

Collins, W. Andrew

Fernsehen. Kognitive Verarbeitungsprozesse

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 4, S. 410-432



Quellenangabe/ Reference:

Collins, W. Andrew: Fernsehen. Kognitive Verarbeitungsprozesse - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 4, S. 410-432 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-54638 - DOI: 10.25656/01:5463

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-54638>

<https://doi.org/10.25656/01:5463>

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

10

Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 4 – 1987

Thema: Schreiben als Forschungsgegenstand

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:

Prof. Dr. Gunther Eigler

Gunther Eigler: Einführung	346
Gisbert Keseling, Arne Wrobel, Cornelia Rau: Globale und lokale Planung beim Schreiben	349
Inge Seiffge-Krenke: Textmerkmale von Tagebüchern und die Veränderung der Schreibstrategie	366
Gunther Eigler, Thomas Jechle, Gabriele Merziger, Alexander Winter: Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren	382
Sylvie Molitor: Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien ..	396

Allgemeiner Teil

W. Andrew Collins: Fernsehen: kognitive Verarbeitungsprozesse	410
Hertha Sturm: Nachwort zu W. Andrew Collins, „Fernsehen: kognitive Verarbeitungsprozesse“	433
Jens Naumann: Aspekte religiöser Autonomie in makro-soziologischer Sicht. Zum Wandel transzendentaler Orientierungen	435

Mitteilungen

449

Buchbesprechungen

450

Die Themen der nächsten Hefte:

- 1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)
- 2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)
- 3/1988 Medien und Anschauung (hrsg. von P. Strittmatter)
- 4/1988 Der Einfluß von Massenmedien auf Lernen (hrsg. von P. Strittmatter)

Allgemeiner Teil

W. Andrew Collins

Fernsehen: kognitive Verarbeitungsprozesse¹

Medieninhalte und Medienpublikum stellen die beiden dominierenden Brennpunkte in der Entwicklung massenmedialer Forschung dar. Die zentralen Themen lauteten, ob, auf welche Weise und inwieweit die Massenmedien Wirkungen auf das Publikum haben (Comstock et al. 1978; Stein & Friedrich 1975). Der Frage, wie das Publikum mit den Medien umgeht, wurde nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In den letzten Jahren traten jedoch zwei Ebenen der Publikumsaktivität als Forschungsgebiete in Erscheinung. Auf der einen Ebene der „Nutzen- und Gratifikationsansatz“ (z. B. Blumler & Katz 1974), der die Orientierungen hervorhebt, durch die Sehpräferenzen und Nutzungsmuster gelenkt werden. Die andere Ebene – das Thema des vorliegenden Berichtes – betrifft die Aktivitäten des Rezipienten, die für die Wahrnehmung, Erinnerung und Beurteilung bestimmter Programminhalte von Bedeutung sind. Ein zentrales Thema dieser Forschung bezieht sich auf die Möglichkeit, daß Rezipienten verschiedenen Alters, verschiedener Fähigkeiten und von verschiedenem sozialem Hintergrund deshalb differenziert auf Programminhalte des Fernsehens reagieren, weil sie den Medieninhalt unterschiedlich verarbeiten.

Diese Sichtweise, in der sowohl das Publikum als auch der Prozeß des Fernsehens berücksichtigt wird, wurde durch bestimmte verwandte Richtungen innerhalb der Verhaltenswissenschaft inspiriert. Unter dem Einfluß experimenteller Psychologen war ein Konzept entstanden, nach dem Individuen bei mentalen Prozessen eher aktive und konstruktive als passive und assoziative Funktionen zugeschrieben werden (z. B. Bransford & Franks 1972). Dieser Gedanke trat in der entwicklungs- und sozialpsychologischen Forschung im vergangenen Jahrzehnt stark hervor.

Die Bedeutung der auf dieser Sichtweise fußenden Ansätze für die Untersuchung von Reaktionen auf das Fernsehen hat dazu geführt, daß viele Forscher ihre Aufmerksamkeit, die ursprünglich auf Programminhalte und auf die Folgen des Fernsehens ausgerichtet war, seit kurzem auf die Analyse kognitiver Verarbeitungsprozesse verlagert haben. Das heißt, sie beschäftigen sich mit den kognitiven Anforderungen, die mit dem Sehen bestimmter Fernsehprogramme verbunden sind und un-

tersuchen, wie Rezipienten verschiedenen Alters und verschiedener kognitiver Fähigkeiten, diesen Anforderungen gerecht werden.

Als ein Resultat dieser relativ neuen Blickrichtung auf den Prozeß und die Effekte des Fernsehens sammelte sich empirisches Material an, das ich in der vorliegenden Übersicht zu charakterisieren versuche. Die neuesten Forschungsarbeiten, über die hier ein Überblick gegeben wird, beziehen sich fast ausschließlich auf Verarbeitungsprozesse von Fernsehhalten durch Kinder verschiedener Altersstufen.

1. Der Fernseh-Reiz

Es erscheint zunächst notwendig, näher auf die Beschaffenheit von Fernseh-Reizen einzugehen, die eine Verarbeitung durch junge als auch ältere Zuschauer verlangen. Fernsehdarstellungen setzen sich aus einer Folge visueller und akustischer Signale zusammen, die in den verschiedenen Programmarten auf jeweils spezielle Weise zusammengesetzt sind.

Im allgemeinen haben Fernsehprogramme zwei gemeinsame Charakteristika, unabhängig davon, ob sie aus kurzen Teilen oder einer einstündigen Handlung bestehen: (1) Sie enthalten sowohl für die Thematik des Programmes *relevante* als auch *irrelevante* Informationen; wobei in den meisten Fällen (2) die für das Programm wichtige Information *explizit* und manchmal *implizit* dargestellt wird. Es können z.B. in dramatischen Programmen zwei Szenen aufeinanderfolgen, die gegensätzliche Sachverhalte aufzeigen, mit der Bedeutung, daß etwas eingetreten ist, was eine Veränderung von der ersten zu der zweiten Szene entweder herbeigeführt oder verhindert hat; derartige Verbindungen sind oftmals wichtig für das Verständnis der Handlung – beispielsweise zum Verständnis der Tatsache, daß Ereignisse, die zu Anfang einer Sendung dargestellt wurden, ein späteres Ereignis herbeigeführt haben. Der Zuschauer muß derartige Verbindungen, da sie in der Sendung nur implizit enthalten sind, selber ableiten. Daher wird in der neueren Forschung davon ausgegangen, daß die individuelle Vorstellung von Programmen im wesentlichen von folgenden Fähigkeiten abhängig ist: (1) sich auf relevante Inhalte zu konzentrieren, die mitten unter unwesentlicher Information dargestellt sind, und diese zu behalten sowie (2) implizite Ereignisse in einem Programm selber abzuleiten.

Zwei Fragen haben diese Forschung entscheidend beeinflußt: (1) Was sind Wesen und Determinanten kindlicher Aufmerksamkeit gegenüber dem Fernsehen? (2) Wieviel und welche Art von Inhalt wird von Kindern beim Sehen für sie typischer Programmangebote behalten? Seit kurzem hat sich das Forschungsinteresse den speziellen kognitiven Verarbeitungsanforderungen zugewandt, die von bestimmten Angebotsweisen verlangt und die zur Gestaltung einer Sendung eingesetzt werden. Das heißt, man unterscheidet zwischen der medialen Gestaltung und den Ergebnissen der kognitiven Verarbeitung.

2. Aufmerksamkeit gegenüber dem Fernsehen

Fernsehen ist sowohl ein beherrschendes Element in der kindlichen Umwelt (nach *Medrich 1979; Parke 1978*) als auch ein Lieferant komplexer Informationen, die in ihrer Attraktivität und Verständlichkeit variieren. Dem Fernsehen wird eine bedeutende Kontrolle über die kindliche Aufmerksamkeit insofern zugeschrieben, als es die Aufmerksamkeit von Kindern durch seine akustischen und visuellen Reize anzieht und die Kinder zu passiven Rezipienten von Programminhalten und Werbung macht. Eine grundsätzliche Frage zu kognitiven Verarbeitungsvorgängen bei jungen Zuschauern bezieht sich in Anlehnung an diese Annahme darauf, wie die Aufmerksamkeit von Kindern gegenüber dem Fernsehbildschirm gesteuert wird.² Das Ausmaß, in dem die Aufmerksamkeit junger Zuschauer durch die Art der Fernsehdarbietung viel mehr als durch ihre eigene aktive Verarbeitung des Programminhaltes kontrolliert wird, bildet dabei eine zentrale Fragestellung.

Kinder tendieren dazu, sich auf eine Gegebenheit oder Aktivität, wie z.B. den Bildschirm, zu konzentrieren, sobald sie erst einmal den Blick darauf gerichtet haben. *Anderson*, der mit seinen Mitarbeitern dieses Phänomen in Untersuchungen zum Sehverhalten junger Kinder entdeckte, nannte dieses Prinzip „attentional inertia“ (aufmerksames Beharrungsvermögen). Beim Beharrungsvermögen handelt es sich konzeptionell gesehen um das Gegenteil zur Gewöhnung, wobei sich der Begriff des Beharrungsvermögens auf dasjenige Muster kindlichen Aufmerksamkeitsverhaltens bezieht, nach dem sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß Kinder ihren Blick auf den Bildschirm fortsetzen, je länger sie sich diesem zugewandt haben. Beharrungsvermögen kennzeichnet auch das *Nicht-Fernsehen*: Je länger Kinder ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes als den Bildschirm gerichtet haben, desto unwahrscheinlicher wird es, daß sie sich dem Fernsehen zuwenden. Diese parallelen Muster kindlichen Aufmerksamkeitsverhaltens lassen sich sowohl anhand individueller Beobachtungsdaten als auch anhand durchschnittlicher Gruppenwerte aufzeigen. Diese Verhaltensmuster gelten für Kinder im Alter zwischen eins bis fünf Jahren und sind an verschiedenen Stichproben von Kindern sowie Erwachsenen im College-Alter wiederholt untersucht worden (*Anderson et al. 1978*). Übereinstimmende Forschungsergebnisse werden von *Krull und Husson (1978)* berichtet.

Zusammengefaßt läßt sich sagen, daß Kleinkinder in ihrem Aufmerksamkeitsverhalten Tendenzen zeigen, die bei ihnen charakteristischerweise auch im allgemeinen beim Fernsehen zum Tragen kommen.

