gerade Wahrgenommenen gewonnene Wissen verstanden, z. B.: „Die wohnen jetzt da in dem anderen Haus“ – „Hat der den echt erschossen?“ – „Klara tut üben“ – „Der soll doch arbeiten“;

(b) *genrespezifisches Wissen*: Dies Wissen stammt aus einer höheren kognitiven Ebene; hier werden Konzepte aktualisiert, wie z. B. ‚Zeichentrickfilm‘, ‚Abenteuergeschichte‘, ‚Märchen‘, ‚Western‘ etc., z. B.: „Wetten, der rettet den“ – „Paß auf, der hat noch 'ne Pistole“ – „Das ist ein Naturfilm“;

(c) *medienspezifisches Wissen*: Aus der nächst-höheren Ebene werden allgemeinere Wissens-Anteile aktualisiert. Diese Ebene umfaßt Wissen, das sich auf Massenmedien überhaupt oder auf bestimmte Medien bezieht, z. B.: „Filme gehen immer gut aus“ – „Das ist von oben aufgenommen“ – „Immer das gleiche – Tonband wahrscheinlich wieder“ (bei unheimlichen Geräuschen);

(d) *anderes Wissen*: Kinder aktualisieren viel Wissen aus Speichern, die nicht medienbezogen sind. Hier werden Konzepte angesprochen, die die Natur, den eigenen Alltag in Familie und Schule, die Phantasie etc. betreffen, z. B.: „Der kriegt Opium, daß er nicht schreien kann“ – „Das ist Hamburg“ – „Der ist noch keine 18“ – „Das ist ein Wolf“ – „Das Spiel hab ich“. Besonders kleinere Kinder geben Zahlen wieder, sie streiten z. T. um genaue Angaben; ein Mädchen zählt die Kühe auf dem Bildschirm, deutet mit der einen Hand auf sie und streckt an der anderen die einzelnen Finger aus; sie erzählen von ihrem Lieblingstier, wenn ein Tier präsentiert wird; sie spinnen Anregungen fort (z. B. wie man fliegen kann), assoziieren, was sonst noch alles ‚lustig‘ ist. – Insgesamt zeigen unsere Studien, daß vorwiegend produktspezifisches und anderes (nicht-medienpezifisches) Wissen während der Rezeption aktualisiert wird. Allerdings scheint es hier altersspezifische Differenzierungen zu geben.

Der Prozeß der Integration von soeben Wahrgenommenem und gespeicherten Konzepten geschieht also in vielfältigen Formen, die hier als Extreme auf einem Kontinuum emotionaler Betroffenheit dargestellt wurden. Gleitende Übergänge zwischen den Extremen finden sich in jeder denkbaren Weise. Während die Reaktionen bei starken Emotionen zwar deren *aktuellen* Abbau (bei negativen Gefühlen) bzw. der Unterstützung (bei positiven Gefühlen) zu dienen scheinen, weisen Rezeptionsstudien häufig darauf hin, daß emotional stark getönte Inhalte besser behalten werden und sich negativ getönte Er-

lebnisse (z. B. der in der Nacht ausgestrahlte Fernsehfilm „Der Werwolf von Washington“) auch über Wochen verhaltensbeeinträchtigend (als Ängstlichkeit) auswirken können. Über die Bedingungen, die eine derartige Langzeitwirkung hervorrufen, ist aus forschungspraktischen Gründen (Probleme der Langzeitstudien) bisher wenig bekannt. Kinder geben jedoch selbst an, aufgrund von in Massenmedien Wahrgenommenem Angst zu haben: vor übernatürlichen Wesen, Tod, Verletzung, Gewalt, wilden Tieren und Feuer (und zwar Mädchen mehr als Jungen); auch scheinen sie z. B. von Fernsehsendungen zu träumen (THYSSEN 1977). SINGER/SINGER (1979 a) berichten gar von jahrelangen Alpträumen bei Kindern nach Kinofilmen (vgl. HUTH 1978).

