

### 3 Kindliche Entwicklung, Medienkompetenz und Funktionen der Mediennutzung

Die Nutzung von Medien hat für Kinder und Jugendliche einen hohen funktionalen Stellenwert (Six, 2008). Medienerfahrungen sind nach Hoppe-Graff und Kim ein integrativer Teil der aktiven Aneignung der Welt im Laufe der Ontogenese (Hoppe-Graff & Kim, 2002). Kinder und Jugendliche sind Medienerfahrungen demnach keineswegs "ausgesetzt" oder "ausgeliefert" (Hoppe-Graff & Kim, 2002), sondern nutzen sie mit individuell verschiedenen allgemeinen Entwicklungsvoraussetzungen, unterschiedlich ausgeprägten Medienkompetenzen und unterschiedlichen Bedürfnissen. Identische Medienerfahrungen werden dabei je nach Entwicklungsstand unterschiedlich interpretiert und verarbeitet und je nach Entwicklungsstand kommt ihnen eine unterschiedliche Funktion bei der Alltagsbewältigung sowie der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben zu (Hoppe-Graff & Kim, 2002). Im Folgenden sollen daher die entwicklungsbedingten Voraussetzungen und Funktionen der Mediennutzung von Kindern dargestellt werden.

#### *3.1 Entwicklungsvoraussetzungen von Mediennutzung und Medienkompetenz*

Kindliche und jugendliche Mediennutzung unterliegt spezifischen Bedingungen, die mit Mediennutzungsbedingungen erwachsener Rezipienten nur eingeschränkt vergleichbar sind. Kinder und Jugendliche befinden sich in individuell verschiedenen Phasen der Persönlichkeitsentwicklung und treten einem medialen Angebot mit anderen Entwicklungsvoraussetzungen gegenüber als ein erwachsener Nutzer. Von zentraler Bedeutung ist mithin die (massen-) kommunikative Kompetenz minderjähriger Mediennutzer/-innen, die untrennbar mit dem jeweiligen Entwicklungsstand verknüpft ist. Je nach Ausprägung dieser Kompetenz bewältigen Kinder und Jugendliche (massen-)kommunikative Aufgaben unterschiedlich kompetent oder scheitern an ihrer Bewältigung. Nachfolgend soll die Frage bearbeitet werden, welche theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur kommunikativen Kompetenz und ihrer Entwicklung vorliegen. Die Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven auf diesen Gegenstandsbereich macht es zunächst jedoch notwendig, einige Eingrenzungen vorzunehmen.

Zu Recht bemerkt Gapski, Kompetenz beziehungsweise Medienkompetenz seien Komplexbegriffe, die unter einer Wortmarke unterschiedliche Phänomene und Merkmale bündeln (Gapski, 2001, S. 24), zumal Medienkompetenz in der Regel als Spezialfall kommunikativer Kompetenz gesehen und konzipiert ist (zu den unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven vgl. Groeben, 2002). Die wechselvolle und zunächst nur wenig kontinuierliche Begriffsgeschichte der Kommunikations- beziehungsweise Medienkompetenz ist unter anderem damit zu erklären, dass erste wissenschaftliche Konzepte aus Wissenschaftsgebieten wie der Linguistik und der Sozialphilosophie heraus entwickelt wurden, die mit der aktuellen wissenschaftlichen und politisch-öffentlichen Debatte über Medienkompetenz nur wenig Schnittstellen aufweisen. Chomsky prägte bereits Anfang der 1970er-Jahre den Terminus Medienkompetenz, wobei der Linguist sich auf syntaktische Aspekte der Sprache bezog, deren Beherrschung bei allen Menschen als „Universalie“ genetisch verankert sei, so dass ein Mensch von Geburt an eine Fähigkeit zur Generierung grammatisch korrekter Sätze besitze (Baacke, 1999, S. 32 - 33; Chomsky, 1972; Groeben, 2004, S. 29). Fast zeitgleich veröffentlichte Habermas seine gesellschaftstheoretischen Überlegungen, wonach *Kommunikative Kompetenz* die Basisqualifikation des Menschen darstellt, sich kommunikativ zu verhalten, "d.h. aufgrund fester Regeln des Sprechens sprachliche Äußerungen zu machen und damit Geltungsansprüche zu erheben, die vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden können" (Hugger, 2008, S. 93). Beide Konzepte beziehen sich auf direkt-sprachliche Kommunikation beziehungsweise die Fähigkeit, sich der Sprache als Kommunikationsmedium kompetent zu bedienen. Im Gegensatz dazu untersuchen neuere Konzepte kommunikationskompetentes Handeln stärker unter Berücksichtigung einer von (technischen) Medien bestimmten Welt, deren Bewohner für ein erfolgreiches Handeln mit einer Reihe außersprachlicher Voraussetzungen von Kompetenzen ausgestattet sind und sein müssen.

Die Grundlagen für aktuell verwendete Kommunikations- beziehungsweise Medienkompetenzkonzepte bildeten die Arbeiten von Baacke im Bereich der Medienpädagogik (1973, 1996, 1997) sowie eine Reihe entwicklungspsychologischer Arbeiten zur Entstehung von Kommunikations- und Zeichenkompetenz (Überblicke über entwicklungspsychologische Grundlagen bei Brauner, 2007; Charlton, 2004, 2007; Nieding & Ohler, 2008; Nieding & Ritterfeld, 2008). Ausgehend von Weinerts weithin akzeptiertem Kompetenzbegriff kann bereits hier eine klare Differenzierung dieser unterschiedlichen Sichtweisen skizziert werden. Nach Weinert sind Kompetenzen definiert als

"...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen

motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert, F. E., 2001).

