

Michael Charlton

Aufwachsen mit dem Fernseher

Zum Gegen- und Miteinander von Fernsehen und sozialem Lernen in der Familie

Kinder lernen in fiktiven (Fernseh-) Geschichten Entscheidendes vom Menschen. Deshalb sind sie auf Alltags- wie auf Medienkompetenz angewiesen.

Nicht ganz unerwartet scheint das Jahr 1999 zu einem Jahr der Zwischenbilanzen zu werden. Was haben die vergangenen Jahrzehnte an positiven, aber auch an negativen Veränderungen im Bereich »Fernsehen und Kinder« gebracht? Das Kinderfernsehen hat in allen großen deutschen Sendern einen festen Programmplatz erobert, der »Kinderkanal« von ARD und ZDF ist ein Erfolg geworden. Die Einschaltquoten von Kindern und Jugendlichen haben sich auf einem hohen, aber im internationalen Vergleich noch erträglichen Niveau stabilisiert. An dieser Stelle sollen nicht noch einmal die sattsam bekannten Nutzungszahlen und die Frage, ob Kinder heutzutage zuviel fernsehen, diskutiert werden.

Offene Fragen der Medienforschung

Nach fünfzig Jahren Forschung zur Wirkung des Fernsehens auf Kinder gibt es immer noch viele offene Fragen, aber die große Mehrzahl der Studien weist darauf hin, daß Fernsehhalte auf die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes einen Einfluß ausüben können. Offensichtlich sind aber nicht alle Kinder gleich anfällig für die Übernahme des Vorbildverhaltens aggressiver Medienmodelle in das eigene Verhaltensrepertoire. Kinder, deren Elternhaus weniger soziale Anregungen bietet, scheinen für diese Einflüsse empfänglicher zu sein als Kinder aus sozial kompetenten Familien.

Warum ist das so? Offensichtlich gibt es ein Miteinander und ein Gegeneinander von medialen und von häuslichen Einflüssen, das wir noch nicht vollständig verstehen.

Die Intelligenzentwicklung der Kinder beschleunigt sich

Ein anderes erstaunliches Phänomen wird in der Öffentlichkeit viel seltener angesprochen. Die auffällige Beschleunigung der Intelligenzentwicklung seit der Einführung des Fernsehens. Altersangaben, die sich in den Arbeiten des großen Entwicklungspsychologen Jean Piaget aus den zwanziger und dreißiger Jahren finden, versetzen heute in Erstaunen. Kinder des Medienzeitalters übertreffen die Leistungen ihrer Altersgenossen von damals ganz erheblich. Immer wieder müssen Intelligenztests nachgeeicht werden, weil sich die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Kinder eines Jahrgangs gesteigert hat. Neben verbesserten schulischen Curricula dürften auch die Anregungen der Massenmedien für diesen stetigen Fortschritt verantwortlich sein. Auch hier ist allerdings von den Anhängern der sog. Wissensklüft-Hypothese vermutet und teilweise empirisch belegt worden, daß nicht alle Kinder gleichermaßen vom Medium Fernsehen profitieren.

Für mich als Entwicklungspsychologen, aber vielleicht auch für manchen Autor von Kindersendungen oder Verantwortlichen im Medienbereich, kann es in dieser Situation nicht allein nur darum gehen festzustellen, daß Medien unterschiedlich positive oder negative Wirkungen auf unterschiedliche Kinder ausüben. Sondern es geht auch darum zu erfahren, *wie und warum*

Alltagserfahrung und Medienerfahrung einander beeinflussen. Ist das Lernen im Alltag eher die Voraussetzung oder eher die Folge des Lernens anhand von Fernsehsendungen?

Anders gefragt: Lernen Kinder das Leben durch Fernsehen besser verstehen? – Das ist zweifellos eine Zielsetzung guter Kindersendungen, von der »*Sendung mit der Maus*« bis zum Jugendfilm, etwa aus der Reihe »*Achterbahn*«. Oder lernen sie – umgekehrt – Fernsehsendungen erst durch ihre mit zunehmendem Alter entwickelte Lebenserfahrung richtig verstehen? Davon gehen z.B. die Rundfunkräte bzw. die Jugendschutzbeauftragten der privaten Sender aus, wenn sie darauf achten, daß bestimmte Sendungen erst zu einer Zeit gesendet werden, wenn jüngere Kinder bereits im Bett liegen.