Während der Rezeption können immer wieder Momente eintreten, in denen der Rezipient darüber entscheidet, ob er die Rezeption fortsetzen will oder eine andere Tätigkeit beginnen möchte. Diese Entscheidung scheint von der den jeweiligen Tätigkeiten zugeschriebenen Valenz zum aktuellen Zeitpunkt abhängig zu sein. Die Attraktivität der Medienrezeption ist dabei von der erlebten Bedeutung des Rezipienten (Medieninhalt), des jeweiligen konkreten Mediums oder der sozialen Aspekte der Rezeption abhängig (Fernsehsendungen z. B. werden von Kindern fast immer zu Ende angesehen; vgl. AUGST et al. 1979). Dem wird die Valenz alternativer Tätigkeiten (z. B. spielen, lesen, Schularbeiten machen) in ihrer überdauernden und aktuellen Ausprägung gegenübergestellt. Freilich darf man sich diesen Prozeß nicht als unter klarer Kontrolle ablaufend vorstellen; vielmehr scheint er sich in Sekundenschnelle zu vollziehen.

2.3. Nach der Rezeption

Mit dem Ende der eigentlichen Rezeption ist die Beschäftigung mit dem Medium nicht beendet. Um das (als mehr oder weniger angenehm/unangenehm erlebte) Bestehen ‚offener Gestalten‘ (z. B. die Gründe für bestimmte Handlungen der dargestellten Personen) zu beheben, müssen Handlungen durch wiederholtes, kognitives *feedback* auf verschiedenen Ebenen abgeschlossen werden. Je nach subjektiver Bedeutung der ‚Gestalt‘ braucht das Kind Zeit zur Deaktualisierung der während der Rezeption aktivierten Konzepte.

Bei habitualisierten Prozessen und/oder geringer subjektiver Bedeutung des Präsentierten wird wenig/keine Zeit benötigt, da bereits während der Rezeption diese Prozesse abgeschlossen werden. Der Prozeß der Nachbereitung kann sich aber auch über lange Zeiträume (Wochen, Monate) hinziehen; z. B. werden durch Fernsehsendungen aktualisierte Konzepte angeblich von 50% der rezipierenden Kinder spielerisch nachbereitet (IFF 1972). Eine Untersuchung von HÖLZEL (1974) erbrachte, daß ca. 80% der in Kindergärten beobachteten spontanen Rollenspiele von Fernsehsendungen beeinflusst waren. Die Kinder geben sich die Namen der Darsteller und bevorzugen in der Nachbereitung Themen von Spaß oder Macht (THYSSEN 1977). Ergebnisse über anschließende Gespräche sind widersprüchlich; am ehesten scheinen Kinder in Peer-Gruppen über Gesehenes zu sprechen (HUNZIKER 1976). In Familien wird im allgemeinen nur dann über die Sendungen geredet, wenn die Kinder fragen; die Gespräche berühren dann kaum die Beziehungsebene zwischen den Familienmitgliedern (HORN 1978). („Mit meiner Mutter kann ich nicht darüber reden, die versteht nichts von Western – puch, päng, päng, puch!“).

(1) *Der Umgang mit aktuellen Emotionen:* Auch nach Ende der Rezeption scheinen zunächst die stark emotional getönten Konzepte bearbeitet zu werden; allerdings sind Gefühlsäußerungen z. B. nach Fernsehsendungen deutlich seltener als während der Rezeption (AUGST et al. 1979), und Erregung scheint eher empfunden zu werden, wenn das Ende des Inhalts als „ungerecht“ angesehen wird, als bei einem Happy-End (HUTH 1978).