Während entwicklungspsychologische Arbeiten primär darauf abstellen, *wann* kommunikative Kompetenzen aufgrund des kognitiven und emotionalen Entwicklungsstandes erlernt werden können und damit die entwicklungsabhängige Verfügbarkeit der kommunikativen Kompetenzen fokussieren, setzen sich medienpädagogische Medienkompetenzmodelle aufgrund ihrer klar pädagogischen Zielperspektive damit auseinander, *was* wichtige Medienkompetenzen sind und *wie* sie gelehrt und gelernt werden können. Six und Gimmler (2007b, S. 275) schlagen vor diesem Hintergrund vor, den Medienkompetenzbegriff der Entwicklungspsychologie - hier häufig auch als Kommunikationskompetenz beschrieben - als Grundlage des pädagogischen Medienkompetenzbegriffs zu begreifen, da Art, Umfang und Erfolg aller medienpädagogischen Bemühungen letztlich von der allgemeinen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung ihrer „Zielgruppe“ abhängen. Insofern erscheint es sinnvoll, zunächst die entwicklungspsychologische Forschung bezüglich Medien- und Kommunikationskompetenz vorzustellen, da ihre Erkenntnisse gleichsam die Grundlage für Überlegungen zur Lern- und Lehrbarkeit medienbezogener Kompetenzen bilden<sup>21</sup>.

Charlton unterscheidet auf Seiten der Entwicklungsvoraussetzungen für die kindliche Mediennutzung zwischen der Entwicklung *Kommunikativer Kompetenz*, *Kognitiver Kompetenz* und *Emotionaler Kompetenz* (Charlton, 2007). Die Grundlagen aller drei Kompetenzbereiche werden bereits im Säuglings- und Kleinkindalter entwickelt, unterliegen jedoch im Vorschul- und Grundschulalter noch erheblichen Differenzierungen.

### 3.1.1 Kommunikative Kompetenzen

Hinsichtlich der *Kommunikativen Kompetenz* betont Charlton im Hinblick auf Nutzung und Verständnis von Massenkommunikationsmedien, dass ein Kind zu deren Verständnis zunächst in der Lage sein muss, allgemeinverständliche, *konventionelle Symbole* zu nutzen und zu verstehen. Ist es Säuglingen häufig bereits im neunten Lebensmonat möglich, sich mit ihren Eltern mittels eines selbst erdachten Symbolsystems zu verständigen, beginnt eine massenkommunikative

21 Eine ausführliche Darstellung medienpädagogischer Überlegungen zur Medienkompetenz findet sich in einem späteren Kapitel dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7 ab S. 159).

Kompetenz erst dort, wo Kinder in der Lage sind, sich konventioneller, auch durch Dritte verständlicher Symbole zu bedienen und andersherum Botschaften durch Dritte, zum Beispiel massenkommunikative Botschaften, als solche wahrzunehmen. Als Einstieg in das Verständnis massenkommunikativer Botschaften kann das Interesse und die Fähigkeit von Kindern im zweiten Lebensjahr gesehen werden, zusammen mit erwachsenen Bezugspersonen Bilderbücher anzuschauen (Charlton, 2007)<sup>22</sup>.

### 3.1.2 Kognitive Kompetenzen

Unter den medienbezogenen *Kognitiven Kompetenzen* unterscheidet Charlton drei wichtige Unterdimensionen (Perspektivenübernahme, Verstehen von Narrationen, Erkennen spezifischer Kommunikationsabsichten), betont aber zugleich, dass je nach analytischem Auflösungsgrad und untersuchtem Medium noch weitaus stärker differenziert werden kann (Charlton, 2007).

#### 3.1.2.1 Perspektivenübernahme

Als erste Grundfertigkeit zum kognitiven Verständnis medialer Botschaften nennt Charlton die Fähigkeit, sich in andere Personen oder auch mediale Figuren hineinzusetzen. Grundlage dieser Fähigkeit ist es, überhaupt eindeutig zwischen dem Selbst (Selbstbild) und dem Anderen (Fremdbild) unterscheiden zu können. Nach Bischof-Köhler entwickeln Kinder diese Fähigkeit frühestens ab dem 18. Lebensmonat (Bischof-Köhler, 1989). Zum gleichen Zeitpunkt sind sie auch in der Lage, empathisch zu reagieren, zum Beispiel einem anderen weinenden Kind oder einem traurigen Erwachsenen Trost zu spenden<sup>23</sup>. Im Vorschul- und Grundschulalter wird die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen, durch weitere Entwicklungsprozesse ausdifferenziert. Mit etwa vier Jahren sind Kinder in der Lage, relativ differenzierte Theorien über das

22 Über die besondere Eignung des Bilderbuches als Einstieg in symbolische, massenkommunikative Rezeptions- und Interaktionsprozesse vgl. Charlton & Neumann-Braun (1992) sowie Charlton (2007).

23 Dabei ist deutlich zu unterscheiden zwischen Empathie und Gefühlsansteckung. Säuglinge, die noch keine Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Anderen treffen können, fangen an zu weinen, wenn sie andere Kinder weinen hören, weil sie nicht in der Lage sind, die fremde Traurigkeit von der eigenen Gefühlswelt zu unterscheiden (Sagi & Hoffman, 1976).

eigene Denken zu entwickeln (*theory of mind*) und zu verstehen, dass sich eigenes Denken vom Denken anderer Personen unterscheiden kann, weil die Informationsgrundlage unterschiedlich ist (Wimmer & Perner, 1983)<sup>24</sup>.