3. Faktoren der Aufmerksamkeit

Die alterstypischen Tendenzen anhaltender Aufmerksamkeit setzen jedoch nicht individuelle Unterschiede im Fernsehverhalten oder inhaltliche und gestalterische Charakteristika von Fernsehdarstellungen außer Kraft. Schon bei Vorschulkindern verändert sich die Aufmerksamkeit als Reaktion auf wechselnde Inhalte. In den er-

sten beiden Lebensjahren besitzen Kinder durchaus schon Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, zwischen Ereignissen zu unterscheiden, die auf dem Bildschirm zu sehen sind. Sie können beispielsweise erkennen, daß sich die Richtung im Ablauf einer Handlung – ein auf Video aufgezeichnetes Gespräch zwischen Erwachsenen (z.B. *Golinkoff & Kerr* 1975) – verändert hat. Dabei offenbaren sich gleichzeitig auch Dimensionen individueller und entwicklungsbedingter Verschiedenheiten.

3.1 Zuschauer-Charakteristika

Ein Großteil der Untersuchungen zur Aufmerksamkeit wurde an Kindern im Alter von fünf Jahren oder jünger durchgeführt, wobei es nicht überrascht, daß innerhalb dieser begrenzten Altersspanne bemerkenswerte Veränderungen in typischen Mustern des Aufmerksamkeitsverhaltens stattfinden. Sechs Monate alte Kleinkinder wenden sich einem laufenden Fernsehgerät nur sporadisch zu (*Hollenbeck & Slaby* 1979). Im Alter von 1 bis 5 Jahren steigt jedoch die Zeit bedeutend an, die damit verbracht wird, auf den Bildschirm eines laufenden Fernsehgerätes zu schauen. Bei 1 bis 4 Jahre alten Kindern, die in der Forschungsstätte von *Anderson* die *Sesame-Street* sahen, stieg der Zeitanteil, in dem sich die Kinder dem Bildschirm zuwandten, in der Entwicklung von 12 Prozent auf 55 Prozent an, wobei der größte Anstieg (von 25 Prozent auf 45 Prozent) zwischen den Altersstufen von zwei und drei Jahren lag. Nach diesem starken Anstieg nimmt die Zeit visueller Aufmerksamkeit gegenüber dem Bildschirm bis zum Alter von 5 Jahren graduell zu (*Levin* 1976). Lineare Alterstendenzen werden auch bei Vorschulkindern und Kindern in den ersten Schuljahren in bezug auf ihre Aufmerksamkeit gegenüber Werbespots berichtet (*Wartella & Ettema* 1974).

3.2 Inhalts-Merkmale

Merkmale spezifischer Programme haben Einfluß darauf, ob die Aufmerksamkeit von Kindern auf den Bildschirm gelenkt oder verhindert wird. Ebenso unterstützen oder unterbrechen derartige Merkmale die Aufmerksamkeit von Kindern, die bereits fernsehen. Trotz solch äußerst bedeutender genereller Einflußfaktoren, wie Ablenkung und individuelle Muster des Sehverhaltens sowie auch aufmerksames Beharrungsvermögen, reagieren alle Kinder auf den Inhalt und auf gestalterische Charakteristika von Darbietungen. Die detailliertesten Feststellungen zu dieser Thematik stammen von *Anderson* und seinen Mitarbeitern (*Allwitt et al.* 1980; *Levin & Anderson* 1976). Sie beobachteten die visuelle Zuwendung von Kindern zum Bildschirm mit dem Auftreten von visuellen und akustischen Merkmalen in Teilen von Kinderprogrammen (von der *Sesame-Street* und *Mister Roger's Neighbourhood* bis zu *The Flintstones*) sowie das Programmangebot für ein allgemeines Fernsehpublikum, das von Kindern sehr viel gesehen wird (z.B. *Gilligan's Island*). Ihre Ergebnisse besagten, daß die Aufmerksamkeit von Kindern auf den Bildschirm gelenkt und durch Merkmale aufrechterhalten wurde wie weibliche Charaktere,

weibliche und kindliche Stimmen, akustische Veränderungen, eigenartige Stimmen, Aktivität oder Bewegung, Bildschnitte, Geräuscheffekte, Lachen und Applaus. Merkmale dagegen, die dazu führten, daß Kinder ihren Blick vom Bildschirm abwendeten und die weiteres Zuschauen verhinderten, waren unter anderem männliche Stimmen, ausgedehnte Kamerazooms und -schwenks, Tierdarstellungen und stehende Bilder. *Anderson* weist mit einiger Überraschung auf die starken Effekte akustischer Einflußreize für das visuelle Aufmerksamkeitsverhalten hin und stellt dabei die Vermutung an, daß die anziehende oder hemmende Kraft vieler visueller Merkmale tatsächlich oft deshalb wirkt, weil sie mit akustischen Merkmalen assoziativ verbunden wird (*Anderson et al. 1979*).

3.3 *Verständlichkeit und Aufmerksamkeit*

Auf welcher Ebene werden Programm-Merkmale durch Kinder so aufgenommen, daß ihre Aufmerksamkeit in Übereinstimmung mit diesen Merkmalen variiert? Während *Anderson* und seine Mitarbeiter herausfanden, daß die Aufmerksamkeit schwankt je nach spezifischen Standardmerkmalen von Charakteren, Szenarien und Darbietungsformen, konnten *Krull* und seine Mitarbeiter (*Krull & Husson 1978; Krull et al. 1978; Krull et al. 1977*), die ein informationstheoretisches Maß an Sendungsmerkmalen anlegten, keine Beziehung zwischen der generellen Komplexität einer Sendung und der Aufmerksamkeit von Vier- bis Fünfjährigen gegenüber der Sendung *Sesame-Street* feststellen. Selbst kleine Kinder verarbeiten nämlich Programm-Merkmale möglicherweise semantisch, beispielsweise im Sinne der Bedeutung des Inhalts. Spezifische Kategorien von Programm-Merkmalen können jederzeit Erwartungen über die Wichtigkeit dessen, was auf dem Bildschirm vorgeht, bei Kindern hervorrufen; Merkmale, die vom informationstheoretischen Maßstab her, der vielfältige Darbietungsmerkmale gleichzeitig zusammenfaßt, eher als allgemeine und formale Charakteristika eines Programms bewertet werden, verdecken unter Umständen die speziellen Hinweisreize auf wichtige Stellen für kleine Zuschauer.

3.4 *Aufmerksamkeit durch Verständnis – eine Hypothese*

Daß selbst ziemlich kleine Kinder unter visuellen und akustischen Hinweisreizen offensichtlich auf vorhersagbare Assoziationen vertrauen, veranlaßte *Anderson* dazu, die vorherrschenden Konzeptionen in Frage zu stellen, daß das Fernsehen die Macht besäße, die Aufmerksamkeit von Kindern an sich zu fesseln. *Anderson* behauptete im Gegenteil: Kinder sind in Wirklichkeit selektiv aufmerksam auf der Grundlage erkannter Verständlichkeit des Inhaltes. Kinder reagieren auf akustische und peripherisch-visuelle Hinweise, von denen sie im Laufe ihrer Fernseherfahrung gelernt haben, daß diese normalerweise mit wesentlicher und informativer Handlung zu assoziieren sind. Deswegen wenden sich junge Zuschauer dem Bildschirm dann zu, wenn sie auf diese Hinweise stoßen; treten diese Hinweise nicht auf, tendieren Kinder dazu, ihre Aufmerksamkeit vom Bildschirm abzuwenden.

In zwei einfallsreichen Experimenten (Anderson et al. 1981), in denen die Effekte von akustischen Hinweisreizen auf die visuelle Aufmerksamkeit genauer untersucht wurden, wurde die obige Hypothese getestet. Die Autoren fanden dabei heraus, daß konkreter Dialog die visuelle Aufmerksamkeit wirksamer hervorruft als abstrakter Dialog oder überhaupt kein Dialog, was darauf hinweist, daß junge Zuschauer ihre Aufmerksamkeit in Einklang mit der inhaltlichen Relevanz der akustischen Hinweise verlagern. Daraufhin arbeiteten die Forscher mit Bild- und Tonmaterial eines *Sesame Street*-Programms. Teilweise wurde der Inhalt einer einstündigen Aufnahme normal wiedergegeben; teilweise wurde das Bildmaterial planlos durcheinander geworfen, während der Dialog unverändert blieb; teilweise wurde das Tonmaterial rückwärts abgespielt, wobei jedoch die Szenen in ihrer richtigen Reihenfolge beibehalten wurden; und endlich wurde der englische Ton durch griechischen Ton ersetzt. In einer zweiten Version des Programms wurden die Szenen, die in der ersten Version verändert worden waren, normal präsentiert, dafür aber die in der ersten Version normal wiedergegebenen Szenen so verändert zusammengefügt, daß sie entweder visuelle oder akustische Hinweisreize entstellten. Es zeigte sich, daß die Aufmerksamkeit gegenüber dem Bildschirm bei manipuliertem Tonmaterial sehr viel geringer war als bei entstelltem Bildmaterial oder bei Darbietung normaler unveränderter Teile. Die Autoren gelangten zu dem Ergebnis, daß die mangelhafte Verständlichkeit des manipulierten Tonmaterials die Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber den Teilen der Aufnahme verhinderte, die in ihrer normalen Form die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich lenkten. Somit wurden die Kinder von wahrnehmungsmäßig hervorstechenden Hinweisreizen weder angezogen noch in ihrer Aufmerksamkeit gefangen gehalten, wenn der Inhalt unverständlich war: nach Anderson (Anderson et al. 1981) reflektierten die Muster des Aufmerksamkeits-Verhaltens von Kindern vielmehr die Entwicklung zu fortgeschrittenen Strategien einer visuellen Aufmerksamkeit mit der Zuwendung auf möglichst informative Teile von Fernsehprogrammen, die mit der Fernseherfahrung anwachsen.