Diese Bearbeitung geschieht auf (a) vorwiegend verbaler Ebene, z. B.: „Das war spannend (toll, lustig)!“ – „Das war anstrengend, weil die kaum geredet haben“; (b) vorwiegend non-verbaler Ebene, z. B.: den Verletzten mimen („Dad, Dad!“), Indianergeheule, Darsteller (z. B. den „Werwolf“) nachahmen, toben, ‚schießen‘, sich still in eine Zimmerecke zurückziehen. Nach HECKHAUSEN (1973) werden stark affizierende, erregende oder traumatisierende Ergebnisse und Situationen häufig von Kindern spontan wieder aufgegriffen und – rollenspielartig – zu bewältigen versucht.

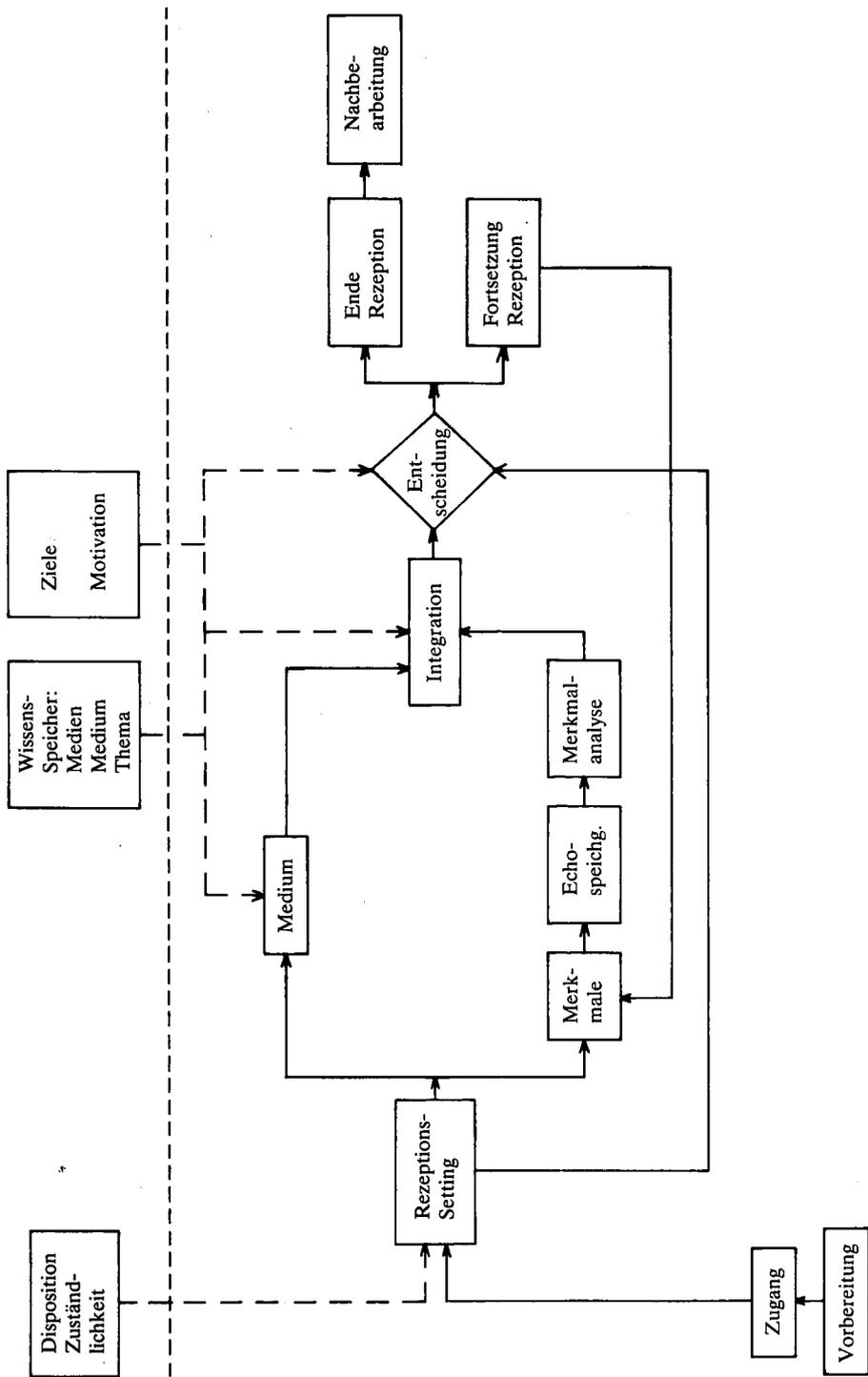
(2) *Ich-Reflektion:* Seltener sind Vergleiche zwischen eigenem Können und Wissen und dem präsentierter Personen bzw. Reflexionen des Verstehens der Inhalte, z. B.: „Das hab ich nicht verstanden“ – „Soviel wie der Tschetan könnte ich nicht“ – „Ich kann einen Hasen malen – meine Schwester nicht“ – „Die [Mädchen in ‚Uhlenbusch‘] hat Clogs an und Kniestrümpfe, die darf das anziehen und ich nicht, weil doch Winter ist“.