Sind die oben beschriebenen kognitiven Fähigkeiten wichtig, um Interesse, Verständnis oder Empathie für Medienfiguren und ihre Entwicklung innerhalb einer Mediengeschichte aufzubauen, so benötigen Rezipienten weitere kognitive Fähigkeiten, um eine Distanz zur medialen Darstellung aufzubauen und sich ihre eigene Sicht auf ein mediales Geschehen zu erarbeiten. Mit der Entwicklung einer *theory of mind* eignen sich Kinder auch im Hinblick darauf wichtige Fähigkeiten an. So beginnen sie ebenfalls mit etwa vier Jahren ein Verständnis für das Vorhandensein mehrerer Perspektiven auf ein Ereignis oder einen Sachverhalt zu entwickeln (Selman, 1984), wobei es Kindern beziehungsweise Jugendlichen erst im Alter von 12 bis 15 Jahren sicher gelingt, eine interessen- und perspektivengebundene Interaktion von zwei oder mehr Personen aus einer objektiven Warte heraus zu betrachten, in der allgemeine gesellschaftliche Maßstäbe angelegt werden (Charlton, 2004). Erst mithilfe dieser Kompetenz kann ein Rezipient das perspektivengeleitete Handeln von Figuren in einer Mediengeschichte und die Spannung, die sich zwischen Medienfiguren ergibt, verfolgen, verstehen und aus der eigenen Perspektive bewerten.

Eine weitere Herausforderung für kindliche Rezipienten ergibt sich aus der Tatsache, dass sie zunächst lernen müssen, zwischen medialen Texten und Rollen einerseits und deren Urhebern andererseits zu differenzieren. Nach Brauner können Kinder mit sechs Jahren zwar bereits zwischen Einstellungen (zum Beispiel Absichten) und Handeln differenzieren, verstehen aber nicht, dass beispielsweise das Verhalten oder die Aussagen eines Schauspielers nicht seinen tatsächlichen Charakter repräsentieren muss (Brauner, 2007). Genauso wenig wird es ihnen gelingen zu verstehen, dass der Urheber eines gruseligen Buches oder Filmes nicht selbst wie der Hauptcharakter seines Werkes denken oder agieren muss. In seinem Modell zu den Grundlagen des Werbeverständnisses von Kindern zeigt Barth, dass Kinder bis zu einem Alter von acht Jahren die Meinung, die erwachsene Darsteller äußern, kaum in Zweifel ziehen, obwohl sie inzwischen prinzipiell den Unterschied zwischen Einstellungen und Handlungen kennen. Sie sind vielmehr überzeugt davon, anhand der Handlung einer Person deren Einstellungen zu erkennen (Barth, 1995). Tatsächlich weist Hawkins in einer frühen Untersuchung zum Fernsehverständnis von Kindern im Vorschulalter bis zur sechsten Klasse nach, dass erst Zehnjährige den Beruf eines Schau-

24 Ab diesem Zeitpunkt ist es Kindern aufgrund dieser Unterscheidungsfähigkeit möglich, intentional zu lügen (Charlton, 2007).

spielers verstehen und begreifen, dass die in der Rolle vertretenen Ansichten und Handlungsweisen keinesfalls der persönlichen Meinung oder Handlungsweise eines Schauspielers entsprechen müssen, sondern sich an Anweisungen eines Regisseurs oder Vorgaben eines Drehbuches orientieren (Fitch, Huston & Wright, 1994; Hawkins, 1977)<sup>25</sup>.

### 3.1.2.2 Verstehen von Narrationen

In der zweiten Unterdimension medienbezogener *Kognitiver Kompetenz* fasst Charlton all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die es Menschen ermöglichen, mediale Narrationen verstehen zu können. Dabei geht es um die Frage, wann Kinder skriptförmige Ereignisfolgen erkennen und im Gesamtzusammenhang verstehen können. Erst die Entwicklung dieser Fähigkeit ermöglicht auch die Identifikation bestimmter medialer Erzählschemata (Charlton, 2007).

Mit etwa drei Jahren können Kinder ihnen vertraute komplexe Abläufe und Handlungsschemata erkennen und benennen (zum Beispiel den Ablauf eines Kindergeburtstages), wobei sie aber noch nicht in der Lage sind, regelkonformes oder abweichendes Verhalten in ihnen weniger vertrauten Umgebungen zu erkennen und zu bewerten (Charlton, 2007). Mündliche oder medial vermittelte Erzählungen sind ebenfalls als regelgeleitetes soziales Geschehen aufzufassen. In Erzählungen werden Geschehnisse und Erfahrungen logisch und zeitlich in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden (Charlton, 2007)<sup>26</sup>. Bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres haben Kinder rudimentäre Fähigkeiten entwickelt, reale Ereignisse oder Mediengeschichten nachzuerzählen

25 Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Unterscheidung in der weitaus stärker medialisierten Welt des 21. Jahrhunderts inzwischen bereits auch durch viele jüngere Kinder getroffen werden kann.

26 Damit erfüllt die Rezeption und Produktion von Geschichten nach Charlton gerade für Kinder eine wichtige Funktion (Charlton, 2007). Die eigenen nicht oder nur schwer verstehbaren und regulierbaren Affekte sowie alle körperlichen und psychosozialen Bedürfnisse werden zu Gegenständen einer sozialen Welt gemacht, die durch die Erzählung weitere Struktur bekommen. Kinder lernen auf diese Weise nicht nur, die Welt als Ordnung aufeinander bezogener Geschehnisse zu begreifen, sie bekommen durch eigenes Erzählen auch Macht über die Interpretation der alltäglichen Ordnung und lernen schließlich, dass sie die Handlungen in ihren Geschichten selbst beeinflussen können. Zugleich lernen sie, dass ihre Erzählungen auch Einfluss auf Wahrnehmung und Verhalten von Zuhörern haben, sich also die Art, wie etwas erzählt wird, auf Reaktionen der Rezipienten auswirkt.