Ich beschränke mich im folgenden auf den Aspekt des sozialen Lernens und skizziere kurz, was wir über den Entwicklungsverlauf und die Bedingungen der Sozialentwicklung wissen.

1. Wie wird das Kind sozial?

Das Verständnis von sozialen Situationen und die Fähigkeit, sich in das Denken und Handeln anderer Personen hineinzuversetzen, entwickeln sich über viele Zwischenstufen hinweg in Kindheit und Jugend.

- Schon gleich nach der Geburt kann der Säugling Gefühle anderer Menschen wahrnehmen. Man sieht das zum Beispiel an der Gefühlsansteckung. Bereits Neugeborene lassen sich auf der Säuglingsstation vom Schreien und Weinen der Mitbewohner mitreißen (Hoffman 1976). Allerdings scheinen sie noch nicht zwischen dem eigenen Kummer und dem Schmerz desjenigen Kindes zu

unterscheiden, das mit dem Schreien angefangen hat.

- Mit etwa zwei Jahren kann das Kind die eigene Befindlichkeit von der emotionalen Situation des Gegenübers abgrenzen. Jetzt beobachtet man, daß es einem Freund, der sich wehgetan hat, *den* Trostspender (Schmusetuch, Teddybär, Schnuller) gibt, den eben dieses Kind bevorzugt. Erst dann kann man von echter Einfühlung oder Empathie sprechen (Bischof-Köhler, 1988).
- Mit 3 bis 4 Jahren kann das Kind über sein eigenes Denken nachdenken. Jetzt lernt es zu lügen, weil es weiß, daß der andere nicht automatisch das Gleiche weiß und denkt wie es selbst. Wimmer und Perner (1983) haben die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes, sein eigenes Denken zu hinterfragen, mit folgender Vorlese-Geschichte getestet: Maxi und seine Mutter haben eingekauft und legen die mitgebrachte Schokolade in den grünen Küchenschrank. Anschließend geht Maxi raus zum Spielen, während seine Mutter einen Kuchen backt. Dazu benötigt sie auch etwas Schokolade, die sie aus dem grünen Schrank nimmt. Den nicht verbrauchten Rest legt sie in den blauen Schrank. Als Maxi vom Spielen zurückkommt, will er von der Schokolade naschen. Wo wird er danach suchen?« Die 3jährigen Zuhörer meinten mehrheitlich, Maxi würde im blauen Schrank suchen, erst bei den 4- bis 5jährigen setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, daß sie selbst gegenüber Maxi einen Informationsvorsprung haben.
- Daß selbst Grundschul Kinder noch Schwierigkeiten haben, die Perspektiven von drei unterschiedlichen Personen auf einen Sachverhalt zu integrieren, hat Robert Selman (1980) nachgewiesen. Er erzählte Kindern unterschiedlichen Alters eine Geschichte, in der ein kleines Mädchen namens Holly, deren Vater und deren Freundin vorkommen. Obwohl Holly eine geschickte Kletterin ist, hat ihr der Vater verboten, auf Bäume zu klettern. Nun entdecken Holly und die Freundin auf einem Spaziergang ein hilfloses Kätzchen

in den Zweigen eines Baumes. Die Freundin erwartet von Holly, daß sie das Kätzchen rettet. Aber was wird der Vater davon halten? Erstaunlicherweise zeigen die Arbeiten von Selman, daß Kinder erst mit 10 bis 12 Jahren aus der Zwei-Personen-Perspektive heraustreten und diese aus der Sicht eines Dritten betrachten können.