(3) *Wissens-Aktualisierungen:* Sehr häufig werden emotional schwach getönte Konzepte (Anteile) aktualisiert. (a) Produktionsspezifisches Wissen wird am häufigsten aktualisiert, indem einzelne Inhalte rekapituliert (und bewertet) werden, z. B.: „Die Maschine konnte irgendwie sprechen zum Schluß“ – „Vielleicht kann Tschetan gar nicht sprechen“ – „Der wußte nicht, daß das sein Dorf war“. (b) Nicht auf Medien bezogenes Wissen wird am zweithäufigsten angesprochen. Hier sind wieder alle denkbaren Bereiche zu beobachten, z. B.: „Das war ein Otter“ – „Neuschwanstein kenne ich“ – „Wo war denn der Vater von dem Jungen?“ (c) Genrespezifisches Wissen tritt seltener auf, z. B.: „Das war wie immer in Western“ – „Der Junge war übertrieben dargestellt“ – „Geschossen hat der – aber mit waas! mit Kapselepistolen“. (d) Medienspezifisches Wissen wird ebenfalls selten aktualisiert, z. B.: „Sonntags gibt’s immer nur Filme für kleine Kinder“ – „Wenn der 1. Teil langweilig ist, schaltet man den 2. Teil gar nicht erst ein“ – (Kinder versuchen Zeitraffer-Bewegungen nachzuahmen:) „Geht nicht – die haben den Film ganz schnell laufen lassen“ – Fragen nach Aufnahmetechniken etc.

Diese Arten der Nachbereitung der Rezeption scheinen in Alltagssituationen (d. h. ohne Untersucher) nach Auskunft von Eltern und Kindern in ähnlicher Weise stattzufinden. Eine wichtige Rolle spielen dabei vermutlich die sozialen Umstände (z. B. Anwesenheit anderer Personen). – Modellhaft ist die Darstellung der aktuellen Medienrezeption in der Grafik auf der folgenden Seite wiedergegeben.

3. *Nachbemerkung*

Die Erforschung des kindlichen Umgangs mit Massenmedien stellt sich – wenn orientiert am Handlungsprozeß – gleichzeitig einfacher und komplizierter dar. Sie ist einfacher, weil das (kindliche) Verhalten den roten Faden bietet, und komplizierter, weil eine Fülle von