(Charlton, 2007) <sup>27</sup>. Aktives Erzählen konnte mit Beginn des vierten Lebensjahres in Untersuchungen von Einschlafmonologen kleiner Kinder beobachtet werden (Nelson, 1989), in denen zunächst zusammenhangslos vergangene Ereignisse parallel erwähnt werden (Zwei-Ereignis-Geschichten). Im Alter von vier Jahren beginnen Kinder, verschiedene Erzählstränge hintereinander zu erzählen (Froschsprung-Geschichten), wobei ein Zusammenhang zwischen den Erzählsträngen noch nicht erkennbar ist (McCabe, 1997), bis schließlich ab dem Alter von fünf Jahren einzelne Geschichten mit ersten Strukturelementen (Höhepunkt, Ende) erkennbar werden. Frühestens mit sechs Jahren sind in kindlichen Erzählungen schließlich alle Grundelemente <sup>28</sup> einer Geschichte zu erkennen (Charlton, 2007).

Obwohl die Grundelemente menschlicher Narration in verschiedenen Variationen in Mediengeschichten wiederzufinden sind, folgen mediale Darstellungen gleichzeitig auch medien- beziehungsweise formatspezifischen Darstellungsschemata, deren Verständnis im Lauf der kindlichen Entwicklung immer weiter elaboriert wird. Kleine Kinder verstehen komplexere Narrationen noch nicht in Gänze, sondern nehmen lediglich einzelne Szenen der Narration im Zusammenhang wahr und können die einzelnen Szenen einer Geschichte noch nicht zusammensetzen (Moser, 1999). Auch werden einzelnen Szenen noch nicht in den Gesamtzusammenhang einer größeren Geschichte gestellt (Barth, 1995). Dabei bevorzugen Kinder nach Barth bis ins Vorschulalter hinein Medieninhalte mit starken audiovisuellen Reizen (schnelle Dialoge, Musikuntermalung, Kinder- und Frauenstimmen, verschiedene Sprecher, Reime und Wiederholungen (Barth, 1995). Ab einem Alter von sieben Jahren zeigen Kinder ein deutlich verbessertes Verständnis komplexerer Handlungen, einzelne Szenen werden miteinander verbunden, Anfang und Ende einer Geschichte werden erkannt (Meadowcroft & Reeves, 1989).

- 27 Strittig ist dabei die Frage, ob bereits vorher ein basales Verständnis für einfache Mediengeschichten vorhanden ist. Bei der Untersuchung dieser Frage ergeben sich allerdings kaum überwindbare Hürden dadurch, dass sie nur anhand verbaler Äußerungen von Kindern zu leisten ist.
- 28 Typischerweise sind sechs Grundelemente einer mündlichen Erzählung zu finden: Abstract, Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung, Coda (Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst & Wolf, 1995).

### 3.1.2.3 Erkennen spezifischer Kommunikationsabsichten

In seiner Aufteilung unterschiedener kognitiver medienbezogener Grundkompetenzen nennt Charlton zuletzt die *Kompetenz des Erkennens spezifischer Kommunikations- und Kommunikatorabsichten* (Charlton, 2007). Er verweist darauf, dass ein Medium durch eine bestimmte kommunikative Absicht eine spezifische Funktion erfüllen soll, die sich sowohl im Inhalt wie auch im Format des Mediums niederschlägt (ebenda). Die notwendigen Voraussetzungen zum eigenständigen Erkennen kommunikativer Absichten und einer angemessenen Interpretation der kommunizierten Inhalte entwickeln Kinder im Laufe der Vor- und Grundschulzeit. Eine grundlegende Kompetenz ist dabei die Unterscheidung zwischen realen und fiktionalen Inhalten. Rothmund, Schreier und Groeben unterscheiden dabei grundsätzlich zwischen drei verschiedenen Ebenen von Realitätsgehalt eines Mediums: Dem Realitätsgehalt eines Werkes, dem Realitätsgehalt der durch das Werk vermittelten Inhalte sowie dem Realitätsgehalt der Rezeption (Rothmund, Schreier & Groeben, 2001b).

Der Realitätsgehalt eines Werkes bezieht sich auf den selbst formulierten Anspruch des Medienprodukts, die Realität abzubilden oder aber fiktionale Inhalte wiederzugeben (Charlton, 2004) und lässt sich in der Regel bereits am Mediengenre erkennen. Nachrichten in den Medien haben beispielsweise einen besonderen Realitätsanspruch, da sie erstens reale Ereignisse abbilden und darüber hinaus den Anspruch erheben, über diese Ereignisse aus einer neutralen Beobachterperspektive heraus zu berichten. Fiktionale Zeichentrickfilme formulieren diesen Anspruch nicht. Besonders schwer fällt die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion auf der Genreebene im Fall von Mischgenres beziehungsweise Genreimitationen. Gerichtsschows beispielsweise suggerieren durch das Engagement von Laienschauspielern als Angeklagte, Beklagte, Kläger oder Nebenkläger auf der einen Seite und ausgebildeten Juristen als Anwalt, Staatsanwalt oder Richter auf der anderen Seite, reale Gerichtsverhandlungen darzustellen, obwohl es sich um konstruierte Fälle handelt. Wrestling-Kämpfe im Fernsehen zeigen alle formalen Elemente von Box- oder Ringkämpfen, wie sie im Fernsehen ausgestrahlt werden, sind in Wirklichkeit jedoch bis in jede Einzelheit einstudierte Shows. Der Realitätsgehalt der durch das Werk vermittelten Inhalte bezieht sich auf die Frage, ob die in einem fiktionalen Werk vermittelten Geschehnisse so oder so ähnlich tatsächlich hätten stattfinden können beziehungsweise inwieweit sich die dargestellten Figuren in realistischer Weise verhalten. Der Realitätsgehalt der Rezeption hängt dagegen davon ab, wieweit die Rezeptionsform des medialen Werkes dem Rezipienten suggeriert, tatsächlich Teil der medialen Handlung zu sein, etwa indem möglichst alle Sinne



des Rezipienten angesprochen werden, er in interaktiver Weise selbst in das mediale Geschehen eingebunden wird, oder aber indem die Figuren oder das Milieu in einem Medienprodukt der Erfahrungswelt oder einer Wunschwelt des Rezipienten sehr nahekommen.