Bisher wurde nur von wenigen ausführlichen Inhaltsanalysen berichtet, die einen Überblick über die Beziehung zwischen formalen Merkmalen und dem Auftreten von wichtigen sowie informativen Programmereignissen ermöglichen. Intuitiv erscheint jedoch eine solche Hypothese sinnvoll, geht man von den stereotypen Mustern aus, nach denen Charaktere und Absichten in vielen Programmen eingesetzt werden (nach Leifer et al. 1974; Sternglanz & Serbin 1974). Überdies stellten Bryant et al. (1978) anhand einer neueren Inhaltsanalyse zur *Sesame Street* fest, daß die Produzenten elektronische Ausschmückungen anscheinend dazu vorsehen, um grundlegende Mitteilungen hervorzuheben, wenn entscheidender Stoff dargeboten wird. An dieser Stelle erscheinen Andersons Erklärungen und Ergebnisse besonders deutlich. Sie sind insofern bemerkenswert, als sie darauf hinweisen, daß sogar sehr junge Zuschauer, von denen man im allgemeinen annahm, daß sie vom Anreiz hervorstechender wahrnehmbarer Merkmale von Programmen gelenkt würden, ihre Aufmerksamkeit tatsächlich angesichts der Sinnhaftigkeit von Fernsehinhalten und nicht nur aufgrund formaler Kriterien ausrichten.

3.5 Aktivität versus Passivität beim Fernsehen

Die Tatsache, daß schon sehr kleine Kinder auf Hinweise zur besseren Verständlichkeit sowie auf den Mitteilungsgehalt von Fernsehinhalten reagieren, führte dazu, daß *Anderson* (1979) sowie auch andere behaupteten, Fernsehen führe zu einer aktiven Verarbeitung von Inhalten schon in früher Kindheit. Durch Fernsehen verändern Kinder ihre Aufmerksamkeit von einem Mithören/-sehen auf niedrigem Niveau zu einer gerichteten Aufmerksamkeit, die Parallelen aufweist zu spezifischen und generellen Merkmalen dessen, was auf dem Bildschirm gesendet wird. Die kindliche Empfänglichkeit für hervorstechende formale Programmmerkmale resultiert zumindest teilweise von der hohen Wahrscheinlichkeit, daß Verbindungen mit einem Inhalt in Beziehung gesetzt werden, der für den Sinngehalt des Programms von Bedeutung ist. Sowohl *Anderson* als auch *Wright* (*Wright et al.* 1979) stellen die Hypothese auf, daß die Bedeutung dieser formalen Angebotsweisen aus der Fernseherfahrung abgeleitet wird. *Wright* weist daraufhin, daß Erfahrung zur Gewöhnung an herausragende formale Angebotsweisen führt, woraus sich mit dem Heranwachsen ein Rückgang in der Aufmerksamkeit gegenüber solchen Merkmalen um ihrer selbst willen ergibt; als Folge davon stellt sich eine allgemeine altersbezogene Veränderung im Aufmerksamkeitsverhalten ein, die sich darin äußert, daß mit zunehmendem Alter die Aufmerksamkeit weniger durch hervorstechende formale Angebotsweisen gesteuert wird, und daß vielmehr eine Aufmerksamkeit vorherrscht, die dazu dient, mit logischem Verständnis nach bedeutsamen Aspekten in Programmen zu suchen.

Anhaltspunkte in diesem Sinne lassen sich aus dem kindlichen Aufmerksamkeitsverhalten gegenüber dem Fernsehen herleiten und unterstützen demnach die Auffassung, daß Kinder auf verschiedene Partien einer Fernsehdarbietung aktiv ihre Aufmerksamkeit verteilen. Wir wenden uns nun der Frage nach den Fähigkeiten von Kindern zu, Inhalte der für sie typischen Programmangebote zu verstehen, sobald sie ihre Aufmerksamkeit auf den Bildschirm gerichtet haben.

4. Verstehen von Fernsehinhalten

Im vergangenen Jahrzehnt waren eine Reihe von Untersuchungen auf das Verständnis ausgerichtet – die Verschlüsselung, das Behalten und die Erinnerung von Informationen aus verschiedensten Programmangeboten.

Diese Forschungsergebnisse unterstützen im wesentlichen die Annahme, daß mit dem Alter, allgemeiner Erfahrung und der Kenntnis des Mediums Fernsehen beträchtliche Unterschiede im Verständnis von Programmen auftreten. Obwohl viele Fragen noch ungeklärt sind, konnten bisher einige allgemeine Annahmen weitestgehend belegt werden.

4.1 Behaltensleistung

Kinder im Alter von acht Jahren – so stellte man fest – behalten generell nur einen relativ geringen Teil von Handlungen, Ereignissen und Szenerien, die in typischen Programmen dargestellt werden; das Erinnerungsvermögen an Informationen, die insbesondere für Handlungsabläufe oder grundlegende Mitteilungen (z. B. Appelle in der Werbung) von Bedeutung ist, steigt allerdings in der Spanne zwischen Grundschulalter und weiterführendem Schulalter sprunghaft an (Collins 1970; Collins et al. 1978; Flapan 1968; Leifer & Roberts 1972; Newcomb & Collins 1979; Purdie et al. 1980).

Die altersspezifische Entwicklung der Behaltensleistungen konnte bei den beiden Typen von Inhalt, der für Programme kennzeichnend ist, nachgewiesen werden: dem *zentralen* Inhalt, der für den Sinn einer gegebenen Darstellung entscheidend ist, und dem *peripheren* Inhalt. Es konnte in Studien, die sich mit Erinnerungsvermögen an explizit geschilderte Ereignisse in spannenden Unterhaltungsprogrammen für ein allgemeines Publikum beschäftigt haben (Collins 1970; Collins et al. 1978; Newcomb & Collins 1979; Purdie et al. 1980), festgestellt werden, daß junge Schüler (Zweit- und Drittklässler) übereinstimmend nur ungefähr 65 Prozent eines gegebenen Inhalts erinnerten, der von erwachsenen Bewertern als wesentlich für das Verständnis der Handlung beurteilt worden war. Das Erinnerungsvermögen der Kinder in diesen Untersuchungen steigert sich linear mit zunehmendem Alter; dabei erinnern sich Achtklässler im allgemeinen an 90 oder mehr Prozent explizit dargestellter, zentraler Information. Die Behaltensleistungen hinsichtlich zentraler Inhalte aus *Sesame Street*-Kurzfassungen von Kindern im Vorschul- und Kindergartenalter wurden ebenfalls als recht gering festgestellt (Friedlander et al. 1974; Calvert & Watkins 1979; Reich 1977), trotz des vermutlich altersangemessenen Inhalts und der verständnis erleichternden Angebotsweisen, die für dieses Programm charakteristisch sind. Deutliche Altersunterschiede in den Behaltensleistungen konnten auch bei Werbe- (Wackman et al. 1979) und Nachrichtensendungen (Drew & Reeves 1980) festgestellt werden. Für das große Kinderpublikum bedeutet dies also, daß unter Kindern beträchtliche Unterschiede in der Vollständigkeit bestehen, mit der sie den Inhalt für sie typischer Programmangebote behalten.

4.1.1 Faktoren der Behaltensleistung

Die Gründe für die mangelhaften Behaltensleistungen von zentralen Programminhalten bei Vorschul- und Grundschulkindern sind zweifellos komplex. Untersuchungen dazu konnten jedoch einige wichtige Aspekte der Altersunterschiede bei kognitiven Verarbeitungsvorgängen zu Tage fördern. Hinweise gehen erstens in die Richtung, daß die Probleme von kleinen Kindern beim Behalten auf ungenügendes Selektions- und Verschlüsselungsvermögen von relevanten Inhalten zurückzuführen sind. Es ist zum Beispiel so, daß sowohl zentrale als auch periphere Inhalte mit zunehmendem Alter besser behalten werden, wobei die handlungsrelevante Information zu einem größeren Anteil dafür bedeutsam ist, was vom Inhalt behalten

wird (Collins 1970; Collins et al. 1978; Calvert et al. 1979). In einer Untersuchung (Collins 1970) stand das Erinnerungsvermögen an periphere Inhalte tatsächlich in einem kurvilinearen Zusammenhang zum Alter: Die diesbezüglichen Erinnerungsleistungen stiegen bis zur frühen Adoleszenz an und fielen danach ab.

Geringes Erinnerungsvermögen an zentrale Inhalte bei kleinen Kindern kann nicht nur alleine auf die größere Wahrscheinlichkeit des Vergessens relevanten Inhalts oder auf die Interferenz anderer Programmereignisse zurückgeführt werden. Collins und seine Mitarbeiter (Collins & Westley 1981; Purdie et al. 1980) berichten, daß Kinder, befragt über den Programminhalt, den sie erst wenige Minuten vorher gesehen hatten, keine besseren Leistungen zeigten als Kinder, denen die gleichen Fragen erst sehr viel später gestellt wurden; Zweitklässler schnitten in bezug auf alle Fragen zum Programm schlechter ab als Fünft- und Achtkläßler. Friedlander et al. (1974) teilten ähnliche Ergebnisse mit, die sich auf eine Untersuchung über Behaltensleistungen zu *Sesame Street*-Inhalten beziehen. Demnach behalten Vorschulkinder und Kinder in den ersten Schuljahren wahrscheinlich deshalb schlechter wesentliche Programminhalte, weil sie diese nicht richtig auswählen und verschlüsseln. Wahrscheinlich basieren Altersunterschiede in der kognitiven Verarbeitung auf verschiedenen, mehr generellen Determinanten kognitiver Leistungen, wie sie beispielsweise in *Piagets* Theorie zur Entwicklung kognitiver Strukturen und Operationen dargestellt werden (zweifellos spiegeln sich hier auch die Effekte eines größeren Kreises von Erfahrungen als der Fernseherfahrung an sich wider). Beide, das heißt sowohl die Fähigkeiten, die durch Fernseherfahrung erworben werden, als auch die kognitiven Fähigkeiten, die es dem Zuschauer ermöglichen, Logik und Bedeutung von Fernsehdarbietungen zu erfassen, tragen dazu bei, daß ältere Zuschauer vollständigere Vorstellungen von Programmen haben.