Prozess der Medienrezeption

Detailaspekten dadurch sichtbar wird. Denn es treten weitere (hier selten angesprochene) Variablen hinzu: Der Rezeptionsprozeß weist geschlechts- und altersspezifische Variationen auf, anwesende Personen wirken ein; vermutlich lassen sich persönlichkeitspezifische Differenzierungen finden. Soziologische und polit-ökonomische Standpunkte werden weitere Abweichungen vom hier dargestellten, modalen Rezeptionsprozeß erbringen. So kann diese Sichtweise des individuell Rezipierenden nur gewisse Aspekte verdeutlichen. Vermutlich würde eine familienorientierte Forschung die Funktion, die die Massenmedien (nicht nur für Kinder) zur Aufrechterhaltung der Familienstruktur haben, verständlich werden lassen. Aus dieser Position könnten die Unsicherheiten der Eltern und Erzieher bezüglich der Wirkung von Massenmedien eher aufgenommen werden. Lösungen wären dann vielmehr in der Kommunikationsstruktur der Familien als im isolierten Umgang mit Medien zu finden.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE „Medien für Kinder“: Kinderseiten in Zeitschriften und Tageszeitungen. In: Zeitschrift für Volkskunde (1979), S. 36–51.
- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG (DJI): Medienpädagogik im Kindergarten. München 1978.
- AUGST, G./FENNER, M. L./KAUL, E.: Kinder vor dem Bildschirm. Gesamthochschule Siegen 1979.
- BARKER, R. G./SHOGGEN, P.: Qualities of Community Life. San Francisco 1973.
- BERGHAUS, M.: Soziales Handeln in Fernsehfilmen (unveröff. Ms.). Prix Jeunesse München 1979.
- BERGLER, R./SIX, U.: Psychologie des Fernsehens. Bern 1979.
- ERNST, T.: Spielregeln – Experimentalpsychologische Untersuchung von fünf Pilotfilmen. (Bundeszentrale für politische Bildung, Nr. 1147.) Bonn 1972.
- ERNST, T.: Fernsehen und Kommunikationsverhalten. In: medien + erziehung 23 (1979), S. 91–97.
- FATKE, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. Adaptationsprozesse in der Schule. München 1977.
- FEILITZEN, C. v.: Children and television in the socialisation process. Some results of Scandinavian research. In: Swedish Broadcasting Corporation (Hrsg.): Publik Och Program Forskning, No. 28. Stockholm 1975.
- FEILITZEN, C. v.: Children and identification in the mass communication process. A summary of Scandinavian research and a theoretical discussion. In: Swedish Broadcasting Corporation (Hrsg.): Publik Och Program Forskning, No. 73. Stockholm 1974.
- FILIPSON, L.: The role of radio and TV in the lives of preschool children. In: Swedish Broadcasting Corporation (Hrsg.): Publik Och Program Forskning, No. 52. Stockholm 1976.
- FLOTTAU, H.: Hörfunk und Fernsehen heute. München ²1978.
- FORSDALE, J. R./FORSDALE, L.: Film literacy. In: Audio-Visual Communication Research 18 (1970), S. 263–276.
- FRANK, B.: Einschalt- und Sehverhalten in der Familie. In: ZDF-Schriftenreihe, Heft 21. Mainz 1978, S. 5–19.
- HAASE, H.: Kind und Medien. Eine Literaturübersicht zur Wirkungsforschung 1975–1979. In: Media Perspektiven (1979), S. 797–811.
- HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: GRAUMANN, C. F./HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. (Funkkolleg Grundlagentexte.) Bd. 1. Frankfurt 1973, S. 155–174.
- HÖLZEL, W.: Affektspiele im Kindergarten unter dem Eindruck von Fernsehsendungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 379–387.
- HORN, I. DE: Kind und Fernsehen. In: Media Perspektiven (1976), S. 357–366.
- HORN, I. DE: Einstellung und Verhalten der Eltern zum Fernsehen der Kinder. In: ZDF-Schriftenreihe, Heft 21. Mainz 1978, S. 30–37.
- HUNZIKER, P.: Fernsehen und interpersonelle Kommunikation in der Familie. In: Publizistik 21 (1976), S. 180–195.