Charlton weist darauf hin, dass bei Verwendung dieser differenzierten Unterscheidung zwischen den verschiedenen Realitätsebenen von medialen Produkten kaum eine Zuordnung der Realitätsunterscheidungskompetenzen zu verschiedenen menschlichen Entwicklungsstufen möglich ist (Charlton, 2004). Brauner schlägt vor diesem Hintergrund eine etwas gröbere Dimensionierung nach Rothmund, Schreier und Groeben vor (Brauner, 2007; Rothmund, Schreier & Groeben, 2001a): Die Einteilung in eine Darstellungsdimension und eine Inhaltsdimension, wobei die Darstellungsdimension von einer wenig gefilterten, wenig formalisierten und wenig dramatisierten medialen Darstellung bis hin zu einer stark fokussierten, formalisierten und dramatisierten Darstellung reicht und die Inhaltsdimension durch die beiden Pole "Übereinstimmung mit Geschehnissen der realen Welt" und "Nichtübereinstimmung mit Geschehnissen der realen Welt" (Hawkins, 1977) gekennzeichnet ist.

Die vorgestellten Dimensionierungsvorschläge, die auf Grundlage einer Sichtung der bisherigen Perceived-Reality-Forschung vorgenommen wurden, zeigen, dass ein Großteil der bisherigen empirischen Erkenntnisse zur Fähigkeit von Realitäts-Fiktions-Unterscheidung auf die Rezeption von Fernseh- oder Filminhalten bezogen ist. Auch in ihrem Artikel „Fernsehen als Ersatzwelt: Zur Realitätsorientierung von Kindern“ bezieht sich Böhme-Dürr ausschließlich auf den kindlichen Fernseh Umgang und leistet hier einen umfassenden Überblick zur Verknüpfung kindlicher Entwicklung und Realitätswahrnehmung im Fernsehen (Böhme-Dürr, 2000). Bis zum Alter von vier Jahren können Kinder demnach nicht zwischen Wirklichkeit, medial vermittelter Wirklichkeit und Fiktion unterscheiden. Medienfiguren im Fernsehen sind ihrer Meinung nach physisch anwesend, sie wohnen im Fernsehen und schlafen dort, wenn das Gerät ausgeschaltet ist. Mit vier Jahren sind sich Kinder des medialen Vermittlungscharakters beim Fernsehen bewusst und unterscheiden realistische und fiktionale Darstellungen anhand grober formaler Kriterien. So erkennen sie Zeichentrickfilme als fiktional und Nachrichten als real, zeigen bei anderen Formaten aber große Unsicherheit (ebenda). Im Grundschulalter wächst die Fähigkeit von Kindern, den Realitätsgehalt einer Sendung aufgrund einzelner Szenen und Sendungsmerkmale zu bestimmen, wobei Kinder sich darauf konzentrieren, einzelne Sachverhalte aus einzelnen Szenen herauszugreifen und diese mit ihren eigenen Erfahrungen abzugleichen (ebenda). Während noch mit acht Jahren die Handlungsweise einer Medienfigur - unabhängig von der Handlung - dann als

realistisch eingestuft wird, wenn ein Schauspieler diese Handlung vornimmt, und sie als fiktional charakterisiert wird, wenn die handelnde Person eine Zeichentrickfigur ist, verstehen Kinder erst mit etwa zehn Jahren, dass auch Zeichentrickfiguren realitätsnah agieren können, während die Rolle eines menschlichen Schauspielers vollkommen realitätsfern sein kann (ebenda). Rothmund et al. stellen fest, dass ab dem Alter von rund zehn Jahren viele Kinder ebenso gut zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können wie Erwachsene, wobei diese Fähigkeit bei Kindern wie bei Erwachsenen mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit korreliert.

Als recht guter Indikator hinsichtlich der Tatsache, inwieweit Kinder in der Lage sind, kommunikative Absichten zu erkennen und den Realitätsgehalt eines Medienformats beziehungsweise eines Medieninhalts richtig einzuschätzen, hat sich das Werbeverständnis von Kindern erwiesen. Im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Werbeverständnis von Vorschul- und Grundschulkindern konnten Charlton und Neumann zeigen, dass die Fähigkeit zur richtigen Identifikation von Werbeinhalten erst mit Erreichen des Einschulungsalters bei den meisten Kindern gegeben ist (Neumann-Braun, 2001). Waren im Rahmen von Interviews mit vierjährigen Befragten noch 37 Prozent nicht in der Lage, deutlich erkennbare Werbeinhalte als solche zu kennzeichnen, waren es bei den Fünfjährigen nur noch 21 Prozent. Unter den sechsjährigen machte nur noch rund jedes zehnte Kind (12 %) einen Zuordnungsfehler<sup>29, 30</sup> (ebenda).