4.1.2 Die Bedeutung von Gliederungs-Fähigkeiten bei der Programmverarbeitung

Eine solche Fähigkeit ist das Vermögen von Kindern, die Information, die Inhalt eines Fernsehprogramms ist, einzuteilen. Man kann Fernsehprogramm als Ströme von Ereignissen vielfältiger Art betrachten; während eine gewisse Einteilung durch Veränderungen in der Szenerie oder durch unterschiedliche Kameraeinstellungen erfolgt, besteht dennoch eine elementare Aufgabe darin, den jeweiligen Strom von Programmereignissen in einzelne voneinander unabhängige Einheiten zu gliedern. Hierzu gibt es bisher zwar wenig, aber interessante Forschungsinformationen. So fand beispielsweise *Wartella* (1978) in Anschluß an *Dickmann* (1963) und *Newton* (1973) heraus, daß ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren größere Einheiten abgrenzten, die oftmals alle oder Teile von verschiedenen Szenen umfaßten. Jüngere Kinder hingegen zerlegten die Programminformation auf eine für sie typische Weise in kleinere Einheiten, die oft kürzer als die Dauer einer Szene waren. Entsprechend zu anderen Untersuchungen erinnerten sich jüngere Kinder besser an einzelne Szenen als an die Relationen zwischen diesen. Ausgereifteres Wahrnehmungsvermögen scheint eine gewisse Flexibilität bei der Gliederung von Ereignisströmen zu beinhalten; es fällt auf, daß Erwachsene, wenn es zum Verständnis von

feineren Handlungsdetails notwendig ist, kleinere Einheiten setzen aber sich normalerweise der Notwendigkeit anpassen, Handlungen gröber zu strukturieren (Newtson 1973). Im Sinne weiterer Forschungsarbeit sollte mit Priorität die Entwicklung und Funktion von Gliederungsprozessen beim Fernsehen näher untersucht werden.

4.2 Inferenzen

In welchem Zusammenhang Programme verschlüsselt werden, stellt das zweite Problem zum Verständnis von Fernsehen dar. Ein großer Teil sozial relevanten Programminhaltes wird nur implizit über den Bildschirm vermittelt; das heißt, der Zuschauer muß Bedeutungen und Verbindungen, die nach Bruner (1975) über die gegebene Information hinausgehen, selber ableiten. Typisches Programm, in dem wesentlicher Inhalt über lange Zeitspannen hinweg verteilt, geschildert wird, verlangt eine zeitliche Integration unzusammenhängender Szenen, damit der Handlungsablauf vom Zuschauer verstanden werden kann.

In der umfangreichsten Forschungsreihe über Inferenzprozesse (Collins et al. 1978; Collins et al. 1981; Newcomb & Collins 1979; Purdie et al. 1980) wurde die Bedeutung von Altersunterschieden untersucht in bezug auf Schlußfolgerungen über implizite Programmereignisse und ihre Beziehung zum Erinnerungsvermögen an explizit dargestellten Inhalt. Für diese Untersuchungen wurden zunächst detaillierte Inhaltsanalysen zur Struktur und zu den Wechselbeziehungen von Szenen in Programmen durchgeführt; danach wurde durch Gremien von erwachsenen Beurteilern die Bedeutsamkeit expliziten Inhalts und impliziter Beziehungen festgestellt. Schließlich wurden Instrumente zur Erfassung des Erinnerungsvermögens konstruiert, um sowohl die Folgerungen von kindlichen Versuchspersonen zu überprüfen als auch ihr Wissen über die expliziten Ereignisse, von denen Schlußfolgerungen gezogen werden mußten. Dabei wurden zusätzliche verbale und non-verbale Tests eingesetzt, um die Validität der Instrumente zur Erfassung des Erinnerungsvermögens zu kontrollieren.

Bei Kindern, die anhand der Items zur Erinnerung getestet wurden, zeigte sich mit zunehmendem Alter ein linearer Anstieg der Fähigkeit, spontane Schlußfolgerungen über wesentliche Programminhalte zu ziehen; bei jeder Altersstufe ist jedoch der Anteil richtiger Inferenz-Antworten geringer als der Anteil richtiger Antworten zum expliziten Inhalt (Collins et al. 1978). Dabei wurde die Möglichkeit, daß mangelhafte Inferenzen bei jüngeren Kindern nur ein Artefakt ihres inadäquaten Erinnerungsvermögens an explizite Inhalte darstellen, durch bedingte Wahrscheinlichkeitsanalysen ausgeschaltet. In diesen Analysen wurde die Wahrscheinlichkeit einer Inferenz unter der Voraussetzung geprüft, daß ein Zuschauer entweder alle, einige oder keine der expliziten Ereignisse, auf denen die Inferenzen beruhen, erinnert. Aus diesen Analysen (Collins et al. 1978; Newcomb & Collins 1979; Purdie et al. 1980) geht hervor, daß Kinder im zweiten Schuljahr signifikant weniger dazu in der Lage sind, impliziten Inhalt abzuleiten als Kinder im fünften und achten Schuljahr, auch wenn sie die explizit dargebotenen Informationen kennen, von de-

nen die Schlußfolgerungen abzuleiten sind. Die Leistungen der jüngeren Schulkinder lagen in diesen Studien in der Tat nur auf der Höhe des Zufallsniveaus beziehungsweise etwas darüber.

Offenbar versuchen ältere Kinder, spontan eine Verbindung zwischen einzelnen Szenen herzustellen, indem sie implizite Beziehungen ableiten – hier handelt es sich um einen Übergang zur abstrakteren logischen Verarbeitung entsprechend den qualitativen Stufen nach *Piaget* (1954).

4.2.1 *Methodische Probleme*

Oft ist es recht problematisch, die Validität von Ergebnissen zu bestimmen, die Forscher in Untersuchungen über Kinder und deren kognitive Stadien herausfinden – dies gilt besonders bei kleinen Kindern. Die Schwierigkeit ist vor allem dann groß, wenn die Daten nur über Aussagen der Kinder selbst gewonnen werden, die durch geringe Sprachfähigkeiten und andere geringe Fähigkeiten der Kinder – zum Ausdruck dessen, was sie an komplexem Wissen berichten wollen – eingeschränkt sind. Obwohl feinfühligere Analytiker derartige Daten oftmals mit Erfolg verwenden können (z.B. *Flapan* 1968), werden Ergebnisse häufig durch ungeeignete Vorgehensweisen bei der Erstellung von Kodierungskategorien und der Zuordnung kindlicher Antworten zu diesen in Frage gestellt. In einer der wenigen direkten Vergleichsuntersuchungen zwischen verbalen Darstellungen und anderen Erhebungsmethoden verglichen *Wackman et al.* (1979) Erhebungsinstrumente mit einerseits Wiedererinnerungs- und andererseits Wiedererkennungssitem zur Erfassung kindlichen Wissens und Werbespots. Ihre Ergebnisse weisen daraufhin, daß die Erfassung von Wiedererinnerung das Behaltensniveau, das sich bei den Wiedererkennungserhebungen herausstellte, beträchtlich unterschätzten. Die meisten neueren Studien zum Verständnis von Fernsehdarstellungen beruhen auf Erhebungsinstrumenten, die von produktiven kindlichen Sprachfähigkeiten weniger abhängig sind, beziehungsweise sie schließen sowohl offene Interviewtechniken als auch die Wiedererkennung betreffender Erfassungsmethoden mit ein. In den meisten Fällen werden die verbalen Erfassungsmethoden sorgfältig vorgetestet, um Konfundierungen vom Programmverständnis mit verbalen Schwierigkeiten der Kinder bei der Beantwortung von Verständnisfragen zu vermeiden (z.B. *Calvert et al.* 1979; *Collins* 1978; *Friedlander et al.* 1974). Zusätzlich werden die vorgetesteten Erfassungsmethoden noch durch weitere verbale und nonverbale Tests ergänzt, um die Verständnisindikatoren intern zu überprüfen. Sicherlich liegt eine mögliche Gefahr der meisten in diesen Untersuchungen verwendeten Wiedererkennungsmethoden in der Überschätzung des tatsächlichen Programminhaltsverständnisses der Kinder.

4.2.2 *Versuche zur Steigerung des Verständnisvermögens*

Die Analyse des kindlichen Verständnisses von komplexen Fernsehdarbietungen diente als Grundlage verschiedener Versuche zur Steigerung dieses Vermögens. Dazu wurden zwei generelle Strategien eingesetzt: (1) gewisse Instruktionen vor

der Fernsehdarbietung boten eine Grundlage zum Verständnis von bestimmten Programminformationen und (2) die Mitteilung bestimmter Zusatzinformationen durch einen erwachsenen Mit-Zuschauer während des Fernsehens (*Huston-Stein, Friedrich & Stein 1975; Watkins et al. 1980*). In einer dieser Studien fanden *Friedrich und Stein (1975)*, daß sich die Behaltensleistungen von Kindergartenkindern bei bildlich dargebotener Information verbesserten, wenn nonverbale Reize von Erwachsenen verbal benannt wurden.

Bemerkungen erwachsener Mit-Zuschauer über das Wesen von Programmereignissen und deren Beziehung zu anderen Teilen der Handlung führten zu einem besseren Verständnis explizit dargebotenen Inhalts sowohl bei Kindergartenkindern als auch bei Dritt- und Viertklässlern (*Watkins et al. 1981*).

4.3 Kindliche Vorstellungen von Inhalten

Bisher wurde besonders behandelt, woran Kinder beim Verständnis von typischen Programmen scheitern. Ein anderer, genauso wichtiger Gesichtspunkt zum Thema bezieht sich auf das, was Kinder eigentlich von den Programmen verstehen, die sie typischerweise sehen.

Bei den meisten Versuchen, die darauf ausgerichtet waren, Merkmale kindlicher Vorstellungen von dargestellten Inhalten zu charakterisieren, wurden diejenigen Informationsmerkmale besonders betont, die von Kindern sehr häufig behalten wurden oder die in bezug auf das vorausgehende eigene Wissen von Kindern bedeutsam sind. So stellten beispielsweise *Holaday und Stoddard (1933)* in einer frühen Studie über Behaltensleistungen bei filmischen Darbietungen fest, daß Szenen mit besonders auffälligen akustischen Hinweisreizen und Handlungsmerkmalen eher behalten wurden. Ein Ergebnis, das mit neueren Befunden übereinstimmt (*Calvert et al. 1979*), wonach kleine Kinder wesentlichen Handlungsinhalt, der mit hervorstechenden formalen Angebotsweisen verbunden ist, besser erinnern als handlungsrelevanten Inhalt, der auf weniger bedeutungsvolle Weise dargestellt wird.