- HUNZIKER, P., et al.: Fernsehen im Alltag der Familie. In: Rundfunk und Fernsehen 23 (1975), S. 284–315.
- HUTH, S.: Emotionale Wirkungen von Film und Fernsehen. In: Fernsehen und Bildung 12 (1978), S. 235–291.
- IJF = Institut für Jugendforschung: Musikverhalten von Kindern und Jugendlichen. (IJF-Notizen, Heft 10.) München 1977.
- JENSEN, K.: Werbezeitschriften für Kinder. In: Publizistik 24 (1979), S. 380–386.
- JENSEN, K./ROGGE, J.-U. (Hrsg.): Der Medienmarkt für Kinder in der Bundesrepublik. Tübingen 1980.
- JFF = Institut Jugend Film Fernsehen: Das Fernsehen als Vorschule. München 1972.
- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1970.
- KAMINSKI, G.: Bewegungshandeln als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. In: Sportwissenschaft (1973), S. 233–250.
- KAMINSKI, G.: Behavior and Environment: Ökologische Fragestellung in der Allgemeinen Psychologie. In: GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Bern 1978, S. 83–97.
- KEILHACKER, M.: Wie Kinder und Jugendliche Film und Fernsehen erleben. In: medien + erziehung 23 (1979), S. 67–79.
- KELLNER, H.: Personale Kontakte durch Fernsehen – Ergebnisse der Medienforschung. In: Kirche und Rundfunk (1978), Nr. 99/100, S. 1–9.
- KLIX, F.: Gedächtnis. In: ASANGER, R./WENNINGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim 1980, S. 154–161.
- KOHLI, M.: Die Bedeutung der Rezeptionssituation für das Verständnis eines Fernsehfilms durch Kinder. In: Zeitschrift für Soziologie 5 (1976), S. 38–51.
- LAMPE, M.: Kindliche Nachahmung und Identifikation bei humorvollen Verhaltensweisen. (Dokumente zum Theater für Kinder und Jugendliche. Nr. 2.) München 1972.
- LÜSCHER, K.: Der Einfluß des Fernsehens auf die Lebenswelt des Kindes. In: Kirche und Rundfunk (1978), Nr. 60, S. 1–3.
- MÜHLICH, E., et al.: Zusammenhang von gebauter Umwelt und sozialem Verhalten im Wohn- und Wohnumweltbereich. In: Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hrsg.): Städtebauliche Forschung. Nr. 03.062. Bonn 1978.
- NEISSER, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.
- Newsletter „Soziale Kognition“. Nr. 1. TU Berlin 1977.
- POSNER, M. I.: Kognitive Psychologie. München 1976.
- RYDIN, I.: Information processes in pre-school children. I: How relevant and irrelevant verbal supplements affect retention of a factual radio program. II: Facts and irrelevant details in a TV-program for children. In: Swedish Broadcasting Corporation (Hrsg.): Publik Och Program Forskning, Nr. 58/59. Stockholm 1973/1976.
- SEILER, TH. B.: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: MANDL, H./HUBER, G. L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Göttingen 1978, S. 111–139.
- SINGER, J./SINGER, D.: The impact of TV on children's emotions: a developmental perspective (unveröff. Ms.). Prix Jeunesse München 1979. (a)
- SINGER, J./SINGER, D.: Come back Mister Rogers, come back. In: Psychology Today 12 (1979), H. 3, S. 56–60. (b)
- STADLER, M., et al.: Psychologie der Wahrnehmung. München 1975.
- STEINBORN, P.: Kommunikationsverhalten und Buch. In: Bertelsmann Briefe Nr. 97/98 (1979), S. 3–23.
- STOLTE, D.: Der Einfluß des Fernsehens auf die Verhaltensweisen der Menschen. In: Publizistik 23 (1978), S. 357–368.
- TANNENBAUM, P. H.: Emotionale Erregung durch kommunikative Reize. In: Fernsehen und Bildung 12 (1978), S. 184–195.
- THYSSSEN, G.: Vorschulkinder und Massenmedien. Bochum 1977.
- VITOUCH, P.: Emotion und Kognition. In: Fernsehen und Bildung 12 (1978), S. 195–213.