Als Moderatoren für die lineare Beziehung zwischen Alter eines Kindes und seiner Fähigkeit zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung gelten nach Rothmund et al. (2001a) der sozioökonomische Status<sup>31</sup> sowie die Nutzungshäufigkeit des Fernsehens. Vielseher tendieren eher dazu, Fernsehinhalte als realistisch einzuordnen als Wenigseher. Insgesamt schließen Rothmund et al., dass zwischen dem Alter eines Kindes und dem einem Medienprodukt bescheinigten Realitätsgrad

- 29 Neumann weist darauf allerdings darauf hin, dass das Erkennen von Werbung noch nicht mit einem tatsächlichen Verstehen des Sinns von Werbung und der ihr zugrundeliegenden Mechanismen einhergeht. Demnach konnten im Rahmen seiner Studie lediglich 2,5 Prozent aller Kinder zwischen 4 und 14 Jahren die Produkt- und Produktionsbedingungen von Werbung korrekt benennen (Neumann-Braun, 2001).
- 30 In dem Maß, in dem Kinder Werbung als solche erkennen, sank in der Studie von Charlton und Neumann auch der Anteil der Kinder, die gerne Werbung anschauen. Gaben noch 40 Prozent der Vier- bis Sechsjährigen an, gerne Werbung zu sehen, sagten dies lediglich 29 Prozent der Sieben- bis Zehnjährigen und knapp 20 Prozent der Elf- bis Vierzehnjährigen (Neumann-Braun, 2001).
- 31 Wobei hier nicht eindeutig dargestellt ist, ob sozioökonomischer Status in den analysierten Studien immer unter Kontrolle der intellektuellen Leistungsfähigkeit betrachtet wurde.

ein linearer Zusammenhang besteht, wobei viele Kinder im Laufe ihrer Entwicklung eine Phase durchlaufen, in der sie erste Erkenntnisse über den fiktionalen Charakter vieler Medienprodukte übergeneralisieren und damit auch non-fiktionale Sendungen wie etwa Nachrichten als fiktional bezeichnen (ebenda).

Die mit dem Alter steigende Fähigkeit von Kindern, zwischen Realität und Fiktion sicher unterscheiden zu können, fußt auf der Entwicklung mehrerer kognitiver Parameter, die Charlton (2004) unter den Stichworten *Verarbeitungsgeschwindigkeit*, *Vorwissen*, *Gedächtnis* sowie *Sprachverarbeitung* vs. *Bildverarbeitung* zusammenfasst. So wies Sturm frühzeitig darauf hin, dass Kinder bei der Verarbeitung audiovisueller Informationen schnell überfordert sind, wenn diese Informationen in schneller Schnittfolge präsentiert werden (Sander, 2008; Sturm, 1984). Sturms Appell an die Fernsehschaffenden, Kindern im Rahmen einer Fernsehsendung mehr Raum für die Verarbeitung der aufgenommenen Informationen zu geben und die Folge einzelner Einstellungen eher zu verlangsamen als zu beschleunigen, findet kognitionspsychologische Evidenz durch Kail, der in eigenen Studien (Kail, 1991b; Kail & Hall, 1994) und Metaanalysen (Kail, 1991a) zeigen konnte, dass die Verarbeitungsgeschwindigkeit von Kindern sowohl bei verbalen als auch bei nonverbalen Informationen geringer ist als bei Erwachsenen und dass zwischen Alter und Verarbeitungsgeschwindigkeit ein kurvilinearer Zusammenhang besteht (Kail, 1991b; Miller & Vernon, 1997). So zeigt sich bei fünfjährigen Kindern, dass sie tatsächlich rund eine halbe Sekunde länger für die Verarbeitung einer Information benötigen als ein Erwachsener (Charlton, 2004; Kail, 1991a). Erst im Jugendalter gleichen sich Verarbeitungsgeschwindigkeit von Probanden mit der erwachsener Kontrollgruppen an (Kail, 1991a, 1991b).

Auch der Zusammenhang zwischen Vorwissen und Gedächtnis hat einen Einfluss darauf, wie Kinder mediale Informationen wahrnehmen, verarbeiten und einordnen. Die Frage, welche medialen Informationen aufgenommen und gespeichert werden, hängt entscheidend vom Vorwissen der Kinder und ihren bereits erlernten Verarbeitungsstrategien zur Einordnung von Informationen ab (Charlton, 2004). Kann ein Medieninhalt bereits in vorhandenes Wissen eingeordnet werden und besteht ein allgemeines Skriptwissen zum Umgang mit Art und Inhalt der aufgenommenen Information, wird der medial präsentierte Inhalt deutlich elaborierteren Formen der Verarbeitung und Speicherung zugänglich als eine vollkommen neue Information (Charlton, 2004).