Holaday und Stoddard berichteten auch, daß Darstellungen familiärer Szenen oder Ereignisse von Zuschauern im Schulalter besonders gut erinnert wurden. Neuere Untersuchungen zum kindlichen Verständnis von Programmen sind stärker auf Behaltensleistungen in bezug auf den generellen Wissensstand von Kindern über Personen und Ereignisse zentriert. *Collins* wies beispielsweise vor kurzem daraufhin, daß Altersunterschiede beim Verständnis von Sendungen teilweise auf die Art, in der Kinder ihr alltägliches Wissen zum Verständnis von Darstellungen einsetzen, zurückführbar sind. *Collins und Wellman (1980)* analysierten Interviewprotokolle, in denen Kinder eine gesehene Fernsehsendung beschrieben. Dabei fanden die Autoren heraus, daß sowohl ältere als auch jüngere Kinder Ereignisse anführten, die zum alltäglichen Wissen der meisten Zuschauer gehörten; aber nur die älteren Kinder berücksichtigen auch Aspekte der gesehenen Darstellung, die speziell für diese Sendung bedeutsam waren. Bei Erhebungen zum Erinnerungsvermögen wurde darüber hinaus festgestellt, daß kleine Kinder eher als ältere dazu tendier-

ten, falsche Antworten zu geben, die man als stereotype Ergebnisse von Ereignisfolgen bezeichnen kann, im Vergleich zu Fehlern, die auf falschen Verknüpfungen tatsächlich dargestellter Elemente eines Programms beruhen (Newcomb & Collins 1979). Demnach erkennen sowohl jüngere als auch ältere Zuschauer wahrscheinliche Sequenzen in Programmen problemlos, die zu ihrem alltäglichen Erfahrungsbereich gehören. Ältere Zuschauer beobachten jedoch außerdem Ereignisse – und bemerken möglicherweise deren potentielle Bedeutung – die von allgemein üblichen Erwartungen abweichen, während jüngere Zuschauer solche Abweichungen anscheinend nicht bemerken beziehungsweise deren spezielle Bedeutung innerhalb der gegebenen Darstellung nicht begreifen.

Individuellen und entwicklungsabhängigen Unterschieden von Kindern im Verständnis vom Programminhalten liegen offensichtlich vorausgehende soziale Kenntnisse zugrunde. Individuelle Unterschiede können innerhalb der jüngeren Altersgruppen, bei denen das Verständnis explizit dargestellter Programminhalte oftmals gering ist, besonders ausgeprägt sein. Newcomb und Collins (1979) berichteten unlängst von einer Untersuchung, nach der das Verständnis von expliziten und impliziten Ereignissen innerhalb der Gruppe der Zweitklässler abhängig davon war, ob sie – angesichts ihrer eigenen Erfahrungshintergründe – eine Verbindung zu den fernsehvermittelten Charakteren und Szenen herstellen konnten. Sowohl weiße als auch schwarze Kinder aus der Unterschicht konnten das Programm über die Unterschichtfamilie besser verstehen als die Gruppe der Zweitklässler aus der Mittelschicht. Hingegen verstanden Mittelschichtkinder beider Hautfarben die Sendung über die Mittelschichtfamilie besser als die Unterschichtkinder. Offensichtlich unterschieden sich die allgemeinen Kenntnisse der Kinder innerhalb der beiden Gruppen. Dieser Sachverhalt führte dazu, daß die Zweitklässler die Programme unterschiedlich gut verstanden. In den beiden älteren Altersgruppen konnten jedoch die Zuschauer aller Versuchsgruppen beide Sendungen gleich gut verstehen. Auch wenn wir zur Zeit über die Art und Weise, in der junge Zuschauer häufig im Verständnis von typischen Programmangeboten versagen, das meiste wissen, erscheint es für die zukünftige Forschung von großer Bedeutung herauszufinden, was Kinder beim Fernsehen behalten und wie sie durch ihre typische Wahrnehmung die Effekte beeinflussen, die man dem Fernsehen üblicherweise zuschreibt.

5. Drei Faktoren bei der Verarbeitung von Fernsehinhalten

Obwohl sich im Rahmen der Forschungen zur kognitiven Verarbeitung von Fernsehinhalten die deutlichsten Wirkungen auf die altersbezogenen Fähigkeiten der Zuschauer beziehen, kann es vorkommen, daß man durch eine Zentrierung auf das Problem des Entwicklungsalters speziell die Fragen verdeckt, welchen Anforderungen Zuschauer aller Altersgruppen gerecht werden müssen, um Fernsehdarstellungen verstehen zu können – ein Problem, das notwendigerweise zweierlei einbe-

zieht: nämlich das Wesen des Mediums sowie die Kenntnisse und Fähigkeiten des Zuschauers.

Im folgenden Teil werden drei Bedingungen diskutiert, die für ein Verständnis von typischen Fernsehprogrammen von Bedeutung sind, und die in neueren Forschungen in Erscheinung traten: (1) Kenntnisse über übliche Darstellungsformen (z.B. Erzählungen, Werbeappelle etc.); (2) allgemeine Kenntnisse und Erwartungen über Situations- und Ereignisfolgen (z.B. darüber, wie Ereignisse und Interaktionen sich normalerweise entwickeln), auf die im allgemeinen unter dem Begriff „world knowledge“ Bezug genommen wird; und (3) Kenntnisse über Form und generelle Merkmale des Mediums Fernsehen. Diese drei Kenntnisbereiche beziehen sich auf die meisten typischen Fernsehhalte, obwohl sich die spezifischen Angaben überwiegend auf populäre Unterhaltungsprogramme beziehen, die hinsichtlich der sozialen Einflüsse des Fernsehens von Interesse sind.

5.1 Kenntnisse über Darstellungsformen

Zum Verständnis der meisten Fernsehhalte brauchen Zuschauer ein funktionierendes Konzept über bestimmte grundlegende Formen, in denen Informationen üblicherweise dargeboten werden. Dies wird normalerweise als selbstverständlich vorausgesetzt, aber jüngere Untersuchungen im Bereich der kognitiven Psychologie und der Fernsehforschung weisen daraufhin, daß Kenntnisse über eine grundlegende Darstellungsform, nämlich die Erzählform, zumindest zum Teil eine Funktion des Alters und der Erfahrung sind. Z.B. schien das geringe Wiedererinnungsvermögen von Vorschulkindern und Kindern in den ersten Schulklassen an Details von Erzählungen – in jüngsten Untersuchungen über Prosa-Erzählungen (z.B. *Mandler & Johnson 1977; Poulsen et al. 1979; Stein & Glenn 1979*) – mit inadäquaten generellen Strukturkenntnissen darüber verbunden zu sein, wie Details von Erzählungen zusammenhängen könnten. *Stein* und *Glenn* berichteten von auffallenden Unterschieden im Erinnerungsvermögen an einfache Erzählungen zwischen Erst- und Drittklässlern; Schüler der dritten Klasse gaben bei der Nacherzählung von Details signifikant mehr genauere Einzelheiten an als Schüler der ersten Klasse, insbesondere wenn solche Informationen fehlten, die grundlegenden Kategorien von Erzählungsstrukturen entsprachen, die von älteren Kindern besser beherrscht wurden.

Forschungsarbeiten von *Collins* (*Collins et al. 1978; Newcomb & Collins 1979; Purdie et al. 1980*) bestätigen im allgemeinen, daß das Filmverständnis von Kindern mit dem Alter zunehmend durch die Struktur der jeweiligen Erzählung beeinflusst wird, obschon einzelne Verarbeitungsschritte beeinflusst werden durch eine Vermengung von strukturellen inhaltlichen Merkmalen mit der Komplexität des Inhalts und durch die formalen Angebotsweisen. Andere übliche Darstellungsformen wie beispielsweise Nachrichtenhandlungen und Werbespots wurden im vorliegenden Zusammenhang nicht untersucht. Die Bedeutung der Formen von Werbespots wurde allerdings durch *Wackman et al. (1979)* hervorgehoben, die feststellten, daß Kinder, die auf die Typen der Information hin trainiert wurden, die nor-

malerweise in Werbesendungen vorkommen, bessere Behaltensleistungen bei derartigen Informationsdetails zeigten. Demnach erstreckt sich die Wirkung von Kenntnissen über Darstellungsformen in der Werbung offensichtlich auf die kognitive Verarbeitung dieses inhaltlich eindeutigen Genres. Neuere theoretische Modelle und empirische Studien (*Baggett 1979; Berndt & Berndt 1975; Grueneich 1978; Omanson 1979*) erläutern Methoden, die es ermöglichen, die Struktur von Darstellungen in Untersuchungen zu berücksichtigen, die sich mit den Reaktionen von Kindern wie Erwachsenen auf mediale Darbietungen beschäftigen.

5.2 „World Knowledge“

Beim Verständnis von Fernsehprogrammen – dabei handelt es sich um eine breite Palette von üblicherweise verschiedenen bis zu seltenen Programmarten – kommt Wissen zum Tragen, das auf generellen Erfahrungen mit wahrgenommenen, kognitiven, linguistischen und sozialen Phänomenen beruht. Man beobachtete beispielsweise, daß Unterschiede zwischen Kindern bestehen – sowohl in Hinblick auf ihre Altersstufe wie solche individueller Natur – in ihrer Fähigkeit, sprachliche Konstruktionen zu verstehen, die sich charakteristischerweise ebenfalls über verschiedene typische Fernsehinhalte hinweg unterscheiden (*Reich 1977*). Ähnlich unterscheiden sich Zuschauer auch in ihren Vermutungen und Grundvoraussetzungen in bezug auf ein Verständnis von psychischem Geschehen (z.B. psychologischer Kausalitäten nach *Berndt & Berndt 1975*) sowie von sozialen Ereignissen und Handlungen, die für ein Verständnis von näheren Umständen und Ereignissen in typischen Fernsehprogrammen oft sehr wichtig sind.

Bisher ist jedoch noch nicht klar, wie soziales Wissen dargestellt wird und wie es in die Verständnisprozesse bei Fernsehdarbietungen eingeht. Die umfangreichsten Beweise in diesem Zusammenhang entstammen Theorie und Forschung zu erzählender Prosa (*Bower 1979; Bower et al. 1979; Mandler & Johnson 1977; Warren et al. 1979; Schank & Abelson 1977; Stein & Glenn 1979*). Die ausführlichste Darlegung über die Bedeutung des Vorwissens für das Verständnis von Erzählungen findet sich im sogenannten Skript-Ansatz (*Schank & Abelson 1977*): Vorwissen in der Form von Stereotypen über Ereignisabfolgen ermöglicht es, Schlüsse über Lücken in den Verbindungen zwischen den Handlungen oder Zuständen der Charaktere einer Erzählung zu ziehen.