- Am Ende der Jugendzeit können manche jungen Menschen (keineswegs alle) geltende Normen und Gesetze auf dem Hintergrund von übergeordneten moralischen Prinzipien bewerten und ggf. kritisieren. Auch Lawrence Kohlberg (1974) hat seinen Probanden Geschichten vorgelesen und sie dazu befragt. Die bekannteste dieser Dilemma-Geschichten handelt von Heinz, dessen Frau dringend ein lebensrettendes Medikament benötigt, das sich Heinz aber nicht leisten kann. Soll Heinz das Medikament stehlen? Die Argumente für oder gegen einen Diebstahl lassen sich verschiedenen moralischen Urteilsniveaus zuordnen. In der Adoleszenz tauchen erstmals Begründungen der folgenden Form auf: »Aus dem Recht auf Leben, das die logische Voraussetzung des Rechts auf Eigentum ist, entsteht die absolute Verpflichtung, Leben zu retten, selbst wenn dadurch gegen andere Gesetze verstoßen werden muß.« Unter der Lust der Heranwachsenden, geltende Normen mit dem Hinweis auf höherwertige Prinzipien zu hinterfragen, haben die Erwachsenen bekanntlich häufig zu »leiden«.

Nun stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen für diese soziale Entwicklung.

2. Wodurch wird der junge Mensch sozial?

Im Gegensatz zur Denkentwicklung kann die Sozialentwicklung nach heutiger Vorstellung nur im sozialen Miteinander erfolgen. Das heißt, das Kind entwickelt seine Fähigkeit, sozial zu handeln, nicht schon allein dadurch, daß es zuschaut, wie die Menschen miteinander umgehen und daraus seine Schlüsse zieht. Sozial wird der

junge Mensch durch gemeinsames Tun. Das Kind fordert die Mutter durch Handausstrecken, Zappeln, Sich-vorbeugen, Quengeln auf, ihm etwas zu geben – lange bevor es sprechen kann. Jerome Bruner (1983) vermutet im Gegenteil, daß sich das Sprechen aus dem gemeinsamen Handeln heraus entwickelt. Wir erleben z. Zt. in der Psychologie eine Renaissance der Ideen des russischen Kinderpsychologen Lew Wygotski (1987): Die Entwicklung der kindlichen sozialen Kompetenz (Sprache, Perspektivenverschränkung, Moral) ist nur möglich im gemeinsamen Handlungsrahmen. Die gemeinsame Situation wird beim sozialen Lernen auf zweierlei Weise bedeutsam:

Erstens durch den gemeinsamen Blick:

Nach Scaife und Bruner (1975) können schon 5 Monate alte Säuglinge dem Blick der Eltern folgen. Diese ganz erstaunliche Fähigkeit, aus der Paralaxe der Augen zu berechnen, welchen Punkt jemand anblickt, muß angeboren sein. Jedenfalls schafft diese Fähigkeit die beste Voraussetzung für jede Form von Zusammenarbeit. Velichkovsky (1994) hat die Bedeutung des gemeinsamen Blicks für den Fall überprüft, daß zwei Personen gemeinsam ein Puzzle legen müssen. In seinem Experiment arbeiteten die Paare in getrennten Labors unter drei unterschiedlichen Versuchsbedingungen: (a) es war nur eine verbale Verständigung der Partner möglich, (b) die beiden Personen sahen dazu noch auf ihrem Monitor jeweils die gleiche raum-zeitliche Szenerie, (c) eine Blickkamera vermittelte zusätzlich die Information, wo der jeweilige Partner hinschaute. Durchschnittlich benötigten die Paare zur Aufgabenlösung unter der Bedingung (a) 12 Minuten, unter der Bedingung (b) 4 Minuten, unter der Bedingung (c) aber nur 2 Minuten.

Zweitens durch den elterlichen Gerüstbau (scaffolding):

Elterliche Handlungsanforderungen an das Kind bewegen sich am besten in der »Zone der nächstnöglichen Entwicklung«. Eltern vereinfachen die

Situation so stark, daß das Kind mit der Situation selbständig zurechtkommt. Oder sie übernehmen Teile der kindlichen Handlungsrolle selbst (z.B. indem sie die Antwort auf ihre eigene Frage selbst geben, wenn das Kind es nicht schafft). Das Kind lernt also sozusagen geführt von der Hand der Eltern, sozial zu handeln, so wie es auch das Laufen, das Radfahren oder Schwimmen usw. am besten mit »Unterstützung« lernt.