### 3.1.3 Emotionale Kompetenz

Unter medienbezogener *Emotionaler Kompetenz* versteht Charlton die Fähigkeit, interessierende Themen auszuwählen und belastende Themen zu vermeiden (Charlton, 2007). Medienthemen interessieren nach Charlton besonders dann, wenn sie eigene Erfahrungen der Nutzer ordnen, benennen beziehungsweise bebildern oder wenn sie unbekannte, eventuell riskante Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfelder ausmalen (Charlton, 2007). Bereits Vorschulkinder, so Charlton, verfolgen ihre eigenen Themen, wenn sie bestimmte Medienangebote auswählen. So konnte Charlton im Rahmen einer Beobachtungsstudie von zwei- bis sechseinhalbjährigen Kindern als häufigstes Mediennutzungsmuster herausarbeiten, dass das Vorhandensein von Themen aus der aktuellen kindlichen Erfahrungswelt die Entscheidung für einen Medieninhalt beeinflusst, der post-rezeptiv wiederum spielerisch verarbeitet wird (Charlton, 2003). Die gleiche Studie zeigte aber auch, dass Kinder häufig thematisch nicht passende Medieninhalte im Sinne der aktuell bearbeiteten Themen und Probleme umdeuten (ebenda). Bezüglich der Vermeidung belastender Themen ergeben sich hingegen keine eindeutigen entwicklungsbezogenen Zusammenhänge. So wird einerseits berichtet, dass bereits Vorschulkinder bekannte Medieninhalte sehr vorsichtig und selektiv rezipieren und von vornherein solche Episoden vermieden werden, von denen die Kinder wissen, dass sie ihnen Angst machen (Charlton, 2007). Andererseits zeigen einige Kinder bereits im Vorschulalter ein Verhalten, das auf "Angstlust" schließend lässt, also ein Verhalten, bei dem sie sich vorsätzlich erschreckenden oder ängstigenden Inhalten aussetzen (Charlton, 2007). Insofern erscheint das Konzept der von Charlton so bezeichneten (medienbezogenen) *Emotionalen Kompetenz* im Vergleich zu den Konzepten der (medienbezogenen) Kommunikativen und der Kognitiven Kompetenzen als am wenigsten ausgearbeitet. Es wird insbesondere nicht klar, ob es sich hier nicht vielmehr um eine Kompetenz zur bewussten Auswahl von Medieninhalten handelt, die emotionale Fähigkeiten und Bedürfnisse berücksichtigt.

### 3.2 Funktionen der Mediennutzung

Grundsätzlich lassen sich bei den Funktionen von Medien für Kinder und Jugendliche entwicklungspsychologische Funktionen (im Sinne von Entwicklungsaufgaben) von anderen Funktionen unterscheiden. Das durch Havighurst eingeführte Konzept der Entwicklungsaufgaben ordnet jeder Lebensphase spezifische Entwicklungsaufgaben zu (Havighurst, 1972). Nach Hoppe-

Graff und Kim stehen Menschen unseres Kulturkreises in der mittleren Kindheit (6 - 12 Jahre) und der Adoleszenz (12 - 18 Jahre) einigen Entwicklungsaufgaben gegenüber, die mit bestimmten Mediennutzungsformen und -inhalten zwingend verknüpft sind beziehungsweise verknüpft sein können<sup>32</sup>. Dazu zählen das Erlernen angemessenen Geschlechterrollenverhaltens und die Aneignung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen in der mittleren Kindheit sowie die (emotionale) Autonomie von den Eltern und das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung nach der Pubertät (Hoppe-Graff & Kim, 2002). Hoppe-Graff und Kim ergänzen diese Liste noch um das Erlernen von Medienkompetenz als eine erweiterte Kulturtechnik (Hoppe-Graff & Kim, 2002). Bei Havighurst finden sich des Weiteren die Entwicklung von Fantasie und Spiel sowie Sprachentwicklung in der frühen Kindheit sowie das Spiel in Gruppen und das Treffen einfacher moralischer Unterscheidungen in der mittleren Kindheit (Oerter, Rolf & Montada, 2008). Münch und Boehnke ergänzen für die Phase der Adoleszenz die Peergruppenintegration, sexuelle Beziehungen sowie die Lebensstilorientierung (Münch & Boehnke, 1996).

Während das Erlernen von Kulturtechniken unmittelbar die Nutzung beziehungsweise Produktion von Medien und medialen Inhalten erfordert beziehungsweise einschließt, dienen mediale Quellen bei anderen Entwicklungsaufgaben als wichtige Erfahrungsquelle oder bedeutender Bezugspunkt. Bei der Geschlechtsrollenorientierung jüngerer Kinder sind Medien beispielweise eine weitere Erfahrungsquelle neben ihren primär-unmittelbaren Erfahrungen mit Eltern oder anderen Bezugspersonen. Gerade in einer Zeit, in der Vorstellungen über Geschlechtsrollen stark im Wandel begriffen sind und die im Elternhaus gelebte häufig noch eher traditionelle Aufgabenteilung nicht dem wahrgenommenen gesellschaftlichen Geschlechtsrollenbild entspricht, werden mediale Vorbilder als weiterer Bezugspunkt wichtig. Vorbilder und Idole, die im Rahmen ganz verschiedener Entwicklungsaufgaben eine zentrale Rolle spielen, werden in der heutigen Gesellschaft somit massiv über die Medien transportiert. So gab im Rahmen der KIM 2008 jedes zweite Kind zwischen sechs und dreizehn Jahren an, ein Vorbild beziehungsweise Idol zu haben, wobei nur rund jedes zehnte dieser Kinder eine Person aus dem privaten Umfeld als Vorbild

32 Je nach Quelle und Publikationszeitpunkt unterscheiden sich Differenzierung der einzelnen Lebensabschnitte und die ihnen zugewiesenen Altersangaben leicht. Solche Varianzen sind dem Konzept der Entwicklungsaufgaben bereits von Beginn an angelegt, sind sie doch maßgeblich abhängig von den jeweiligen konkret-realen gesellschaftlichen Verhältnissen. Da die Altersgrenzen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zudem individuell variabel sind und maßgeblich vom jeweiligen Entwicklungsstand der Person abhängen, ergeben sich hier weitere Unschärfen (Oerter, Rolf & Montada, 2008).

nannte (Feierabend & Rathgeb, 2009b). 37 Prozent aller Kinder, die angaben, ein Vorbild oder Idol zu haben, verorteten dieses im Bereich Film/Fernsehen. Unter den Mädchen spielten außerdem Personen aus der (in der Regel medial vermittelten) Musik eine wichtige Rolle (29 %) (Jungen: 8 %), während Jungen sich ihre Vorbilder sogar hauptsächlich aus dem (ebenfalls meist medial vermittelten) Sport suchen (42 %; Mädchen: 6 %) (Feierabend & Rathgeb, 2009b)<sup>33</sup>.