Wie andere Ansichten über die Rolle von Schemata im Verarbeitungsprozeß von sozialer Information geht der Skript-Ansatz von Strukturen aus, in denen Informationen hierarchisch geordnet vorgestellt werden in der Weise, daß die höchsten abstrakten Ebenen gespeist werden durch eine große Zahl spezifischer Erfahrungen wie durch Bruchstücke von Informationen, die beide von niedrigeren Ebenen stammen. Solche Strukturen haben sowohl Einfluß auf den Verschlüsselungs- (*Bower 1977; Markus 1977; Rogers et al. 1977*) als auch auf den Erinnerungsprozeß (*Cantor & Mischel 1977; Hastie im Druck; Zadny & Gerard 1974*) hinsichtlich der Information über Personen und Ereignisse, die neu auftauchen. *Neissers (1976)* allgemeine Formulierung charakterisiert die derzeitig vorherrschenden Ansichten

über den Einfluß, den Strukturen auf die Verarbeitung von sozialer Information aus dem Fernsehen haben:

„Ein Schema ist wie ein Format in der Computerprogrammiersprache. Formate geben genau an, welcher Art die Information sein muß, die zusammenhängend interpretiert werden kann ... Information kann nur dann aufgenommen werden, wenn das Entwicklungspotential des Formats zur Annahme bereit ist. Information, die nicht in so ein Format paßt, bleibt ungenutzt. Wahrnehmung ist inhärent selektiv.“

Der Beurteilung von Schemata, die möglicherweise beim Verständnis von Fernsehprogrammen relevant werden, wurde in der bisherigen Forschung wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In einer großen Anzahl sozialpsychologischer Forschungsarbeiten sind experimentelle Vorgehensweisen zur Aktivierung bestimmter allgemein vorhandener Schemata eingeführt worden, die daraufhin untersucht wurden, ob durch einen sozialen Reiz das Erinnerungsvermögen beeinflusst wurde (z.B. *Cantor & Mischel* 1977; *Taylor & Crocker* – im Druck –). Vor kurzem haben *Bower* und seine Mitarbeiter (*Bower et al.* 1979) sowie auch *Nelson* (1978) – er beschäftigte sich mit Kindern – versucht, Skript-Kenntnisse in Aufgabenmaterialien aus Experimenten über Erinnerungs- und Sprachvermögen genauer zu bezeichnen. Im Sinne zukünftiger Forschung wäre es eine zentrale Aufgabe, sowohl die Beschaffenheit und die Vorstellung von sozialem Wissen genauer zu untersuchen als auch seine Funktion zu überprüfen bei der Verarbeitung von neu auftretenden sozialen Reizen, wie sie über das Fernsehen vermittelt werden.

5.3 Kenntnisse über konventionelle Darstellungsformen der Medien und formale Angebotsweisen

Eine dritte Art von Kenntnissen, die Einfluß auf die Verarbeitung von audiovisuell dargestellten Erzählungen haben, stellt die Vertrautheit mit bestimmten Darbietungsformen dar. *Baggett* (1979) fand heraus, daß eine audio-visuell dargebotene Erzählung eine zu identifizierende Struktur sowie sinnhafte Bruchstellen aufwies, die semantisch den entscheidenden Bruchstellen einer Prosa-Version der gleichen Erzählung entsprach; dennoch unterschied sich die Art, in der die Information übermittelt wurde, bei den beiden Medien erheblich. Formale Angebotsweisen von Fernsehdarstellungen, wie zum Beispiel Kameraeinstellungen und der Einsatz von Hintergrundmusik sowie visuelle Techniken etwa zur Zeitraffung oder zur Kennzeichnung von Unterbrechungen in einer bestimmten Handlung, vermitteln dem Zuschauer, der aufgrund seiner Erfahrungen die Bedeutung derartiger Merkmale erfassen kann, sehr viel Information. *Gardner* (1980) berichtet über bisherige experimentelle Ergebnisse, nach denen im Vergleich zu einer Bilderbuchgeschichte die fernsehvermittelte Version der gleichen Geschichte beim Publikum Schlußfolgerungen im Sinne der Erzählung verlangte. Die Kinder, die die Buchversion der Geschichte kannten, behielten nicht nur mehr von der Erzählung im Gedächtnis als die Kinder, die die Fernsehversion gesehen hatten: sie setzten auch eigene Erfahrungen und Kenntnisse ein und gingen auf diese Weise über die geschilderten Details hinaus, während die Fernsehzuschauer sich mehr auf die Details

stützten, die im Programm angeboten wurden. Es scheint demnach so zu sein, daß das Vertrauen auf die konventionellen Darstellungsformen bestimmte Arten von Denkakтивitäten beim Fernsehen auszuschalten vermag – eine Hypothese, die von *Salomon* (z.B. 1979) ausführlich diskutiert wird. Obwohl bisher wenig bekannt ist über die Interaktion von sozialem Wissen und Kenntnissen über konventionelle Darstellungsweisen des Fernsehens mit seinen Darbietungen sozialen Charakters, handelt es sich dabei doch um eine wesentliche Dimension fernsehvermittelter Information zur Analyse des kindlichen Programmverständnisses.

Formale Angebotsweisen verwirren oftmals strukturelle Analysen von Programminhalten (z.B. Grammatiken von Erzählungen), die vorgenommen werden, um Unterschiede im kindlichen Verständnis von Programmen zu erklären. In Untersuchungen von Erzählungen in Prosa läßt es sich relativ einfach kontrollieren, mit welcher Eindeutigkeit Elemente einer Erzählung dargelegt werden; aber eine derartige Kontrolle ist bei audio-visuellen Erzählungen weniger machbar wegen gewissen dramaturgischen und filmischen Techniken, die manchmal zu doppelsinniger Darstellung wichtiger Hinweise führen. Beispielsweise fand der japanische Psychologe *Tada* (1969) heraus, daß Kinder aller Altersstufen Probleme dabei hatten, eine Darstellung zu verstehen, in der Symbolik und filmische Tricks zur Raffung von Zeit und Inhalt einer Erzählung eingesetzt worden waren. Die Deutlichkeit, mit der Information audio-visuell präsentiert wird, hängt auch von formalen Angebotsweisen wie Tempo, Aktivitätsniveau, Musik usw. ab (*Huston-Stein* 1977; *Krull et al.* 1977; *Watt & Krull* 1974). Diese Merkmale können in audio-visuellen Darstellungen oft nicht kontrolliert werden. Dies wird deutlich, wenn man versucht, zweierlei Arten von Verständnis zu vergleichen: einmal das Verständnis für die Darstellung einer aggressiven Konfliktlösung, zum anderen das für die Lösung des gleichen Konflikts durch Verhandlung (z.B. *Collins & Getz* 1976). Die aggressive Darstellung würde sich sicherlich durch formale Angebotsweisen wie Aktivitätsniveau und Tempo stark von dem Verhandlungsmodell unterscheiden, und wahrscheinlich kann sie auch nicht so realistisch inszeniert werden, daß sie mit der Verhandlungslösung vergleichbar wird. Prosa-Beschreibungen beider Vorgänge dagegen könnten auf einer formalen Ebene einander viel näher gestaltet werden, aber ein Vergleich zwischen dem kindlichen Verständnis der beiden verschiedenen Typen von fernsehvermitteltem Inhalt würde konfundiert durch den Unterschied in den formalen Angebotsweisen. Demnach ist es mit den gegebenen Reizen, die für den Forscher von Interesse sind, oft schwierig, die Wirkung von wichtigen strukturellen Elementen und funktionalen Kategorien eines Inhalts auf die Verständnisleistungen von Kindern zu überprüfen.

6. Hinweise auf Fernschwirkungen

Das Erscheinen der zuvor genannten drei Faktoren unterstreicht wiederum die aktiven Züge des Fernsehprozesses. Typische Programme sind aus einer Reihe einzelner Szenen zusammengesetzt, deren wechselseitige Beziehungen einen Zusam-

menhang implizieren, der vom Zuschauer abgeleitet werden muß. Nichtsdestoweniger unterscheiden sich die Vorstellungen von Programmen innerhalb eines umfangreichen Kinderpublikums beträchtlich – eines Publikums, das in vielen Untersuchungen über die Wirkungen von Fernsehen wie ein einheitlicher Block behandelt wurde. Obwohl selbst kleine Kinder aktiver und anspruchsvoller fernsehen als man im allgemeinen annimmt, entwickeln sich die strategischen Fähigkeiten für ein reiferes Sehen komplexer Programme merklich erst über die Jahre der Grundschule und der frühen Adoleszenz.

6.1 Hinweise zur Beurteilung von medienvermittelten Charakteren

Untersuchungen, die sich mit dem Unterscheidungsvermögen von Kindern hinsichtlich dargestellter Charaktere und der relativen Vorlieben von Kindern für diese Personen in Filmen beschäftigen (z.B. Reeves 1978; Reeves & Greenberg 1977; Reeves & Miller 1978), weisen daraufhin, daß Zuschauer mit geringen Unterschieden über Altersstufen hinweg bei ihren diesbezüglichen Reaktionen sich nur auf wenige einfache Kriteriumsdimensionen stützen. Ein Verständnis der handelnden Charaktere im Kontext des Plots setzt jedoch komplexe Verarbeitungsprozesse voraus, insbesondere dann, wenn die dargestellten Charaktere ungewohnt sind und wenn abstrakte und indirekte Elemente mit impliziten Beziehungen untereinander in die Darstellung eingehen. Unterschiede in der Verarbeitung von Programmen bei jungen Zuschauern haben eine potentielle Bedeutung für die soziale Wirkungskraft des Mediums. Collins und Mitarbeiter wiesen beispielsweise daraufhin, daß jüngere Fernsehzuschauer häufig den Kontext bei gewaltsamen physischen Aggressionsdarstellungen nicht erfassen, obwohl gerade der Kontext, in dem Aggressionen stattfinden, die wichtigste Grundlage für den reiferen Zuschauer darstellt, um sowohl die Handlung als auch die agierende Person zu beurteilen (Collins et al. 1974; Jones et al. 1971; Purdie et al. 1980). Wenn jedoch Zuschauer im frühen Schulalter die Beziehung zwischen einer aggressiven Darstellung und den damit verbundenen antisozialen Motiven und Konsequenzen verstehen, dann ist auch ihre Beurteilung des Aggressors viel negativer als wenn sie die Kontexthinweise nicht erfassen (Purdie et al. 1980). Schlußfolgerungen über einen Charakter in Verbindung mit den Handlungen dieser Person haben somit Einfluß auf Beurteilungen, die zumindest potentiell mit einer Übernahme von beobachteten Verhaltensweisen in Zusammenhang stehen könnten.