Nun machen wir einen Sprung und schauen uns an, was das Fernsehen von der Interaktion und Zusammenarbeit im Alltag unterscheidet.

3. Was heißt das »Eine Fernsehsendung verstehen«?

Ich wähle ein Beispiel, das einem »Kurzfilm« ähnelt, der von vielen Sendern gezeigt worden ist: Zwei 4 bzw. 6 Jahre alte Kinder betteln eine etwa 30jährige Frau um etwas Süßes an. Sie gibt ihnen eine Süßigkeit. Die Frau spricht in die Kamera: Das – ein bestimmtes Produkt wird vorgezeigt – hat mir meine Mutter auch immer gegeben, wenn ich um etwas Süßes gebettelt habe.

Psychologen vermuten, daß wir Erwachsenen eine derartige Sendung verstehen, indem wir sie in bestimmte Wahrnehmungsraster – im Psychojargon »Schemata« genannt – einordnen. *Personenschema*: Hübsch, leger aber gut angezogen. Sonst erfahren wir nicht viel, z.B. über den Charakter der handelnden Personen.

Szenenschema: Es handelt sich um ein Gespräch zwischen einer Mutter und ihren Kindern. Eventuell fallen uns unterschiedliche Strategien des jüngeren und des älteren Kindes beim Betteln auf. Der Kleine hängt sich an den Bruder dran.

Kontextschema: Die Szene gewinnt ihren Sinn, indem wir sie in einen größeren Zusammenhang einordnen, der allerdings nicht gezeigt wird. Unsere Lebenserfahrung sagt uns: Es handelt sich um eine Erziehungssituation. Der Zugang zu Süßem ist beschränkt. Die Mutter wählt aus, wieviel und was gegessen werden darf.

Narrationsschema: Obwohl die Szene so kurz ist, enthält sie doch alle Cha-

rakteristika einer Erzählung (Konflikt, Konfliktlösung, Bewertung der Lösung).

Formatschema: Werbespot.

Situationsschema: Wir bringen uns selbst als Zuschauer ins Spiel, indem wir uns fragen: Was habe ich damit zu tun? In welcher Situation befinde ich mich, während ich das sehe? In welcher Situation kann ich auf das Gesehene zurückgreifen (z. B. ich als Käufer, als Vater oder Mutter).

Die Erklärung, wie man so etwas Triviales wie einen Werbespot versteht, mag sehr umständlich klingen. Tatsächlich ist das Verstehen eines Werbespots sogar besonders schwierig, aber daher auch für die Entwicklungspsychologie besonders interessant. Werbesendungen sind deswegen für die Wissenschaft ein besonders dankbares Format oder Genre, weil hier das Fernseh-Verständnis für das Alltags-handeln praktisch bedeutsam wird

an, ohne eine Antwort wirklich zu erwarten oder zu ermöglichen), und die wirkliche Interaktion auf dem Markt (besser: wechselseitig aufeinander bezogene Handlungen: Kaufappell – Kauf bzw. Kaufverzicht).

Nun kommen wir zu der entscheidenden Frage:

4. Welche Wechselbeziehungen gibt es zwischen dem sozialen Lernen im Alltag, dem Lernen des Fernsehens (also Fernsehsendungen zu verstehen) und dem sozialen Lernen durch Fernsehen?

Wie lernt ein Kind, eine Werbesendung wie die oben genannte richtig zu verstehen? Bestimmt nicht einfach dadurch, daß es sich diese und ähnliche Sendungen oft genug anschaut. Einen Beweis für diese Behauptung gibt es nicht, weil niemand Kinder absichtlich

(vgl. Charlton, Neumann-Braun, Aufenanger und Hoffmann-Riem, 1995). Hier verschränken sich die dargestellte Interaktion (die Figuren in einem Film machen etwas miteinander – aber der Zuschauer ist selbst nicht einbezogen in die Handlung der Figuren), die sog. parasoziale Interaktion, in der eine Wechselseitigkeit vorgespielt wird (der Moderator spricht den Zuschauer

nur vom Fernsehen erziehen läßt. Aber vielleicht ist die Situation bei der Sprachentwicklung von Kindern taubstummer Eltern bedingt vergleichbar. Diese Kinder lernen nicht allein durchs Fernsehschauen sprechen (vgl. Sachs, Bard und Johnson, 1981). Es fehlt der eigene Handlungsbezug zur Sprache, der für das Sprechlernen unverzichtbar ist.