Boehnke, Müller-Bachmann, Hoffman und Münch konnten zeigen, dass Medien (in diesem Fall das Radio) aktiv genutzt werden, um empfundenen Entwicklungsbedarf beziehungsweise gesellschaftlichen Entwicklungsdruck zu minimieren (Boehnke, Müller-Bachmann, Hoffmann & Münch, 2000), wobei dies entweder funktional problemlösend oder kompensatorisch-ausweichend geschehen kann. Six nennt hier insbesondere die Identifikation mit Medienhelden, die stellvertretend für die kindlichen oder jugendlichen Rezipienten Konflikte und Probleme lösen (Six, 2008).

Auch über die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben hinaus werden Medien von Kindern und Jugendlichen funktional eingesetzt. Six (2008, S. 897 - 898) unterscheidet dabei zwischen Funktionen auf der (sozio-)emotionalen Ebene, Funktionen auf der (sozial-)kognitiven Ebene und sozialen beziehungsweise handlungsbezogenen Funktionen, wobei die von ihr beschriebenen Aspekte keinesfalls ausschließlich kindliche beziehungsweise jugendliche Mediennutzung betreffen, sondern auch auf Mediennutzung durch erwachsene Nutzer anzuwenden sind. So werden Medien auf der (sozio-) emotionalen Ebene

33 Natürlich lassen diese Zahlen kaum Rückschlüsse auf den tatsächlichen Grad von Wichtigkeit und Wirkung bestimmter Personen und Vorbilder auf bzw. für die eigene Entwicklung und Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen zu. Der alltägliche Umgang mit primären und sekundären Bezugspersonen, die entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung haben, führt sogar zwangsläufig dazu, solchen Personen einen häufig mit vielfältigen (und nicht selten unrealistischen) Wünschen und Projektionen überladenen Vorbildcharakter abzusprechen. Weit entfernten, oft hochgradig stilisierten Medienpersonen kann ein solcher Vorbildcharakter dagegen sehr viel leichter zugesprochen werden. Auch über Ursache und Wirkung kann aufgrund solcher Studien nicht geschlossen werden. Zwar geben Medien durch vielfältig bedingte Selektionsprozesse ein "relevant set" wichtiger Personen und Figuren vor, denen somit eine gewisse Einflusswahrscheinlichkeit zukommt, jedoch werden Vorbilder von Kindern und Jugendlichen in bestimmten Lebensphasen aufgrund bestimmter Bedürfnislagen und einem bestimmten Entwicklungsbedarf heraus aktiv ausgewählt und nach Bedarf auch ausgewechselt (Boehnke & Münch, 1999). Im Hinblick auf die Studie von Feierabend und Rathgeb muss zudem darauf hingewiesen werden, dass die konkrete Fragestellung ("Gibt es eine Person/Gruppe, für die du besonders schwärmst? ") (Feierabend & Rathgeb, 2009b) aufgrund der verwendeten Begrifflichkeiten (schwärmen, Gruppe) viele befragte Kinder in der Weise beeinflusst haben könnte, eine Antwort aus dem Bereich der Medien bzw. medienvermittelten Bereiche wie Sport oder Musik zu geben.

genutzt, um Einsamkeitsgefühle abzubauen, von Problemen abzulenken, einem als negativ erlebten Alltag zu entfliehen oder aber zur allgemeinen Stimmungsregulation (vgl. auch Zillmann & Bryant, 1985). Auch das Bedürfnis von Kindern nach ständig wiederholter Zuwendung zu einem Medienprodukt hat insofern funktionalen Charakter, als es dem Bedürfnis der Kinder nach Sicherheit und Vertrautheit entspricht (Six, 2008, S. 898). Eine von der Forschung vielfach vernachlässigte sozio-emotionale Funktion der Mediennutzung ist die Kompensation von Langeweile, die als Teil stimmungsregulativer Mediennutzungsmotive aufgefasst werden kann. Tatsächlich ist Langeweile sowohl bei Kindern (Feierabend & Rathgeb, 2009b, S. 54) als auch bei Jugendlichen (Feierabend & Klingler, 2007a, S. 64) einer der wichtigsten Gründe der Mediennutzung, Langeweile ist das wichtigste Motiv der Fernsehnutzung überhaupt bei Kindern und Jugendlichen und bei Jugendlichen auch das wichtigste Motiv der Internetnutzung (ebenda).

Unter den (sozial-)kognitiven Funktionen der Mediennutzung nennt Six (2008, S. 898) insbesondere die Befriedigung von Wissensdurst und Neugier, "die Suche nach kognitiver Orientierung sowie Exploration und Erklärung der Realität". Dadurch, dass während der Medienrezeption im Inneren Handlungsstränge, Zeitsprünge und Perspektivenwechsel nachvollzogen werden, verschaffen sich Kinder nach Six "Anregungen für Problemlösungen und andere sich entwickelnde Denkopoperationen" (ebenda). Zudem transportieren Medien soziales Wissen, vermitteln grundlegende Werte und Normen und ermöglichen den sozialen Vergleich mit anderen Menschen. So helfen Medien, sich der eigenen Identität zu versichern (ebenda). Unter dem Oberbegriff der sozialen und handlungsbezogenen Funktionen fasst Six alle jene Situationen und Rezeptionsmodi zusammen, in denen Mediennutzung Ausgangspunkt oder Begleitung sozialer Aktivitäten sind oder aber fehlende oder als mangelhaft empfundene soziale Interaktionen kompensieren (etwa durch den Aufbau parasozialer Beziehungen zu Medienfiguren) (ebenda).