Neben den offensichtlich entwicklungsbedingten Schwierigkeiten, implizite Zusammenhänge zu erkennen, gibt es auch ausreichende Anhaltspunkte dafür, daß die Wirkung von Motiven und Konsequenzen auf jüngere Kinder ebenfalls sehr stark von der Art und Weise abhängt, wie entsprechende Hinweise im einzelnen dargeboten werden. Zusammenfassend wurde festgestellt, daß ähnliche formale Angebotsweisen darauf einwirken, bis zu welchem Ausmaß kleine Kinder verschiedene andere Aufgabenarten im Rahmen sozialer Folgerungen erfolgreich bewältigen können (z.B. Kun et al. 1976; Shultz & Butkowsky 1977). Was die Fähigkeit, Fernsehinhalte zu verstehen, anbelangt, so sind die Wirkungen formaler An-

gebotsweisen dafür von Bedeutung, was vom Zuschauer und dabei insbesondere vom kognitiv oder sozial unreifen Zuschauer verlangt wird, wenn dieser versucht, unterschiedliche Darstellungen von sozialen Hinweisen zu verstehen.

6.2 Hinweise über Wirkungen auf das Verhalten

Nur in recht wenigen Untersuchungen versuchte man herauszufinden, welche Bedeutung Unterschiede beim Verständnis von Fernsehdarstellungen möglicherweise für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen haben. Studien in diesem Sinne, in denen sowohl direkte Verständniswerte erhoben als auch direkte Verhaltensmessungen durchgeführt wurden (z.B. *Leifer & Roberts 1972*), erbrachten keine unterscheidenden Befunde. Allerdings konnten in einigen Studien Verhaltensunterschiede festgestellt werden, die, obgleich sie keine direkten Verbindungen zu Messungen von Verständnisleistungen haben, Beziehungen zwischen der Vorstellung von Fernsehinhalten bei Kindern und dem späteren Verhalten dieser Kinder andeuten und insofern weiter untersucht werden sollten. *Collins et al. (1974)* fanden z.B. heraus, daß Kindergartenkinder und Kinder aus der zweiten Schulklasse, denen man einen abenteuerlichen Actionfilm zeigte, Schwierigkeiten hatten, sich an die Beziehungen zwischen den dargebotenen Hinweisen auf Motive und Konsequenzen in Verbindung mit der aggressiven Handlung zu erinnern. Obwohl solche Hinweise offenbar Wirkungen beobachteter Aggression auf das Verhalten abschwächen (*Bandura 1965; Berkowitz & Geen 1967; Berkowitz & Rawlins 1963*), konnten sich die Kinder aus dem Kindergarten und aus der zweiten Schulklasse zwar an die aggressive Szene selbst erinnern, aber sie wußten nur selten um deren Verbindungen zu Motiven und Konsequenzen. *Collins (1973)* hat im weiteren auch von unterschiedlichem Verhalten berichtet, das anscheinend durch kognitive Verarbeitungsunterschiede bedingt ist. In dieser früheren Untersuchung wurden Werbespots zwischen Szenen über negative Motive und negative Konsequenzen von Aggression sowie die aggressive Szene selbst eingefügt. Unter diesen Bedingungen erhöhten sich die Tendenzen bei Kindern aus der dritten Schulklasse – im Vergleich zu Kindern im selben Alter, welche die drei Szenen ohne Unterbrechungen gesehen hatten –, nach der Fernsehsendung aggressiv zu reagieren.

Es ist unmöglich abzuschätzen, in welcher Weise die Unterschiede in der sozialen Wirkung des Fernsehens auf ein unvollständiges oder entstelltes Verständnis der von Kindern gesehenen Inhalte zurückzuführen sind. Gewiß ist das Verständnisvermögen nur ein Faktor in der komplexen Gleichung der Wirkungen des Fernsehens. Es wurden allerdings auffällige Unterschiede des kindlichen Verständnisses von Fernsehinhalten sozialen Charakters während der mittleren Kindheit und Jugend festgestellt. Ebenso gibt es auch empirisches Beweismaterial über entsprechende Wirkungen auf soziales Urteilsverhalten und direktes Verhalten im Labor, das zu denken gibt. Diese beiden empirischen Studien regen dazu an, die Aspekte kognitiver Verarbeitung der Fernsehdarstellung als ein Glied in die Gleichung aufzunehmen, das die zukünftige Forschung zur Wirkung des Fernsehens mitbestimmt.

Anmerkungen

¹ Die Vorbereitung zu dieser Arbeit wurde durch Mittel (Nr. 24 197) des „National Institute of Mental Health“ an *W. Andrew Collins* gefördert. Während einer Gastassistentz des Autors am „Boys Town Center for the Study of Youth Development, Omaha, Neb.“, wurde diese Arbeit fertiggestellt.

² Diese Frage unterscheidet sich vom Problem der selektiven Zu- oder Abwendung, die sich auf die absichtliche Annäherung an oder Abwendung von bestimmten Inhalten bezieht (nach *Sears & Freedman 1967*); in der Aufmerksamkeitsforschung lautet die Frage, ob ein Zuschauer auf den Fernsehbildschirm blickt unter der Voraussetzung, daß das Fernsehgerät läuft.

Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M.*: Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 1977, 84, 888–918.
- Alwitt, L. F., Anderson, D. R., Lorch, E. P. & Levin, S. R.*: Preschool children's visual attention to attributes of television. *Human Communication Research*, 1980, 7, 52–67.
- Anderson, D. R.*: Active and passive processes in children's television viewing. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New York, 1979.
- Anderson, D. R., Lorch, E. P., Field, D. E. & Sanders, J.*: The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television. *Child Development*, 1981, 52, 151–157.
- Baggett, P.*: Structurally equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1979, 18, 333–356.
- Bandura, A.*: Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, 589–595.
- Berkowitz, L. & Geen, R. G.*: The stimulus qualities of the target of aggression: A further study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, 364–368.
- Berkowitz, L. & Rawlings, E.*: Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 405–412.
- Berndt, T. J. & Berndt, E. G.*: Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child Development*, 1975, 46, 904–912.
- Blumler, J. & Katz, E.* (Eds.): *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills: Sage, 1974.
- Bower, G.*: Comprehending and recalling stories. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. Washington, D.C., 1976.
- Bower, G. H., Black, J. B. & Turner, T. J.*: Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 1979, 11, 177–220.
- Bransford, J. D. & Franks, J. J.*: The abstraction of linguistic ideas: A review. *Cognition*, 1972, 1, 211–249.
- Brown, A.*: The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In: *H. W. Reese* (Ed.): *Advances in child development and behavior* Vol. 10. New York: Academic Press, 1975.
- Bruner, J. S.*: Going beyond the information given. In *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1957.
- Bruner, J. S.*: *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley, 1966.
- Bryant, J., Hezel, R. & Zillmann, D.*: Humor in children's educational television. *Communication Education*, 1978, 28, 29–38.
- Calvert, S. L., Watkins, B. A. & Huston-Stein, A.*: Immediate and delayed recall of central and incidental television content as a function of formal features. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, 1979.
- Cantor, N. & Mischel, W.*: Traits as prototypes: Effects on recognition memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 38–48.
- Collins, W. A.*: The effect of temporal separation between motivation, aggression, and consequences: A developmental study. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 215–221.
- Collins, W. A.*: Children's comprehension of television content. In: *E. Wartella* (Ed.): *Development of children's communicative behavior*. Beverly Hills: Sage, 1978.
- Collins, W. A., Berndt, T. J. & Hess, V. L.*: Observational learning of motives and consequences for television aggression: A developmental study. *Child Development*, 1974, 45, 799–802.

- Collins, W. A. & Getz, S.: Children's social responses following modeled reactions to provocation: Prosocial effects of a television drama. *Journal of Personality*, 1976, 44, 488–500.
- Collins, W. A., Karasov, R. & Westby, S.: Effects of pre-viewing instructions on children's retention and inferences following a dramatic television program. Unpublished manuscript, University of Minnesota, 1978.
- Collins, W. A., Sobol, B. L. & Westby, S.: Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*, 1981, 52, 158–163.
- Collins, W. A. & Wellman, H.: Social scripts and developmental changes in representations of televised narratives. Unpublished manuscript, University of Minnesota, 1980.
- Collins, W. A., Wellman, H., Keniston, A. & Westby, S.: Age-related aspects of comprehension of televised social content. *Child Development*, 1978, 49, 389–399.
- Collins, W. A. & Westby, S.: Developmental and individual differences in children's responses to television. Manuscript in preparation, 1981.
- Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M. & Roberts, D.: *Television and human behavior*. New York: Columbia University Press, 1978.
- Dickman, H. R.: The perception of behavioral units. In: R. G. Barker (Ed.): *The stream of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- Drew, D. & Reeves, B.: Learning from a television news story. *Communication Research*, 1980, 7, 121–135.
- Flapan, D.: *Children's understanding of social interaction*. New York: Teachers College Press, 1968.
- Flavell, J. H.: *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.
- Friedlander, B. Z., Wetstone, H. S. & Scott, C.: Suburban preschool children's comprehension of an age-appropriate information television program. *Child Development*, 1974, 45, 561–565.
- Friedrich, L. K. & Stein, A. H.: Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development*, 1975, 46, 27–38.
- Gardner, H.: Are television's effects due to television? *Psychology Today*, January 1980, 63–64.
- Golinkoff, R. & Kerr, J.: Infants' perception of semantically defined action role changes in filmed events. Unpublished manuscript, 1975.
- Grueneich, R.: Methodology for the development study of moral judgment. Unpublished manuscript, University of Minnesota, 1978.
- Hastie, R.: Schematic principles in human memory. In: E. T. Higgins, C. P. Herman & M. P. Zanna (Eds.): *The Ontario symposium on personality and social psychology: Social cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, in press.
- Holaday, P. W. & Stoddard, G. D.: *Getting ideas from the movies*. New York: Macmillan, 1933.
- Hollenbeck, A. R. & Slaby, R. G.: Infant visual and vocal responses to television. *Child Development*, 1979, 50, 41–45.
- Huston-Stein, A.: Television and growing up: The medium gets equal time. Invited address to the Divisions on Developmental Psychology and Educational Psychology at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco, 1977.
- Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S. & Weiner, B. (Eds.): *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.
- Judd, C. M. & Kulik, J.: Schematic effects of social attitudes upon information processing and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 38, 569–575.
- Kelley, H. H.: The process of causal attribution. *American Psychologist*, 1973, 28, 107–128.
- Krull, R. & Husson, W. G.: The effects of form and content on children's attention: The case of TV viewing. Unpublished manuscript, Rensselaer Polytechnic Institute, 1978.
- Krull, R., Husson, W. G. & Paulson, A. S.: Cycles in children's attention to the television screen. In: B. D. Rubin (Ed.): *Communication Yearbook II*. Brunswick, N.J.: Transaction Books, 1978.
- Krull, R., Watt, J. & Lichty, L.: Entropy and structure: Two measures of complexity in television programs. *Communication Research*, 1977, 4, 61–85.
- Krull, R. & Husson, W. G.: Children's attention: The case of TV viewing. In: E. Wartella (Ed.): *Children communicating: Media and development of thought, speech, understanding*. Beverly Hills: Sage, 1978.
- Kun, A., Parsons, J. E. & Ruble, D.: Development of integration processes using ability and effort information to predict outcome. *Developmental Psychology*, 1976, 10, 721–732.
- Leifer, A. D., Gordon, N. & Graves, S.: Children's television: More than mere entertainment. *Harvard Educational Review*, 1974, 44, 213–245.