In mancher, aber eben nicht in jeder Hinsicht, kann ein Kind durch bloße Beobachtung lernen, einen Werbespot von einem Spielfilm zu unterscheiden. Die von uns befragten 4jährigen Kinder meinten beispielsweise, Werbung sei kürzer, schneller, bunter, lauter als andere Sendungen. Das können sie selber sehen. Anderes können sie aber nur in der sozialen Interaktion lernen. Sie führen beim Fernsehen Kaufgespräche mit ihren Eltern («... genau die Puppe will ich zum Geburtstag...») und die Eltern reagieren ganz anders, als wenn sie sich beim Betrachten des Märchens vom »Froschkönig« für sich selbst eine goldene Kugel wünschen. Erst in derartigen Gesprächen lernen Kinder die spezifische Bedeutung von Werbung für das eigene Leben kennen.

Es braucht also die Schule des wirklichen Lebens, um Fernsehangebote richtig verstehen zu können. Aber auch das Gegenteil ist wahr: Wir wissen heute, daß das Selbstverständnis des Kindes in ganz besonderem Maße durch das Fremdverstehen gefördert wird, welches beim Verstehen von Geschichten eingeübt wird. Kinder lernen Entscheidendes über Handlungsmotive, Handlungssituationen und Handlungserfolge von Menschen, indem sie fiktive Geschichten beobachten. Wenn man wirkliche Menschen im wirklichen Leben beobachtet, sieht

man zumeist nur kleine Ausschnitte ihres Tuns und man erfährt wenig über die inneren Gründe, warum eine Person sich so und nicht anders verhält. Jede Selbsterkenntnis setzt aber voraus, daß man seine eigene Handlungssituation und seine eigenen Motive mit den Augen des anderen sehen und verstehen lernt. Genau das lernen Kinder mit Hilfe von Geschichten. Medienkompetenz und Alltagskompetenz setzen sich also gegenseitig voraus. Daraus erklärt sich einerseits der oben erwähnte Befund, daß Kinder aus erziehungsschwachen Elternhäusern anfälliger sind für die gewaltsteigernde Wirkung von Mediengewalt. Andererseits ist dies aber auch die wichtigste Begründung für ein anspruchsvolles Kinderprogramm. ■

LITERATUR

- Bischof-Köhler, D.: *Spiegelbild und Empathie*. Bern: Huber 1988.
- Bruner, J.: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber 1983.
- Charlton, M., Neumann-Braun, K., Aufenanger, St., Hoffmanns-Riem, W.: *Fernsehwerbung und Kinder. Bd. 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen*. Opladen: Leske & Budrich 1995.
- Hoffman, M. L.; Sagie, A.: *Empathic distress in the newborn*. In: *Developmental Psychology*, 12/1976/2, S. 175-176.
- Kohlberg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp 1974.
- Sacks, J.; Bard, B.; Johnson, M. L.: *Language learning with restricted input: Case studies of two hearing*

children of deaf parents. In: *Applied psycholinguistics*, 1/1981/2, S. 33-54.

Scaife, M.; Bruner, J.: *The capacity for joint visual attention in the infant*. In: *Nature*, 1/1973/253, S. 265-266.

Selman, R.: *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press 1980.

Velichkovsky, B.M.: *Sprache, Evolution und die funktionale Organisation der menschlichen Erkenntnis*. In: Kornadt, H. J. u.a. (Hrsg.): *Sprache und Kognition*. Heidelberg: Spektrum 1994, S. 113-131.

Wimmer, H.; Perner, J.: *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. In: *Cognition*, 1/1983/13, S. 103-128.

Wygotzki, K.: *Ausgewählte Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*, Bd. 2. Berlin: Volk und Wissen 1987.

DER AUTOR

Michael Charlton, Dr. phil., ist Professor für Psychologie an der Universität Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Medienforschung, Entwicklungspsychologie und Kulturpsychologie, Interpretative Forschungsmethoden.