- Leifer, A. D. & Roberts, D. F.: Children's responses to television violence. In: J. P. Murray, E. A. Rubinstein & G. A. Comstock (Eds.): *Television and social behavior* (Vol. 2). Television and social learning. Washington: U.S. Government Printing Office, 1972.
- Mandler, J. & Johnson, N.: Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 1977, 9, 111–151.
- Markus, H.: Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 63–78.
- Medrich, J. C.: Constant television background to daily life. *Journal of Communication*, 1979, 29 (3), 171–176.
- Neisser, U.: *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman, 1976.
- Nelson, K.: How children represent knowledge of their world in and out of language: A preliminary report. In: R. Siegler (Ed.): *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.
- Newcomb, A. F. & Collins, W. A.: Children's comprehension of family role portrayals in televised dramas: Effects of socioeconomic status, ethnicity, and age. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 417–423.
- Newton, D.: Attribution and the unit of perception of ongoing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 28–38.
- Nisbett, R. & Ross, L.: *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Omanson, R.: The narrative analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, August 1979.
- Parke, R. D.: Children's home environments: Social and cognitive effects. In: I. Altman and J. F. Wohlwill (Eds.): *Children and the environment*. New York: Plenum, 1978.
- Piaget, J.: *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D.: Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1979, 28, 379–403.
- Purdie, S. I., Collins, W. A. & Westby, S.: Effect of plot organization on children's comprehension of evaluative cues about a televised aggressive portrayal. Unpublished manuscript, University of Minnesota, 1980.
- Reeves, B.: Children's understanding of television people. In: E. Wartella (Ed.): *Children communicating: Media and development of thought, speech, understanding*. Beverly Hills: Sage, 1978.
- Reeves, B. & Greenberg, B.: Children's perceptions of television characters. *Human Communication Research*, 1977, 3, 113–127.
- Reeves, B. & Miller, M. A.: multidimensional measure of children's identification with television characters. *Journal of Broadcasting*, 1978, 22, 71–86.
- Reich, I. R.: Cognitive and developmental aspects of viewing television (Doctoral dissertation, City University of New York, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 1977, 38 (University Microfilms No. 77–20, 519).
- Rogers, T. B., Kuiper, R. G. & Kirker, W. S.: Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 677–688.
- Salomon, G.: *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Sears, D. O. and Freedman, J. L.: Selective exposure to information: A critical review. *Public Opinion Quarterly*, 1967, 31, 195–213.
- Sedlak, A.: Understanding an actor's behavior: Developmental differences in plan interpretation. Paper presented as a part of a symposium entitled *Cognitive Processing of Television Content: Perspectives on the Effects of Television on Children* at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, 1977.
- Shantz, C.: The development of social cognition. In: E. M. Hetherington (Ed.): *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Shultz, T. R. & Butkowsky, I.: Young children's use of the scheme for multiple sufficient causes in the attribution of real and hypothetical behavior. *Child Development*, 1977, 48, 464–469.
- Stein, A. H. & Friedrich, L. K.: The effects of television content on young children's behavior. In: A. D. Pick (Ed.): *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 9). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975, 78–105.
- Stein, N. & Glenn, C.: An analysis of story completion in elementary school children. In: R. Freedle (Ed.): *Advances in discourse processes* (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.
- Sternglanz, S. H. & Serbin, L. A.: Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 710–715.

- Tada, T.*: Image-cognition: A developmental approach. In: Studies of broadcasting. Tokyo, Japan: Nippon Hoso Kyokai, 1969, 105–173.
- Taylor, S. & Crocker, J.*: Schematic bases of social information processing. In: *E. T. Higgins, C. P. Herman & M. P. Zanna* (Eds.): The Ontario symposium on personality and social psychology: Social cognition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, im Druck.
- Wackman, D. B., Wartella, E. & Ward, S.*: Children's information processing of television advertising. (Tech. Rep. to the National Science Foundation on Grant No. APR 76-20770), 1979.
- Warren, W., Nicholas, D. & Trabasso, T.*: Event chains and inferences in understanding narratives. In: *R. Freedle* (Ed.): Advances in discourse processes (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.
- Wartella, E.*: Children's perceptual unitizing of a televised behavior sequence. Vortrag für die „Association for Education in Journalism Annual Convention“, Seattle, 1978.
- Wartella, E. & Ettema, J.*: A cognitive developmental study of children's attention to television commercials. *Communication Research*, 1974, 1, 69–88.
- Watkins, B. A., Calvert, S. L., Huston-Stein, A. & Wright, J. C.*: Children's recall of television material: Effects of presentation mode and adult labeling. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 672–674.
- Watt, J. H. & Krull, R.*: An information theory measure for television programming. *Communication Research*, 1974, 1, 44–68.
- Werner, H.*: The concept of development from a comparative and organismic point of view. In: *D. Harries* (Ed.): The concept of development. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.
- Zadny, J. & Gerard, H. B.*: Attributed intentions and informational selectivity. *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 10, 34–52.

Verfasser:

Prof. W. Andrew Collins, Institute of Child Development, University of Minnesota and Boys Town.

Ins Deutsche übertragen und geringfügig gekürzt wurde dieser Beitrag von Dipl.-Psych. Dagmar Zimmer und Dr. Marianne Grewe-Partsch, Seminar für Kommunikationspsychologie/Medienpädagogik, EWH Rheinland-Pfalz, Abt. Landau, Westring 10a, D-6740 Landau.

Nachwort zu W. Andrew Collins, „Fernsehen: kognitive Verarbeitungsprozesse“

Mit Bedacht habe ich mich für eine Übersetzung dieses Beitrags von W. Andrew Collins eingesetzt, denn unmißverständlich wird darin deutlich, daß

- Medienwirkungen abhängig sind von Persönlichkeitsmerkmalen des Rezipienten (wie Alter, Intelligenz, emotionale Befindlichkeiten etc., dazu gehören weiter Sozial- und Situationsvariablen) *und* von Form und Inhalt medienspezifischer Darbietungen. Das meint: nur wenn *beide* Seiten valide und reliabel erfaßt sind, kann von verlässlicher Medien-/Rezipientenforschung die Rede sein, weil anders nicht nachweisbar ist, worauf sich die Notierungen von Wirkungen beziehen (siehe dazu *Hertha Sturm*: „Der rezipienten-orientierte Ansatz in der Medienforschung“, in: *Publizistik*, 1982, Heft 1–2, S. 89–97).
- Wird diese Zusammenschaltung von Medien- und Rezipientenvariablen geleistet (was freilich exakte Untersuchungsschritte verlangt wie die Bereitstellung entsprechender Instrumentarien), dann zeigen sich vielfältige Übereinstimmungen mit den Ergebnissen vergleichbarer internationaler Forschung: etwa hinsichtlich des Entwicklungsmodells von *Piaget* wie der Bedeutung von Bild-/Tonbeziehungen (vgl. dazu *Sturm/Jörg*: *Informationsverarbeitung durch Kinder – Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt*, München: Saur 1980; *Sturm/Vitouch/Bauer/Grewe-Partsch*: *Emotion und Erregung, Kinder als Fernsehzuschauer – eine psychophysiologische Untersuchung*, in: *Fernsehen und Bildung, Internationale Zeitschrift für Medienpsychologie und Medienpraxis*, München: Saur 1982, S. 11–114).
- Schließlich sei die Anmerkung von *Collins* unterstrichen, daß speziell bei Kindern (doch nicht nur bei diesen!) verbale Verfahren zumeist nur ungenaue Befunde erbringen, es kommt also dringlich auf die Entwicklung und Erprobung von *non-verbale*n Notierungsinstrumenten an (Hinweise dazu: *Hertha Sturm*: *Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche*, in: *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, DFG/VHC*, 1986, S. 29–46).
- Insgesamt nennt dieser Beitrag eine Reihe von Voraussetzungen und Standards, die wichtige Orientierungslinien für die hiesige Medien-/Rezipientenforschung sein können. Dies gilt auch für Bereiche, die in dieser Veröffentlichung nicht explizit genannt sind: so für die zentral-bedeutsamen emotionalen Medienwirkungen und die – vor allem in den USA – wissenschaftlich-gründlich diskutierte Vielseher-Problematik. Zu diesen Bereichen liegen international-interessante Methodenansätze und wichtige Ergebnisse vor, die sich nunmehr anbieten, an den dargelegten Kriterien gemessen wie eingebracht zu werden in weiterführende Überlegungen. (Vgl. dazu *Fernsehen und Bildung, Internationale Zeitschrift für Medienpsychologie und Medienpraxis, 1975–1982*; z.B. die Themenbände „Emotion und Information“

1978/3; „Der Vielseher – Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft“, 1981/1–3; „Mediendramaturgie und Zuschauerverhalten“, 1982/1–3.)

Verfasserin:

Prof. Dr. Hertha Sturm, Seminar für Kommunikationspsychologie/Medienpädagogik, EWH Rheinland-Pfalz, Abt. Landau, Westring 10a, D-6740 Landau.